

Universidade Federal de Juiz de Fora  
Pós-Graduação em Educação  
Mestrado em Educação

Robert Venancio de Oliveira

**ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO: UM DIÁLOGO SOBRE OS  
CONTEÚDOS BÁSICOS COMUNS NA SALA DE AULA EM UBÁ-MG**

Juiz de Fora  
2019

**ROBERT VENANCIO DE OLIVEIRA**

**ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO: UM DIÁLOGO SOBRE OS  
CONTEÚDOS BÁSICOS COMUNS NA SALA DE AULA EM UBÁ-MG**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cassiano Caon Amorim

Juiz de Fora  
2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo (a) autor (a)

Venancio de Oliveira, Robert.

Ensino de Geografia no Ensino Médio: Um diálogo sobre os Conteúdos Básicos Comuns na sala de aula em Ubá-MG / Robert Venancio de Oliveira. -- 2019.

126 p. : il.

Orientador: Cassiano Caon Amorim

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Ensino de Geografia. 2. Ensino Médio. 3. Proposta Curricular. 4. Prática Docente. I. Caon Amorim, Cassiano, orient. II. Título.

**Robert Venancio de Oliveira**

**Ensino de Geografia no ensino médio:**  
um diálogo sobre os Conteúdos Básicos Comuns na sala de aula em Ubá-MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Aprovada em 01 de abril de 2019.

BANCA EXAMINADORA

---

Dr. Cassiano Caon Amorim - Orientador  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Dra. Ana Rosa Costa Picanço Moreira  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Dr. Vítor Fonseca Figueiredo  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Dr. André Luiz Lopes de Faria  
Universidade Federal de Viçosa

## **DEDICATÓRIA**

*As energias divinas de luz que me orientam  
no caminho.*

*A minha família amada que me apoia todos  
os dias.*

*A Aparecida, intercessora.*

*Aos amigos que me ouvem e me incentivam.*

*A todos meus professores.*

*A Educação Brasileira.*

## **AGRADECIMENTOS**

A toda a minha família, parentes e amigos que me incentivam.

A todos os meus professores aos quais vou agradecer para sempre, pelo incentivo e orientação na leitura de mundo.

A Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora que me acolheu carinhosa e calorosamente.

A força interior que recebi para prosseguir diante de todos os obstáculos que surgiram no decorrer dessa pesquisa.

Especialmente ao meus pais, meus constantes apoiadores em todos os momentos.

*Ama e faz o que quiseres.  
Se calares, calarás com amor,  
Se gritares, gritarás com amor,  
Se corrigires, corrigirás com amor,  
Se perdoares, perdoarás com amor.  
Se tiveres amor enraizado em ti,  
nenhuma coisa senão o amor  
serão seus frutos.*

(Santo Agostinho)

## RESUMO

O título dessa pesquisa “Ensino de Geografia no ensino médio: Um diálogo sobre os Conteúdos Básicos Comuns na sala de aula em Ubá-MG ”, é a espinha dorsal deste trabalho. Nosso objetivo é trazer o panorama do ensino de geografia no ensino médio atual nas escolas públicas mediante a implementação do CBC de Geografia. O caminho que tomamos, parte primeiramente, do histórico do ensino médio no Brasil, onde dialogamos sobre os principais registros das essenciais medidas políticas educacionais que orientaram a gênese e geriram o ensino médio no Brasil. Em segundo dialogamos sobre as políticas educacionais nacionais e o ensino médio em Minas Gerais. Em terceiro trouxemos para o diálogo o panorama do ensino de Geografia no médio em Minas Gerais, sobretudo, no que tange a proposta curricular do CBC e a aplicação dela em sala de aula. Utilizamos como locus de pesquisa duas escolas localizadas no município de Ubá. Mais objetivamente, buscamos identificar e analisar as ações pedagógicas dos professores de Geografia, diante da inserção da proposta curricular do CBC de Geografia na sala de aula do ensino médio. Verificou-se, ainda, em que medida tais mecanismos curriculares contribuíram ou não, para a produção e construção do conhecimento geográfico escolar no ensino médio e para os resultados das avaliações em grande escala. Os resultados obtidos apontam para um complexo conjunto de fatores, que vão para além da opção do professor, ou não, pela adoção do CBC como documento orientador na prática docente diária, passa pela construção histórica do ensino médio no Brasil e a conseqüente mentalidade gerada, envolve desde decisões político educacionais em escala macro até as ações de respostas em escala micro nos diversos prismas das realidades escolares conforme veremos.

Palavras Chave: Ensino e Geografia, Ensino Médio, Prática Docente, Proposta Curricular.



## ABSTRACT

The theme "High School Geography Teaching: A Dialogue on the Common Basic Contents in the classroom in Ubá-MG ", is the backbone of this work. Our goal is to bring the landscape of geography teaching in the current high school in public schools through the implementation of the CBC Geography. The path we take, first of all, of the history of secondary education in Brazil, where we dialogue on the main records of the essential educational policy measures that guided the genesis and managed the secondary education in Brazil. In the second, we talk about national education policies and secondary education in Minas Gerais. Thirdly, we brought to the dialogue the panorama of the teaching of Geography in the middle in Minas Gerais, especially with regard to the curriculum and its application in the classroom. We used as research object two schools located in the municipality of Ubá. More objectively, we seek to identify and analyze the pedagogical actions of teachers of Geography, in view of the insertion of the curricular proposal of the CBC of Geography in the high school classroom. It was also verified to what extent these curricular mechanisms contributed to the production and construction of geographic knowledge in high school and to the results of large-scale evaluations. The results obtained point to a complex set of factors that go beyond the teacher's choice or not, by adopting CBC as a guiding document in daily teaching practice, passing through the historical construction of secondary education in Brazil and the resulting mentality, involves from macro-level educational policy decisions to the actions of micro-scale responses in the various prisms of school realities as we will see.

Keywords: Teaching and Geography, High School, Teaching Practice, Curricular Proposal.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Matrículas no ensino médio Brasil - 2017.....	27
Quadro 2 – Matrículas no ensino médio por dependência administrativa – Brasil 2017 .....	27
Quadro 3 – Matrículas no ensino médio por rede e localização – Brasil 2017 .....	28
Quadro 4 – Distorção idade/série no ensino médio por rede – Brasil 2017 .....	28
Quadro 5 – Matrículas de alunos com necessidades especiais no ensino médio.....	29
Quadro 6 – Mapa reprovação/abandono e mapa distorção idade/série no ensino médio – Brasil 2017.....	30
Quadro 7 – Matrícula Efetiva Total Por tipo de Ensino e Ano – Minas Gerais 1985 a 1991 .....	36
Quadro 8 – Matrículas Efetivas por rede de ensino em Minas Gerais .....	36
Quadro 9 – Evolução das matrículas do ensino médio em Minas Gerais 2006 a 2011 .....	37
Quadro 10 – Demanda potencial de matrículas ensino médio exclusivo da rede estadual mineira 2006 a 2011 .....	37
Quadro 11 – Eixo Temático I Problemas e Perspectivas do Urbano Tema 1: O Processo de Urbanização Contemporâneo: a Cidade, a Metrópole, o Trabalho, o Lazer e a Cultura.....	58
Quadro 12 – Eixo Temático II: As Transformações do Mundo Rural; Tema 2: As Novas Territorialidades no Campo .....	58
Quadro 13 – Eixo Temático III: Mutações no Mundo Natural; Tema 3: A Relação Sociedade e Natureza em Questão .....	60
Quadro 14 – Eixo Temático IV: Os Cenários da Globalização e Fragmentação; Tema 4: As Novas Fronteiras do Capitalismo Global: os Territórios nas Novas Regionalizações.....	61
Quadro 15 – Conteúdo Complementar de Geografia (Ensino Médio). Eixo Temático V: Problemas e Perspectivas do Urbano; Tema 5: O Processo de Urbanização Contemporâneo: a Cidade, a Metrópole, o Trabalho, o Lazer e a Cultura. ....	61
Quadro 16 – Eixo Temático VI: As Transformações no Mundo Rural. Tema 6: As Novas Territorialidades no Campo.....	63

Quadro 17 – Eixo Temático VII: Mutações no Mundo Natural. Tema 7: A Relação Sociedade e Natureza em Questão .....	64
Quadro 18 – Eixo Temático VIII: Os Cenários da Globalização e Fragmentação; Tema 8: As Novas Fronteiras do Capitalismo Global: os Territórios nas Novas Regionalizações .....	64
Figura 1 – Resultados das avaliações do Proeb 2017 em Língua Portuguesa e Matemática no 1º ano do Ensino Médio .....	73
Figura 2 – Resultados das avaliações do Proeb 2017 em Língua Portuguesa e Matemática no 3º ano do Ensino Médio .....	74
Figura 3 – Resultados da escola nas avaliações do Proeb 2017 em Língua Portuguesa e Matemática no 1º ano do Ensino Médio.....	77
Figura 4 – Resultados da escola nas avaliações do Proeb 2017 em Língua Portuguesa e Matemática no 3º ano do Ensino Médio.....	77

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Grau de escolaridade dos profissionais.....	81
Tabela 2 – Pós-graduação, especialização ou capacitação em ensino de Geografia nos últimos 2 anos .....	82
Tabela 3 – Carga Horária semanal de dedicação à rede pública estadual de ensino .....	83
Tabela 4 – Tempo de atuação na rede estadual de ensino público .....	84
Tabela 5 – Atividades do professor em outras escolas / tipo de contrato na escola .	85
Tabela 6 – Horas-aula ministradas por semana e planejamento .....	85
Tabela 7 – Níveis de ensino que já lecionou .....	86
Tabela 8 – Sobre os objetivos das avaliações do Simave – PROEB Médio 1° e 3° anos – e o Ensino de Geografia .....	89
Tabela 9 – Sobre o PROEB e os resultados escolares.....	91
Tabela 10 – Sobre o PROEB e a intervenção pedagógica .....	92
Tabela 11 – Sobre o PROEB e a intervenção pedagógica em Geografia.....	92
Tabela 12 – Sobre ensino de Geografia e as avaliações do Saeb e do Simave .....	93
Tabela 13 – Sobre o processo de implantação da proposta curricular do CBC de Geografia nas escolas de ensino médio em Minas Gerais .....	94
Tabela 14 – Sobre as orientações do CBC e a equipe pedagógica escolar .....	95
Tabela 15 – Sobre CBC de Geografia e as capacitações preparatórias .....	95
Tabela 16 – Os conteúdos do CBC e a Geografia do médio .....	96
Tabela 17 – Os conteúdos do CBC de Geografia do médio e as atividades em sala de aula .....	97
Tabela 18 – Sobre CBC de Geografia e a dinâmica das aulas diárias I.....	98

Tabela 19 – Sobre CBC de Geografia e a dinâmica das aulas diárias II.....	99
Tabela 20 – Os conteúdos do CBC de Geografia do médio e a formação crítica no ensino médio.....	100
Tabela 21 – Os conteúdos do CBC de Geografia do médio e os processos seletivos (ENEM, PISM, PASES, ETC).....	101
Tabela 22 – Os conteúdos do CBC de Geografia do médio e as Tecnologias didáticas .....	101
Tabela 23 – Os conteúdos do CBC de Geografia do médio e o interesse dos alunos .....	102
Tabela 24 – Os conteúdos do CBC de Geografia do médio e o sistema REDE- Rede Estadual de Educação Profissional no médio .....	103
Tabela 25 – Os conteúdos do CBC de Geografia do médio e a Educação Integral Integrada no médio .....	103
Tabela 26 – Os conteúdos do CBC de Geografia do médio e a Base Nacional Comum Curricular -BNCC .....	104
Tabela 27 – Os conteúdos do CBC de Geografia do médio – críticas .....	105

## LISTA DE ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANE	Analista Educacional
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ANE/IE	Analista Educacional Inspetor Escolar
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ADI	Avaliação de Desempenho Individual
AVA	Ambiente Virtual de aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Caed	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEB	Câmara de Educação Básica
CBC	Conteúdos básicos Comuns
CF	Constituição Federativa do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CRV	Centro de Referência Virtual do Professor
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNGEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica
EEB	Especialista em Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMTI	Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM	Exame nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EVCA	Projeto Escola Viva Comunidade Ativa
FIT	Formação Inicial para o Trabalho
FNDE	Fundo nacional de Desenvolvimento da Escola

FUNDEB	Fundo de Manutenção e desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GDP	Grupo de Desenvolvimento Profissional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MP	Medida Provisória
MEC	Ministério da Educação
NAPEM	Núcleo de Apoio Pedagógico ao Ensino Médio
OEI	Organização dos Estados Ibero-americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDP	Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores
PCEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDDE	Programa Dinheiro na Escola
PDPI	Plano de Desenvolvimento Pedagógico Institucional
PEC	Proposta de Ementa Constitucional
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Proposta Político Pedagógica
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
POLEM	Projeto Pedagógico para escolas Polo de Educação Múltipla
PROMEDLAC	Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade

PT	Partido dos Trabalhadores
PTC	Partido Trabalhista Cristão
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REM	Projeto Reinventando o Ensino Médio
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE/MG	Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da educação Pública
SIND-Ute	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação
SISU	Sistema Integrado de Seleção Única
SRE	Superintendência Regional de Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância



## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
	CAPÍTULO I: O ENSINO MÉDIO NO BRASIL .....	19
1	O ENSINO MÉDIO (EM) NO BRASIL: ABRINDO O DIÁLOGO.....	19
1.1	O ensino médio (EM) em Minas Gerais: Neoliberalismo e a reforma educacional .	30
1.2	O ensino médio (EM) no Brasil: um diálogo sobre as políticas educacionais atuais... 41	
	CAPÍTULO II: ENSINO DE GEOGRAFIA NO MÉDIO: CURRÍCULO, FORMAÇÃO E MERCADO.....	45
1	O ENSINO MÉDIO (EM) E A GEOGRAFIA: A GEOGRAFIA ESCOLAR COMPOSIÇÃO E REPRODUÇÃO.....	45
1.1	O ensino médio (EM) e a Geografia: os Parâmetros Curriculares Nacionais .....	47
1.2	O ensino médio (EM) e a Geografia: Os Conteúdos Básicos Comuns (CBC) .....	48
	CAPÍTULO III: DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	66
1	OBJETIVOS .....	66
1.1	Objetivo Geral .....	66
1.2	Objetivos Específicos.....	66
2	METODOLOGIA .....	67
2.1	A seleção da amostra .....	67
2.2	Conteúdo e Séries analisadas .....	68
2.3	A pesquisa de campo.....	68
2.4	Contexto das Escolas .....	70
2.5	A Pesquisa nas Escolas .....	70
2.6	Escola 1.....	71
2.7	Escola 2.....	74
2.8	Crêterios utilizados para análise das tabelas .....	78
	CAPÍTULO IV – ACHADOS: OS PROFESSORES E SUAS PRÁTICAS .....	79

1	PARTE I.....	79
1.1	Escolaridade e Formação.....	79
1.2	Situação Profissional.....	80
1.3	Trabalho Pedagógico.....	80
2	PARTE II.....	80
2.1	Percepções sobre o ensino de Geografia no Ensino médio e o uso do CBC .....	81
2.1.1	Escolaridade e Formação .....	81
2.1.2	Situação Profissional .....	83
2.1.3	Trabalho Pedagógico .....	87
2.2	Percepções sobre o ensino de Geografia no Ensino médio e metodologia docente .. 94	
3	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	108
	REFERÊNCIAS.....	111
	APÊNDICE .....	116

## 1 INTRODUÇÃO

A motivação para essa pesquisa surgiu a partir da experiência como professor de Geografia na rede pública e particular do ensino fundamental e médio na jurisdição da Secretaria Regional de Educação de Ubá (SRE-Ubá), e após, como Analista Educacional em Geografia pela mesma SRE e hoje como Inspetor Escolar, totalizando uma década de prática. Inspirada ainda na minha própria vida escolar como aluno da escola básica pública de ensino regular mineira, cursista do ensino médio noturno no final da década de 80 início de 90, quando vivenciamos a uma escola repleta de obstáculos sobretudo no acesso as universidades bem como o da emergência de inserção ao mercado de trabalho.

As políticas educacionais, sobretudo da última década inspiradas em orientações internacionais com o advento das avaliações em grande escala e da implementação de propostas curriculares para a escola atual, geraram grandes entraves no processo de ensino escolar, dividiu de opiniões entre os principais atores do sistema. E o resultado, se refletiu e se materializou no espaço escolar, ações como: análise e planejamento de ações pedagógicas com base em resultados gráficos, boletins e tabelas, metas de rendimento com base em escalas de proficiência e classificação de alunos em níveis de desempenho de aprendizado, são apenas algumas das reformulações que foram inseridas na realidade escolar e na prática e planejamento docente tornando-se geradores de dúvidas, cobranças e desafios.

Todavia, foi importante um olhar atento também sobre as questões da própria construção histórico-social do ensino médio no Brasil e os seus desdobramentos e influências para a escola dos dias de hoje, para uma maior compreensão das práticas educativas dos professores de Geografia da escola básica atual.

O interesse por esta pesquisa justifica-se ainda, de modo específico, em decorrência do fato de o campo da Geografia Escolar, sob nossa perspectiva, apresentar carências de estudos acerca do ensino dessa disciplina. Há muito a ser pesquisado no âmbito das disciplinas escolares e as especificidades de sua constituição no ambiente escolar, rompendo com o entendimento de que tais saberes acadêmicos se transcrevem curricularmente a partir do que se concebe nas universidades e centros de pesquisas, para o universo da escola. Além disso, avaliar

as aprendizagens sempre me trouxe inquietações, pois esta não é uma tarefa simples.

Nosso marco principal partiu da década de 1990, quando as políticas públicas brasileiras, influenciadas por medidas internacionais, voltadas para as avaliações passaram ocupar lugar de destaque nos sistemas educativos municipais, estaduais e federais. Nessa perspectiva, os professores foram responsabilizados na preparação dos estudantes para o bom desempenho nas diversas avaliações externas através das suas matrizes de referência específicas e ao mesmo tempo, orientá-los na construção de saberes críticos formando leitores e intérpretes de mundo socialmente consciente e atuante. Diante dessa dualidade, consideramos pertinente compreender como professores de Geografia do ensino médio concebem suas práticas pedagógicas. Para tal, a presente dissertação está estruturada em quatro capítulos, além da introdução, e das considerações finais.

A pesquisa foi feita em duas escolas estaduais de Ubá, sob a jurisdição da 28ª Superintendência Regional de Ensino - SRE/Ubá, e para alcançar o objetivo a que o estudo se propõe, que é entender os efeitos dos usos dos Conteúdos Básicos Comuns de Geografia na prática docente em sala de aula no ensino médio, procuramos identificar e analisar como ocorreram tais mudanças, a partir da perspectiva dos professores e como provocaram alterações na condução dos processos pedagógicos geográficos.

No capítulo primeiro abrimos um diálogo sobre o ensino médio no Brasil, na perspectiva histórica da educação pública, desde as principais reformas educacionais nacionais e seus efeitos na estrutura escolar, no esforço e compreendermos o panorama geral do ensino médio no Brasil. Também buscamos compreender as políticas educacionais nacionais e o ensino médio em Minas Gerais, partindo da institucionalização da instrução pública em Minas, passando pelas principais conferências internacionais da educação e as reformas educacionais dos anos 90 e seus desdobramentos no ensino médio mineiro até as políticas educacionais atuais materializadas na prática escolar atual.

No segundo capítulo focamos na Geografia do ensino médio no Brasil e em Minas Gerais no que tange ao currículo, formação e mercado. Passamos pelo Pensamento Geográfico Contemporâneo e a história da Geografia Escolar no Brasil, seguimos com a Escola Pública e o Ensino da Geografia no Brasil atual. Trouxemos os Parâmetros Curriculares de Geografia e o ensino no médio, e os princípios

gerais como componente da escola básica, as Conferências Internacionais de Educação das décadas de 80 e 90 e as principais políticas públicas educacionais e seus reflexos no Brasil, a adoção dos Conteúdos Básicos Comuns e o ensino de Geografia em Minas Gerais. Nosso objetivo aqui, sobretudo é trazer dados mais específicos sobre o ensino de Geografia no ensino médio em Minas Gerais

No terceiro e quarto capítulos trouxemos, sucessivamente, os procedimentos metodológicos e a análise dos dados obtidos e por fim encontram-se as considerações finais.

Que fique claro que em nenhuma hipótese essa pesquisa tem a pretensão de avaliar, notificar ou julgar o trabalho docente sob nenhum aspecto, e sim buscar compreender os efeitos das propostas curriculares sobre o ensino de Geografia no médio. Acreditamos que este estudo possa contribuir para a elucidação de alguns aspectos extremamente importantes no conjunto de esforços feitos atualmente no sentido da superação da crise qualitativa do sistema educacional brasileiro e sobretudo na Geografia do ensino médio em Minas Gerais. Ainda que não tenhamos respostas definitivas, apenas sinalizações sobre algumas alternativas, esperamos que este estudo estimule o aprofundamento das questões nele tratadas, gerando novas pesquisas e novos trabalhos acadêmicos.

## **CAPÍTULO I: O ENSINO MÉDIO NO BRASIL**

### **1 O ENSINO MÉDIO (EM) NO BRASIL: ABRINDO O DIÁLOGO**

O atual modelo de ensino médio brasileiro carrega consigo um conjunto de contradições e é orientado a partir dos princípios de dualidade que foram construídos historicamente dentro da própria escola. Uma divisão pautada na divisão social do trabalho, que distribui os homens pelas funções intelectuais e manuais, segundo sua origem de classe, em escolas de currículos e conteúdos diferentes (NASCIMENTO, 2007, p. 78).

No propósito de entender como os professores de Geografia concebem os processos e dinâmicas curriculares no EM, tornou-se pertinente fazermos uma análise de como essa etapa se constitui como realidade na escola básica brasileira. Fundamentamos toda essa pesquisa na perspectiva da cultura escolar, aquela produzida cotidianamente na escola, com suas interconexões com diferentes agentes e instituições, acreditamos ser necessário uma maior compreensão sobre o EM de modo a situar no tempo e no espaço as concepções docentes.

Em nossos estudos, encontramos as primeiras formações da educação escolar do Brasil administrada pelos Jesuítas com um caráter essencialmente religioso, de acordo com Zotti (2002), a proposta curricular pensada e praticada pelos jesuítas, que compunha a educação literária, filosófica e teológica nos níveis elementar, secundário e superior, atendia aos interesses das classes dominantes e aos objetivos da cultura católica, no sentido de formar intelectuais aís comprometidos com os ideais da fé católica e principalmente com os desejos da elite colonial. Por esse motivo, segundo a autora, “a ciência moderna e o pensar crítico e criador não tiveram espaço neste período. A educação atendeu ao que se propunha sob o ponto de vista das classes dominantes” (ZOTTI, 2002, p. 67).

Destaque da educação jesuítica era o ensino secundário (5 anos), que preparava os filhos dos membros das elites para o ingresso no ensino superior

Em universidades estrangeiras, até porque a primeira universidade do Brasil data somente de 1808 a Escola de Cirurgia da Bahia. Assim do século XVI até o século XVIII (cerca 300 anos) de prevaleceu a educação Jesuítica.

Em 21 de julho de 1759, deu-se início o advento das Reformas Pombalinas<sup>1</sup>, paralelamente concomitante com a expulsão dos jesuítas do Brasil. Quando os jesuítas foram expulsos, o ensino secundário já se havia estabelecido nos lugares de maior destaque no Brasil:

[...] quando foram expulsos, os padres da Companhia de Jesus, além das escolas de ler e escrever que funcionavam em quase todas as aldeias e povoações onde tinham casa, mantinham 17 estabelecimentos de ensino secundário localizados nos pontos mais importantes do Brasil. Esses estabelecimentos incluíam colégios propriamente ditos e seminários, estes em número de seis, cinco dos quais fundados no século XVIII, destinados à formação do clero secular, mas abertos também a quem não pretendesse seguir a carreira eclesiástica (PILETTI, 1987, p. 28).

Diante da medida de expulsão do Jesuítas o Estado passou a organizar o ensino com uma educação voltada para os conhecimentos necessários para a produção e o mercado econômico. O estado adotou o sistema de aulas régias, que correspondia ao ensino primário e secundário, com o acesso à educação restrito a uma parcela da população.

Ressaltamos, de acordo com Amorim que, o ensino secundário cumpria sua função de acordo com a estrutura e o modo de produção da sociedade colonial brasileira, caracterizado por um modelo de exploração mercantilista baseado na exploração da mão de obra escrava (AMORIM, 2010). Tal sociedade, de acordo com Zotti (2002), estava hierarquicamente organizada: de um lado, uma aristocracia agrária, detentora do poder, de outro a mão de obra escrava:

As atividades intelectuais eram para os poucos que tinham garantido suas necessidades materiais pela exploração da mão de obra escrava, O currículo, essencialmente humanista, visava à formação de intelectuais comprometidos com as orientações da igreja católica e do modelo econômico, atendendo ao que se propunha sob o ponto de vista das classes dominantes (ZOTTI, 2002, p. 32)

---

<sup>1</sup> Reforma Pombalina: Corresponde à orientação que se imprimiu ao ensino em Portugal e no Brasil com a promulgação, em 1759, das “reformas pombalinas da instrução pública”, assim denominadas por terem sido baixadas pelo Marquês de Pombal, então primeiro ministro do Rei de Portugal, D. José I. Essas reformas se contrapunham ao predomínio das ideias religiosas e, com base nas ideias laicas inspiradas no Iluminismo, instituíram o privilégio do Estado em matéria de instrução. Disponível em: [www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_pedagogia...](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia...) Acesso em: 14 de dezembro de 2018.

No campo educacional, um grande marco do período Imperial foi a criação do Ato Adicional de 1834<sup>3</sup>, através do qual se criaram condições para a descentralização do ensino público, permitindo que as províncias também legislassem sobre a instrução pública primária e secundária, como aborda Piletti ao analisar a evolução do currículo do curso secundário no Brasil:

Na prática, apesar dessa dualidade de competências, o que se verificou foi bem diferente: a atuação do poder central limitou-se ao ensino superior, em geral, e ao ensino primário e secundário no Município da Corte; as províncias limitaram-se a promover, muito precariamente, o ensino primário e secundário dentro de seus territórios, deixando para o poder central o monopólio dos estudos maiores (PILETTI, 1987, p. 34).

Após o Ato Adicional<sup>2</sup>, as províncias começaram a criar os liceus – primeiros estabelecimentos provinciais de ensino secundário. Entre os liceus, destacou-se o Imperial Colégio de Pedro II. Pode-se dizer que essa instituição foi a primeira a utilizar legalmente o termo “secundário” conforme se verifica no seguinte artigo:

O Regente interino em Nome do Imperador o Senhor Dom Pedro II decreta:  
Art. 1.º O Seminário do S. Joaquim he convertido em collegio de instrucção secundaria (Decreto de 2 de dezembro de 1837)

A criação do Colégio de Pedro II representou um marco para a educação brasileira, principalmente para a escola secundária, impondo um modelo curricular para o ensino secundário a ser seguido pelas demais escolas brasileiras.

Conforme Piletti (1987), a partir do Ato Adicional, passaram a coexistir dois sistemas paralelos de ensino e que perduraram ainda no período republicano: o regular, seriado, oferecido principalmente pelo Colégio Pedro II; e o sistema irregular, mantido pelos liceus provinciais e particulares, constituídos pelos cursos preparatórios e exames parcelados de ingresso no ensino superior.

Essas dualidades de sistemas geraram certa fragmentação do ensino secundário, de modo que o Colégio Pedro II, ao invés de se manter como colégio-

---

<sup>2</sup> Ato Adicional: A lei n. 16, de 12 de agosto de 1834, também conhecida como Ato Adicional, alterou a Constituição de 1824 e ampliou a dimensão das reformas liberais até então empreendidas. Sua elaboração foi permitida pela lei de 12 de outubro de 1832, que conferiu aos deputados da legislatura seguinte, 1834-1837, a faculdade de realizar alterações na Carta Magna, definindo os artigos a serem revistos. Disponível em: <http://linux.an.gov.br/mapa/?p=5448>. Acesso em: 14 de dezembro de 2014.



modelo, acabou sucumbindo, no final do império, ao sistema de cursos avulsos e exames parcelados, de acordo com Haidar (1972, p. 66):

[...] ao iniciar-se o decênio que assistiria à queda do Império, continuavam os estudos secundários a fazer-se sem qualquer sistema. Persistiam ainda, favorecidos e estimulados pelos exames parcelados de preparatórios, nos liceus provinciais, na maior parte dos estabelecimentos particulares e até mesmo nos Colégios das Artes, os estudos avulsos. No Colégio de Pedro II, raros eram os alunos que concluíam regularmente o curso e chegavam ao Bacharelado: a maioria, após uns poucos anos de estudos regulares, buscava apressar o ingresso nos cursos superiores tentando a sorte nas provas.

Esse fato suscita-nos pensar que o ensino secundário foi criado com o claro objetivo de atender aos filhos da elite brasileira, seja como preparação para os exames dos cursos superiores, seja para formar os futuros dirigentes dos cargos administrativos do Brasil, como já destacamos, haja vista que um sistema educacional eficiente não era compatível com os interesses políticos e econômicos da metrópole, a não ser para aqueles que já geriam o sistema.

Em 15 de novembro de 1889, iniciou-se oficialmente o regime republicano e com ele diversas reformas educacionais, o ensino secundário não teve lugar central nas políticas implementadas pelos republicanos, como retrata Souza (2008), em seus estudos sobre a História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX:

Tratava-se da educação de um grupo social muito restrito, jovens herdeiros da oligarquia agrária, filhos de industriais, grandes comerciantes, profissionais liberais ou da incipiente classe média urbana, cuja formação fundamentada nos estudos desinteressados expressava a distinção cultural de uma elite, destinando-se a uma finalidade muito específica, isto é, a preparação para os cursos superiores. Assim, os vínculos da escola secundária com o processo de modernização da sociedade brasileira nos primórdios da República foram concebidos em outros termos. Significava a manutenção de uma alta cultura assentada sobre a conciliação precária entre estudos literários e científicos, prevalecendo, não obstante, os primeiros (SOUZA, 2008, p. 89).

Como se pode perceber, apesar das mudanças estruturais educacionais brasileiras, se mantiveram os mesmos padrões de dominação e privilégios dos períodos anteriores. O ensino secundário continuou com uma estrutura dual de sistemas: o regime regular e o regime de cursos preparatórios e exames parcelados. Analisando essa dualidade de sistemas, Piletti (2008) sintetiza o conjunto de mudanças que, ao longo do tempo, alteraram a estrutura e o objetivo do ensino secundário brasileiro:

[...] pode-se afirmar que, em termos legais, desde o final do Império, os objetivos do curso secundário oscilaram da finalidade preparatória à formativa, podendo-se determinar três características predominantes: 1º) objetivos essencialmente preparatórios para o ingresso nos cursos superiores; 2º) De 1931 a 1961: objetivos preparatórios e formativos; 3º) A partir de 1961: objetivos fundamentalmente formativos (PILETTI, 2008, p. 57)

Embora, até 1930, tenham ocorrido várias tentativas para superar o sistema de cursos preparatórios e de exames parcelados, somente em 1931, houve uma significativa mudança na educação nacional com a Reforma Francisco Campos, que organizou o ensino secundário em comercial e superior:

[...] o ensino secundário foi reformado na lógica de uma formação propedêutica para o ensino superior; dos cursos técnico-profissionais foi organizado o ensino comercial, que não permitia o acesso dos alunos ao ensino superior, privilégio exclusivo dos que concluíam o ensino secundário propedêutico. Na prática, a reforma de Campos estabeleceu um projeto de educação diferenciado: uma educação “para pensar” e outra “para produzir” (ZOTTI, 2002, p. 110).

Em relação ao ensino secundário, a Reforma Francisco Campos trouxe, oficialmente, organicidade à cultura escolar a partir de várias determinações: aumento da duração do curso secundário (passou de cinco para sete anos); divisão em dois ciclos (fundamental e complementar); seriação do currículo; frequência obrigatória dos alunos às aulas; imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente; reestruturação do sistema de inspeção federal. Com essas determinações, essa Reforma pretendia superar o sistema de cursos preparatórios e de exames parcelados. Tal pretensão foi alcançada principalmente por meio da frequência obrigatória às aulas.

Em suas análises sobre o ensino secundário na Reforma Francisco Campos, Zotti (s/d) salienta:

Nas ideias político-educacionais de Francisco Campos estava a crença de que a reforma da sociedade se concretizaria mediante a reforma da escola, da formação do cidadão e da produção e modernização das elites. Em seu ideário estava claro que a formação das elites era a prioridade, bem como defendia que essa mesma elite tinha as condições para decidir quais deveriam ser os rumos da educação para os demais (ZOTTI, s/d).

Nessa perspectiva, embora a Reforma Francisco Campos tenha contribuído para uma maior organização e complexidade do ensino secundário em todo o

território nacional, a educação continuava configurando-se como um artigo de luxo para uma camada restrita da população.

Com a criação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 9 de abril de 1942, conhecida como Reforma Capanema (1942), instituiu-se uma nova estrutura para o sistema educacional, ficando este composto “por cinco anos de curso primário, quatro de curso ginásial e três de colegial, podendo ser na modalidade clássico ou científico” (PILETTI, 1996, p. 90), moldes de etapa mais próximo dos atuais, o curso complementar foi extinto, cedendo lugar aos cursos colegiais.

O ensino técnico-profissional voltado para os estudantes populares, na Reforma Capanema, estruturou-se da seguinte forma: industrial, comercial, normal e agrícola, eram oferecidos conteúdos mínimos, dificultando, sobremaneira, a entrada dos alunos nas universidades, qualquer semelhança com os moldes atuais não é mera coincidência é influência, pois são período fortemente marcados pela influência militar nos setores educacionais.

A Reforma Capanema prevaleceu até a publicação da Lei 4024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB/61), que promoveu transformações expressivas no ensino secundário, compondo uma nova organização denominada Ensino Médio, compreendendo duas etapas: o ginásial, de 4 anos, e o colegial, de 3 anos. Os alunos concluintes de qualquer uma dessas modalidades poderia, teoricamente, ter acesso ao ensino superior mediante exame de seleção (vestibular).

Essa Lei atribuiu maior autonomia às instituições de ensino e aos professores na organização das matrizes curriculares, uma vez que há livre escolha das disciplinas optativas pelos estabelecimentos de ensino. Observa-se também uma descentralização da Educação, conferindo aos estados competência não só para organizar seus próprios sistemas de ensino, mas também para organizar suas propostas de currículo, o que legitima o uso dos Conteúdos Básicos Comuns CBC em Minas Gerais.

A partir da Constituição de 1988, através do Capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I da Educação Art. 205., o ensino médio passou a ser direto da população e não apenas os filhos da elite brasileira. De acordo com este documento o Estado precisava ter uma “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio”. De acordo com o trabalho de Mesquita e Lelis (2015), constata-se que a expansão do Ensino Médio se estruturou dentro de um cenário

constituído pelas recentes políticas educacionais, pelos resultados das avaliações externas, pela escassez de docentes e, ainda, pelas políticas de formação de novos professores, associados às demandas dos jovens brasileiros.

A maioria dos estudos sobre o tema identifica três problemas-chaves no desenvolvimento do Ensino Médio, de acordo com (CURY, 1998; KRAWCZYK, 2009, 2011; KUENZER, 2011) são eles: a dificuldade de acesso e permanência para cerca da metade da população jovem, a pouca qualidade do ensino oferecido com resultados de desempenho dos alunos muito abaixo do esperado e a falta de identidade e objetivos claros para a escolarização deste nível de ensino. Associado a esses aspectos, pode-se acrescentar a falta de infraestrutura das escolas de Ensino Médio, os desencontros entre as propostas curriculares, o pouco investimento na formação dos professores e a baixa remuneração destes especialistas, além dos problemas de gestão e das políticas norteadoras.

Cury (1998) já afirmava que o nosso Ensino Médio refletia a “realidade perversa” da sociedade brasileira, caracterizado como dual, elitista e seletivo, sem destinação social e reconhecido como nível de ensino esquecido, por isso “médio”, ou em segundo plano, secundário, local de reprodução e discriminação, fala que Castro (2009) reafirma, em que constata que o Ensino Médio continua sendo ponto de encontro das muitas contradições.

Para o autor, os principais problemas do Ensino Médio advêm da falta de qualidade do ensino fundamental, o que faz com que os alunos cheguem ao secundário com graves deficiências de aprendizagem, além da tradição de currículos extensos, com muitas disciplinas para os alunos aprenderem e pouco tempo de aula, e do ensino descontextualizado com a vida real e profissional dos alunos. Associam-se ainda as deficiências no processo de formação dos professores, marcadas pela falta de domínio sobre os conteúdos específicos a ensinar, as dificuldades para gestão de classe e o pouco acesso aos recursos pedagógicos que possibilitem ir ao encontro das especificidades do mundo dos jovens. E, por fim, não se pode esquecer a multiplicidade de objetivos do Ensino Médio, que engloba desde sua perspectiva formativa, possibilitando a formação integral do jovem como um cidadão crítico e participativo, até a sua preparação para o trabalho e garantia aos mesmos estudantes do ingresso no ensino superior (CASTRO, 2009).

Paralelamente às análises de Castro (2009), encontram-se críticas de Frigotto e Ciavatta (2005, 2011) e Kuenzer (2009, 2011), no trabalho Cenários do Ensino Médio no Brasil de Silvana e Isabel, à realidade atual do Ensino Médio brasileiro, relativas à falta de identidade desse segmento, associada a políticas desencontradas e contraditórias, à manutenção do dualismo entre a formação profissional e educação geral, além dos impactos sociais desta etapa de escolarização na formação dos jovens. Ou seja, além da necessidade de ampliação do acesso à educação secundária, a questão da qualidade do ensino é uma realidade a ser enfrentada no cenário atual.

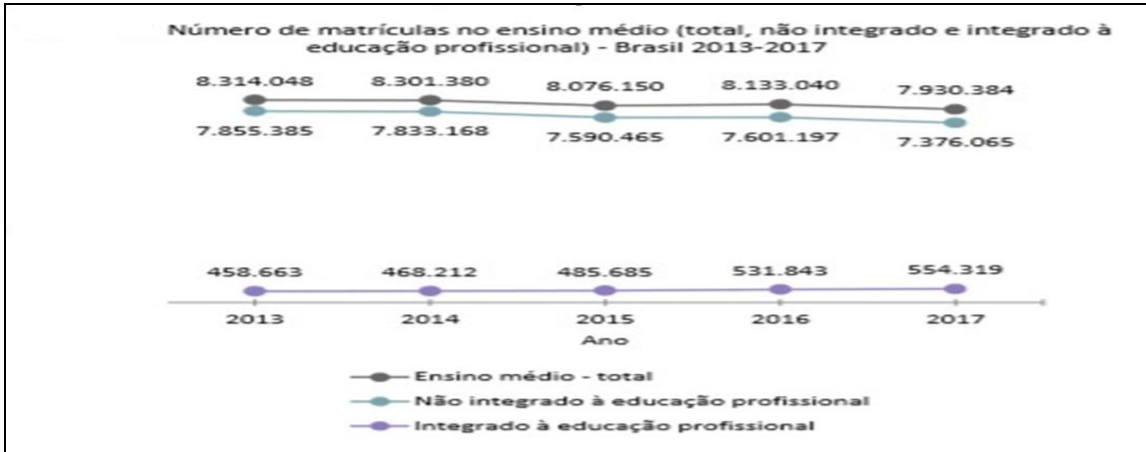
Recentemente, com o processo de democratização da educação, os jovens de setores populares passaram a ser o grande público do ensino médio. A sua maioria chega à escola sem incentivos pessoais e familiares, e sem reconhecer sua legitimidade ou utilidade social dos diplomas, não encontrando, na maioria das vezes, sentido nos conteúdos ensinados, no papel do conhecimento e na garantia de expansão do seu capital cultural<sup>3</sup>.

Em um segundo movimento de conhecimento do ensino médio trazemos os levantamentos sobre a realidade de alguns dados quantitativos do Ensino Médio atual, fim de acompanhar o desenvolvimento do processo de democratização e a qualidade do Ensino Médio dos últimos anos. O objetivo é mapear as taxas de matrículas, o público atingido, as redes de ensino com maior número de atendimento, as taxas de aprovação e o desempenho dos jovens neste segmento de ensino.

Para tanto, recorreremos aos dados disponibilizados pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), através do Censo Escolar 2017 Notas Estatísticas. As redes estadual e privada agregam respectivamente 84,8% e 12,2% das matrículas do ensino médio;

---

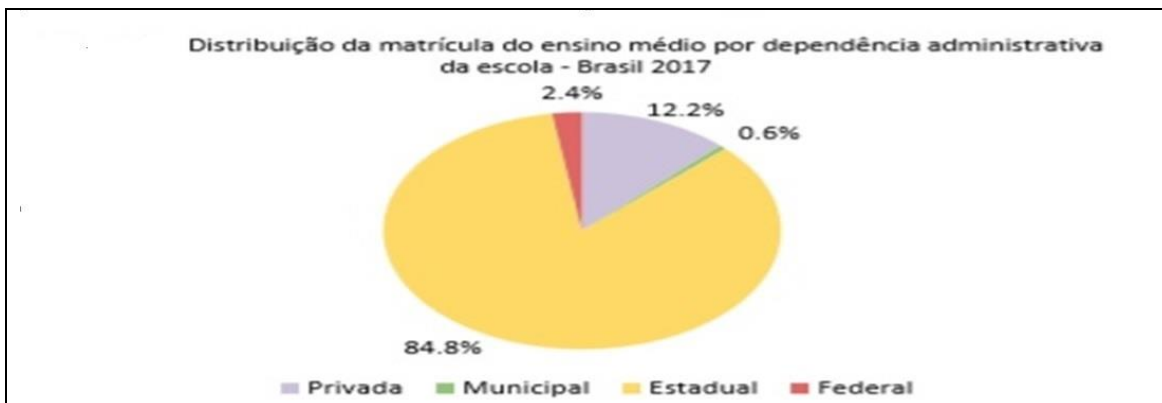
<sup>3</sup> Segundo Pierre Bourdieu, sociólogo francês, alunos pertencentes às classes sociais mais favorecidas, trazem de casa uma herança que ele chamou de capital cultural. Ou seja, capital de cultural é uma metáfora criada por Bourdieu para explicar como a cultura, em uma sociedade dividida em classes, se transforma em uma espécie de moeda que as classes dominantes utilizam para acentuar as diferenças. A cultura se transforma em um instrumento de dominação.



**Quadro 1** – Matrículas no ensino médio Brasil - 2017

Fonte: Censo Escolar 2017 Notas Estatísticas

As matrículas do ensino médio entre 2013 a 2017 seguiram a tendência de queda observada nos últimos anos, tanto nas modalidades no ensino médio regular não integrado a educação profissional quanto no integrado ao profissional. A seguir a distribuição de matrícula por dependência administrativa.

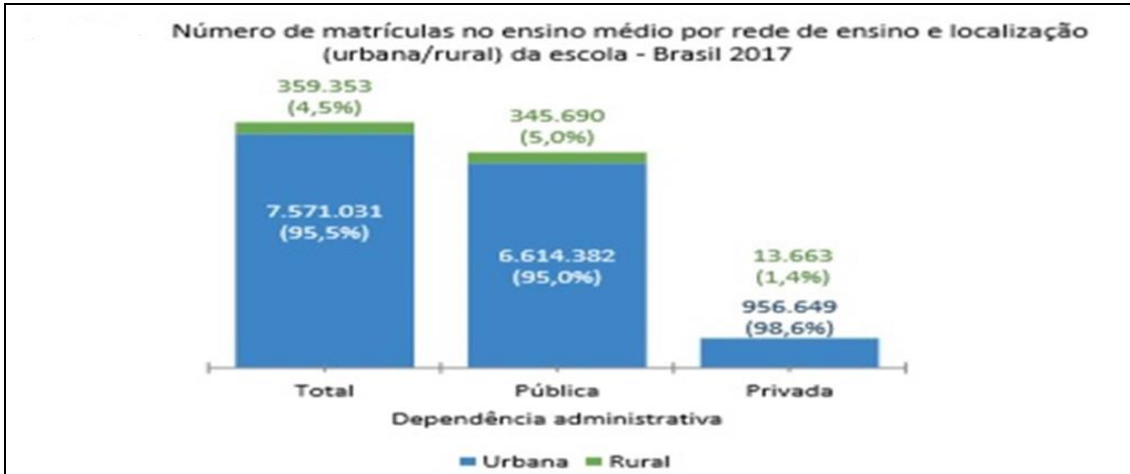


**Quadro 2** – Matrículas no ensino médio por dependência administrativa – Brasil 2017

Fonte: Censo Escolar 2017 Notas Estatísticas

Percebemos que a maior porcentagem de matrículas no ensino médio até 2017 pertence a rede estadual e a rede particular, o que demonstra o tamanho da responsabilidade tanto pedagógico quanto financeiro do aparelho estadual em administrar a rede.

Abaixo segue o gráfico de matrículas no ensino médio por rede de ensino e localização (Quadro 3).



**Quadro 3** – Matrículas no ensino médio por rede e localização – Brasil 2017

Fonte: Censo Escolar 2017 Notas Estatísticas

Observe que existe ainda uma grande defasagem do número de jovens da zona rural quando o assunto matrícula e acesso ao ensino médio, já considerando o número excessivo de jovens urbanos que estão fora do ensino médio.



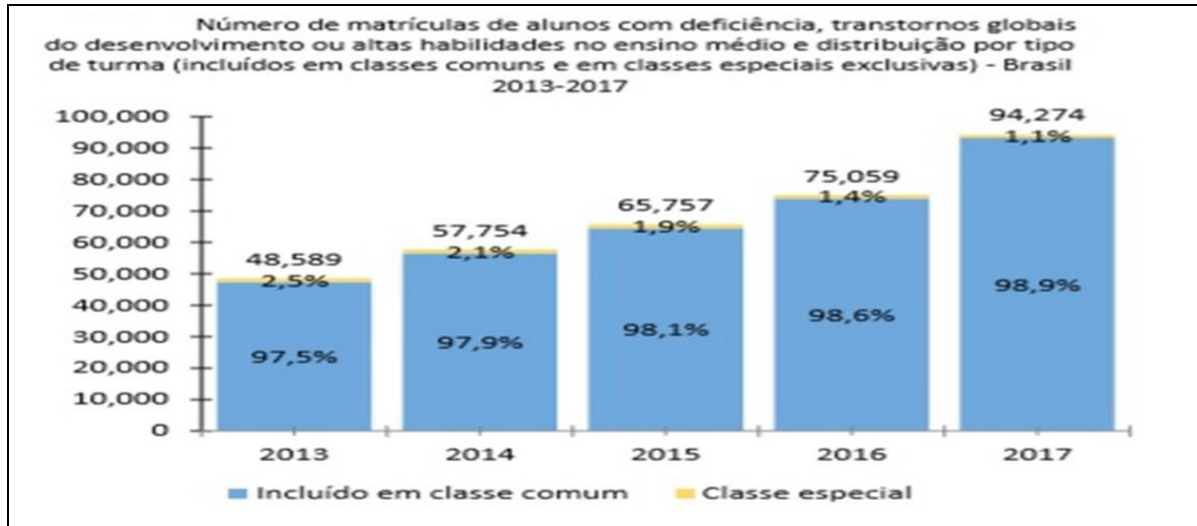
**Quadro 4** – Distorção idade/série no ensino médio por rede – Brasil 2017

Fonte: Censo Escolar 2017 Notas Estatísticas

A taxa de distorção idade-série do ensino médio é de 28,2%, permanecendo em patamar elevado – em 2016 o percentual era de 28,0%. 7,9% dos matriculados no ensino médio permanecem 7h diárias ou mais em atividades escolares, caracterizando-os como alunos de tempo integral, em 2016 esse percentual era de 6,4%.

O número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades no ensino médio quase dobrou de 2013 a 2017 e, em 2017, 98,9% dos alunos estavam incluídos em classe comum.

Todavia o percentual em relação à matrícula total do ensino médio (1,2%) ainda é baixo quando comparado ao do ensino fundamental (2,8%).



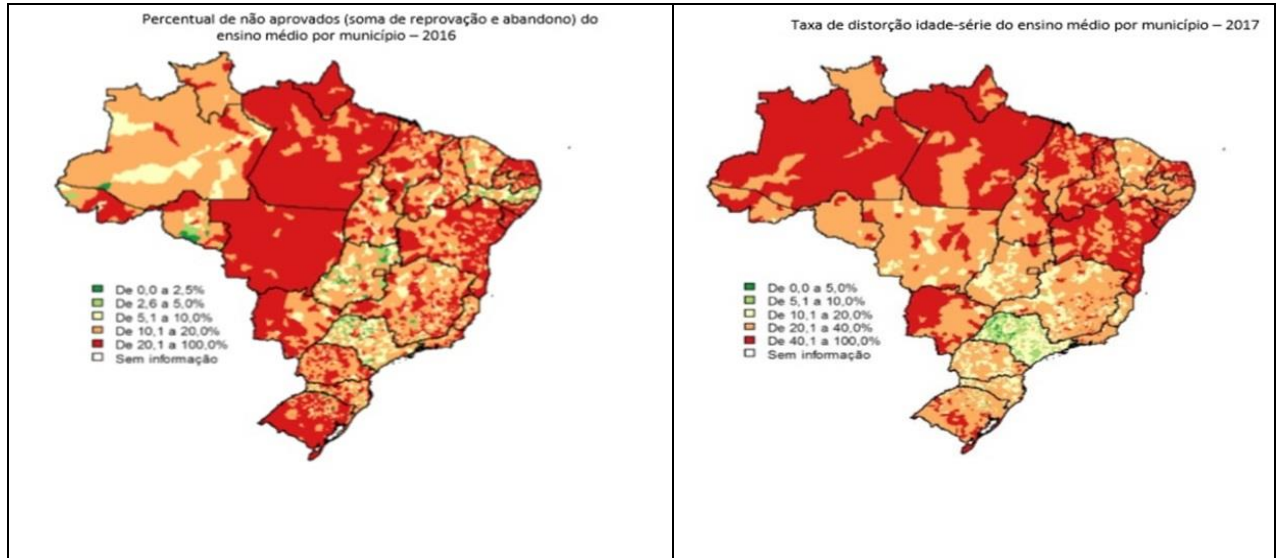
**Quadro 5** – Matrículas de alunos com necessidades especiais no ensino médio  
Fonte: Censo Escolar 2017 Notas Estatísticas

Os Mapas abaixo evidenciam a correlação entre o percentual de não aprovados (soma de reprovação e abandono) do ensino médio e as taxas de distorção idade-série da mesma etapa. Assim como a taxa de distorção idade-série do ensino médio por municípios, distribuídos entre as regiões brasileiras. A proposta em trazer esses mapas é realizar uma análise comparativa entre as taxas de reprovação e a sua relação com as taxas de distorção idade-série.

Para tanto, também recorreremos aos dados disponibilizados pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), através do Censo Escolar 2017 Notas Estatísticas, no que tange a reprovação/abandono e mapa distorção idade/série no ensino médio – Brasil 2017, numa análise comparativa por região.

Veja nos mapas a seguir (Quadro 6):





**Quadro 6** – Mapa reprovação/abandono e mapa distorção idade/série no ensino médio – Brasil 2017  
 Fonte: Censo Escolar 2017 Notas Estatísticas

Observamos que na região Norte a taxa de reprovação é menor que a distorção idade série, na região Sul o índice de reprovação é mais alto que a distorção idade série, na região Nordeste a taxa de reprovação e distorção é mais equilibrada, na região Centro-Oeste a taxa de reprovação prevalece sobre a taxa de distorção e na região Sudeste com exceção de São Paulo, a taxa de reprovação é maior que a distorção. Ainda sobre o quadro 6 percebemos que em Minas Gerais observamos que mesmo com a adoção do regime de progressão parcial<sup>4</sup>, apresentamos significativa taxa de reprovação e distorção idade série.

### 1.1 O ensino médio (EM) em Minas Gerais: Neoliberalismo e a reforma educacional

A crise do capitalismo nos anos 70, forçou uma rediscussão o papel do Estado, gerando uma reforma estadual de caráter neoliberal atingindo no alvo a educação. De acordo com o trabalho de Dambros e Mussion (2014) nos anos subsequentes na década de 90, o cenário educacional vigente no país, era de 22%

<sup>4</sup> Progressão Parcial - É a possibilidade, assegurada por lei, de o aluno ser promovido para a série (ou período) seguinte mesmo não alcançando resultados satisfatórios em algumas disciplinas da série anterior. A progressão parcial consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996. <https://www.educabrasil.com.br/progressao-parcial/>.

da população analfabeta e 38% somente com o primeiro segmento do ensino fundamental (antiga 4ª série), ou seja, 60% da população era muito desqualificada. A evasão escolar também era bastante expressiva: das 22 milhões de matrículas feitas em 1982, pouco mais de 3 milhões chegaram ao ensino médio em 1991 (SANTOS, 2010).

No governo Collor ocorreram ajustes da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia, iniciando a abertura maior do mercado aos produtos internacionais, numa época em que o país mal havia iniciado sua reestruturação produtiva. A produtividade demandava qualificação profissional dos trabalhadores, atribuindo-se mecanicamente à educação o condão de sustentação da competitividade no período.

A reforma educacional foi defendida e concretizada, portanto, não somente para atender as reivindicações da universalização da educação escolar e da democratização das oportunidades educacionais, mas também, ou talvez principalmente, para adequar a educação ao cenário de mudanças das relações sociais, culturais e econômicas da nova conjuntura (SANTOS, 2010).

Foi neste contexto de (des) regulação neoliberal que a educação ganhou centralidade. Tanto pela base que representava para o desenvolvimento científico e tecnológico – ambos que se transformavam em forças produtivas, quanto pelas repercussões no setor que a regulação de mercado vinha provocando, na medida em que forjava uma nova ortodoxia nas relações entre a política, o governo e a educação (AZEVEDO, 2004).

Nesse cenário o papel dos organismos internacionais nas políticas educacionais, o Banco Mundial e as Agências da Organização das Nações Unidas (ONU), era o de interlocutores da agenda brasileira, estes organismos ditaram as regras de reestruturação econômica e da globalização, no Brasil e na América Latina, enfatizando um contexto de mercantilização e privatização da educação.

Alguns dos principais eventos envolvidos com a reforma no país e suas proposições em relação à educação são: a Conferência Mundial de Educação para Todos, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe, o Relatório Delors, a V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe e da Carta Educação.

A Conferência Mundial de Educação para Todos de 1990, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

(UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, e que teve como um de seus resultados o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), contou com a presença de 155 governos que assumiram o compromisso de assegurar a educação básica de qualidade para todos. Nela, traçaram-se os rumos que a educação deveria tomar nos países classificados como E-9 "C os nove países com os piores indicadores educacionais do mundo, dentre os quais, ao lado do Brasil, figuravam Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão (SILVA; ABREU, 2008). Foram estabelecidas diretrizes e metas educacionais principalmente para os países mais populosos, sinônimos de mercado de produção de consumo para devidamente se enquadrarem no contexto econômico mundial.

Seguindo a lógica da cidadania, equidade e competitividade os documentos da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), dos anos de 1990, recomendavam para os países o investimento em reformas do sistema educativo visando o sistema produtivo, através do desenvolvimento de competências e habilidades específicas os alunos como a versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, flexibilidade. Via-se como necessário o acesso universal à escola, com iguais condições de oportunidade e de qualidade para todos, a fim de que a população aprendesse os códigos de consumo e produção da atualidade. E caberia ao Estado administrar e prover como avaliador, incentivador e gerador de políticas.

Já o relatório Delors, produzido entre 1993 e 1996 pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, segue: a educação básica dos 3 aos 12 anos, com conteúdo universal; a educação em nível médio, com concepção clara elitista, visando a formação de trabalhadores para os empregos existentes e o aprimoramento de talentos; e o ensino superior visto como motor do desenvolvimento econômico e, para conter sua grande demanda, recomenda-se a articulação com o secundário para responder às exigências de profissionalização.

Assim como os documentos anteriores, a V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PROMEDLAC), conferiram à centralidade da educação enquanto estratégia de desenvolvimento econômico, quanto para a justiça e igualdade social.

Nesse contexto o Banco Mundial, propôs como política educacional a reforma do financiamento e da administração da educação, redefinindo a função do governo ao atendimento às minorias; estreitamento do setor privado na educação profissional; maior articulação com o setor privado; autonomia das instituições e maior eficiência no gasto social como medida de contenção da pobreza.

A Carta Educação, produzida em 1992 que apontava o entrave à construção da nação devido à carência do ensino fundamental e a falta de condições do Brasil em competir internacionalmente devido a inadequação de seu sistema produtivo, foi um dos documentos fruto de uma das muitas discussões que envolveram governo, empresários e trabalhadores em torno das políticas educacionais. O documento “Questões Críticas da Educação Brasileira”, publicado em 1995, propõe uma ampla reestruturação da educação em seus diferentes níveis nos mais diversos enfoques.

Como resultado e com vistas a assegurar o acesso e a permanência surgiram os programas Acorda Brasil! Tá na hora da escola!, Aceleração da Aprendizagem, Guia do Livro Didático de 1ª a 4ª séries e o Bolsa Escola. No plano do financiamento os programas Dinheiro Direto na Escola, Renda Mínima, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Programa de Expansão da Educação Profissional e outros vários, muitos dos quais destinados à adoção de tecnologias de informação e comunicação, como TV Escola, Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), etc. O governo também priorizou a implementação de intervenções de natureza avaliativa, como o Censo Escolar, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do ensino Médio (ENEM) e Exame Nacional de Cursos (PROVÃO), e atentou para a descentralização da gestão por meio da municipalização, onde se implementaram os Programas de Atualização, Capacitação e Desenvolvimento de Servidores do MEC e de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, além de estimular a autonomia das escolas.

Silva e Abreu (2008) apontam que, apesar de reduzidas, as taxas de analfabetismo e de baixa escolaridade, a precariedade da formação docente no país, e a falta de adesão ao ensino médio permanecem significativas. Salientam também que as avaliações nacionais estão aquém do esperado.

A análise indica assim que, provavelmente em função da polissemia da noção de competências e de suas múltiplas fontes e origens, o que gera interpretações ambíguas no emprego dessa noção por parte das escolas, as ações decorrentes das políticas curriculares e avaliativas pouco interferiram no desempenho dos alunos, não chegando a alterá-lo qualitativamente (SILVA e ABREU, 2008, p. 543).

De acordo com essas autoras, este caráter meritocrático, quantitativista, classificatório não traz retorno às escolas sobre suas condições de trabalho, apenas remetem ao indivíduo ou a escola a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso, característica própria da avaliação por competência implementada pela reforma (SILVA; ABREU, 2008).

[...] a centralidade da noção de competências não permite atingir as finalidades anunciadas seja para o redirecionamento das práticas pedagógicas, seja no que se refere aos exames. Por um lado, pelas limitações teóricas e metodológicas próprias dessa noção devidas à multiplicidade de origens e conceituações e, por outro lado, pelos resultados das políticas avaliativas que evidenciam que os resultados de desempenho dos alunos pouco se alteraram desde que tiveram início os procedimentos da reforma. Em síntese, a pesquisa mostra também que as políticas de avaliação pouco se configuram como instrumento de gestão dos sistemas educacionais (SILVA e ABREU, 2008, p. 544).

Essa dicotomia existente entre os objetivos/propostas e ações/resultados da reforma, torna questionável suas motivações e implicações. Shiroma et al. (2011), apresenta alguns dos paradoxos do discurso reformista:

[...] alega preocupação com qualidade e recomenda a elevação do número de alunos por professor; paga aos docentes salários indignos e reclama deles novas qualificações e competências; enfatiza a necessidade de profissionalização do professor e retira sua formação inicial da universidade; reconhece que a competitividade passa pelo uso e pela capacidade de geração de novas tecnologias e diminui fomentos para a pesquisa e para a universidade (SHIROMA et al., 2011, p. 94).

A reforma dos anos 90 surgiu em um ambiente de crise educacional, onde diversos fatores eram reivindicados. Somado aos anseios da política neoliberal instaurada no país e ao envolvimento dos organismos internacionais, a educação passou a ser objeto de discussão e reestruturação e surgiu como meio capaz de converter a situação vigente e inserir o país no cenário econômico mundial. Todas essas mudanças em escala internacional refletiram em Minas Gerais.

Nas duas gestões administrativas estaduais compreendidas no período da gestão de governo Tancredo Neves (1983 a 1984) e Hélio Garcia (1984 a 1987), e o

que o substituiu, em gestão Newton Cardoso (1987 a 1991), quando ocorreram reformas, com o objetivo de implantar uma modernização nacionalizadora na administração pública, inspirada nas orientações dos reguladores internacionais, na educação, registraram-se mudanças profundas quanto à administração de pessoal.

A partir de 1986/87, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais passou a adotar medidas de natureza administrativa e burocrática, como forma de gerir recursos e pessoal e apresentaram-se como mecanismo para a modernização institucional.

Uma série de medidas de natureza pedagógica vinham sendo tomadas em Minas, tendo como parâmetro os compromissos de campanha expostos no documento Governar é... Diretrizes para um Plano de Governo em Minas Gerais - Tancredo Neves/Hélio Garcia (NEVES, 1982). O documento da Secretaria de Estado da Educação denominado Educação para a Mudança (MINAS GERAIS, 1983), juntamente com as decisões finais do Congresso Mineiro de Educação, consubstanciadas no documento Diretrizes para uma Política de Educação em Minas Gerais (MINAS GERAIS, 1983), subsidiaram o Plano Mineiro de Educação 1983/1987 (MINAS GERAIS, 1983) e este deu base às reformulações curriculares, à revitalização das escolas normais e à instituição da administração colegiada. Com base nesse Plano, uma série de propostas pedagógicas foram levadas a efeito, tais como: reformas de currículo, revitalização das escolas normais e administração colegiada.

O Congresso Mineiro de Educação em 1982 foi o evento aglutinador e recuperador, no plano político-pedagógico, de muitas esperanças e sonhos dos trabalhadores do ensino e da população em geral em relação à Educação. No entanto, no período de 1986 a 1990, quando Newton Cardoso assumiu o governo do Estado de Minas Gerais, essas ideias foram abandonadas, já que o novo governo não se comprometeu com a continuidade dos projetos implementados na gestão Tancredo Neves.

Os empresários voltaram a ter seus interesses garantidos, os diretores de escola continuaram a serem designados pelos deputados e prefeitos do partido do governo e além disso, houve a extinção de turmas de pré-escola e da 1ª série do Ensino Médio, em vista do corte de gastos com a educação, que também foi o motivo pelo qual foram demitidos alguns profissionais contratados das escolas.

Considerando as reformas ocorridas em Minas Gerais, na década de 1990, é importante destacar cada prioridade assumida pela Secretaria Estadual de Educação (SEE-MG). A autonomia da escola foi a primeira a ser atendida, envolvendo as dimensões financeira, administrativa e pedagógica.

A título de informação trouxemos o número de alunos matriculados em Minas Gerais de 1985 a 1991 para termos uma noção do número de jovens envolvidos nas mudanças educacionais desse período.

ANO	PRÉ - ESCOLAR		FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO		TOTAL	
	NÚMERO	%	NÚMERO	%	NÚMERO	%	NÚMERO	%
1985	259.533	7,84	2,758,690	83,31	293,095	8,85	3,311,318	100
1986	308.002	8,63	2,941,694	82,39	320,716	8,98	3.570,412	100
1987	342.354	9,43	2.967,512	81,62	325,191	8,95	3.635,657	100
1988	348.587	9,51	2,994,129	81,67	323,309	8,82	3,666,025	100
1989	356.148	9,39	3,104,744	81,89	330,319	8,72	3,791,211	100
1990	357.281	9,30	3,157,026	82,22	325,594	8,48	3,839,901	100
1991	368.693	9,20	3,277,793	81,82	359,622	8,98	4,006,108	100

**Quadro 7** – Matrícula Efetiva Total Por tipo de Ensino e Ano – Minas Gerais 1985 a 1991

Fonte : Cedine SEE/MG

Observe que o número de alunos matriculados no ensino médio no período de 1985 a 1991 era em torno de 8,5%, estava longe do ideal. Assim como as matrículas por rede municipal, estadual, federal e particular em Minas no ensino médio apresentava percentuais efetivos de matrículas bem abaixo do ideal.

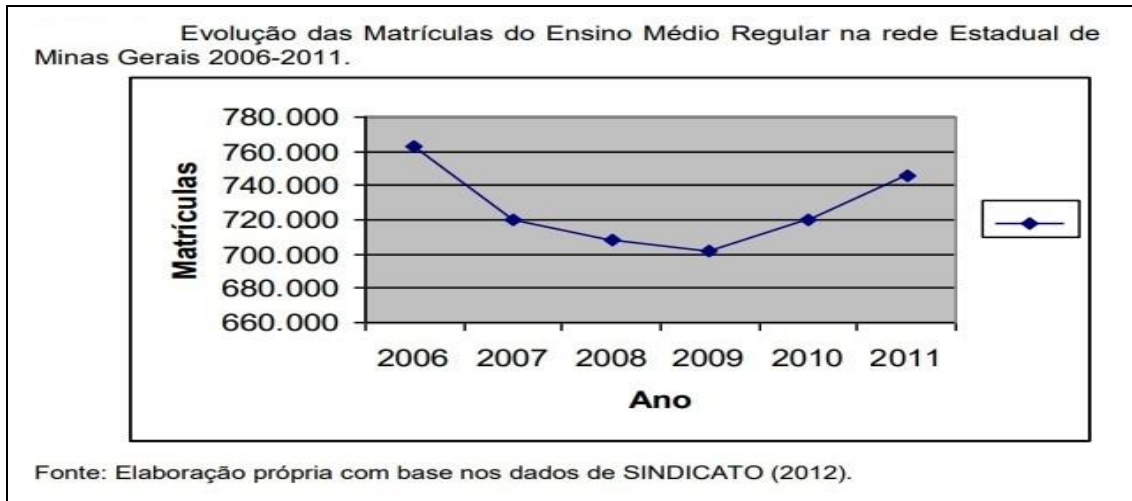
	FEDERAL		ESTADUAL		MUNICIPAL		PARTICULAR		TOTAL		
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
PRÉ-ESCOLAR	85	0	0,0	170247	67,1	31355	12,4	51931	20,5	253533	100
	90	237	0,1	226779	63,5	56229	15,7	74036	20,7	357281	100
FUNDAMENTAL	85	1489	0,1	2102048	73,5	573842	20,1	181829	6,4	2859208	100
	90	1818	0,1	2330162	73,8	605080	19,2	219968	7,0	3157026	100
MÉDIO	85	8723	3,0	117372	40,0	31369	10,7	135631	46,3	293095	100
	90	4609	1,4	185029	56,8	24479	7,5	111477	34,2	325594	100

**Quadro 8** – Matrículas Efetivas por rede de ensino em Minas Gerais

Fonte: Cedine SEE/MG

O Ensino Médio de Minas Gerais, assim como toda escola básica, teve que forçar adaptações às novas demandas políticas educacionais econômicas internacionais. Contudo, percebemos, pelo que demonstra o Quadro 9, a seguir, que

entre o período de 2006 a 2009 houve um decréscimo no número de matrículas no ensino médio regular estadual. Porém, nos anos de 2010 e de 2011 houve um crescimento de 1,4% e 2,9%, respectivamente, nas matrículas no Ensino Médio regular estadual, conforme demonstrado no gráfico a seguir:



**Quadro 9** – Evolução das matrículas do ensino médio em Minas Gerais 2006 a 2011  
Fonte: Elaboração própria com base nos dados de SINDICATO (2012)

Apesar do aumento do número de matrículas no Ensino Médio Regular na rede estadual no período de 2010 e 2011 esse aumento não correspondia à demanda da população mineira na faixa etária de 14 a 18 anos, que deveria estar presente nesse nível de ensino.

**Quadro 10 : Demanda Potencial de Matrículas do Ensino Médio exclusivo da Rede Estadual Mineira 2006-2011**

Ano	População 14 a 18 anos	Matrículas Efetivas Rede Estadual	População a ser atendida
2006	1.777.989	762.496	1.015.493
2007	1.763.531	719.522	1.044.009
2008	1.749.191	707.717	1.044.009
2009	1.734.968	701.325	1.033.643
2010	1.770.021	719.815	1.050.206
2011	1.783.871	745.763	1.038.108

Fonte: Elaboração própria com base nos dados de (SINDICATO, 2012).

**Quadro 10** – Demanda potencial de matrículas ensino médio exclusivo da rede estadual mineira 2006 a 2011  
Fonte: Elaboração própria com base nos dados de SINDICATO (2012)

Além de tentar buscar a universalização da oferta do Ensino Médio, pode-se dizer que a “educação média mineira enfrentava ainda mais três problemas básicos relacionados à qualidade do ensino, à eficiência do sistema e à equidade” (MINAS



GERAIS, 2006). Em um cenário, marcado pelas novas tecnologias, no qual cada vez mais os jovens passaram a buscar o ensino médio, o estado de Minas Gerais estabeleceu uma (re) organização curricular que propôs uma transformação do Ensino Médio.

No ano 2000, foi instituído, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave), no Estado de Minas Gerais, Brasil, configurando-se como uma das estratégias do Governo Estadual para efetivação de políticas mais equitativas, por meio da melhoria da qualidade da educação da escola pública. Insere-se no contexto das reformas implementadas pelo Governo brasileiro, a partir do início da década de 1990, inspiradas e condicionadas por acordos efetivados na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia.

Elaborou-se assim um sistema avaliativo para a rede pública, através do Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) para o ciclo de alfabetização, realizado em parceria com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), e do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb) nos anos do fundamental e que também conta com a parceria do Caed. Além do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) desde 2003, institucionalizado em 2010 para todos os alunos do ensino fundamental e médio (1º ao 3º ano) através do Instituto Avaliar, cujo objetivo deste é identificar necessidades imediatas para a realização das devidas intervenções pedagógicas no início do ano letivo. Lembrando que os parâmetros curriculares escolares preparatórios para essas avaliações são os Conteúdos Básicos Comuns, para todos as disciplinas do currículo escolar, instituídos em 2005 pela SEE-MG sob a orientação do Caed-UFJF.

Ainda em Minas Gerais, mesmo antes da aprovação da MP nº 746 - Medida Provisória do Novo Ensino Médio, já haviam sido tomadas medidas na estrutura e organização do ensino médio, em atendimento às demandas das políticas educacionais internacionais, como veremos a seguir.

Conforme consta no Documento “Novo Plano Curricular do Ensino Médio” (MINAS GERAIS, 2006a), a partir do ano 2006, o Estado de Minas Gerais propôs uma reforma no Ensino Médio. Essa nova proposta consistia na valorização da área em que o aluno teria interesse em cursar uma Faculdade ou que melhor atendesse às suas expectativas quanto ao seu ingresso no mercado de trabalho.

Através da Resolução SEE/MG nº. 753 (MINAS GERAIS, 2006b), de 06 de janeiro de 2006, o governo estadual institui e regulamentou a organização curricular a ser implementada nos cursos de Ensino Médio das unidades de ensino integrantes do Projeto Escolas-Referência<sup>7</sup>, onde iniciou-se a implementação da nova proposta. A nova organização curricular para o Ensino Médio abrangia o Ensino Regular, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os projetos de aceleração de estudos.

Conforme estabelecido nesta Resolução nº 753/2006, a partir do 2º ano do Ensino Médio a escola deveria fazer a opção de oferta por ênfase em áreas de conhecimento, sendo que esta opção seria feita pelos alunos. Havendo número suficiente de discentes, eles seriam distribuídos em três áreas (Ciências Humanas, Ciências Exatas e Ciências Biológicas), dependendo do seu interesse. A escola poderia ainda implantar um Programa de Aprofundamento de Estudos, com até 15 módulos-aula por semana, em outro turno, para os alunos que desejassem estar mais bem preparados para estudos posteriores.

Em 2008 a Resolução da SEE nº. 1255, de 19 de dezembro de 2008, alterou dispositivos da Resolução da SEE/MG nº. 1025, de 26 de dezembro de 2007, nos seguintes aspectos: limitou o número máximo de 10 conteúdos para os 2º e 3º anos do Ensino Médio e incluiu filosofia e sociologia em todos os anos desta faixa de escolarização. Nos anos de 2010 e de 2011 o Ensino Médio no Estado de Minas Gerais não teve nenhuma alteração significativa em sua organização curricular, permanecendo em vigor a Resolução SEE nº. 1255, de 19 de dezembro de 2008.

No ano de 2012 o Ensino Médio passou a ser regulamentado pela Resolução SEE nº. 2017, de 29 de dezembro de 2011, que instituiu e regulamentou a organização curricular a ser implementada nos cursos de Ensino Médio das unidades de ensino da rede estadual de educação, reforçando a obrigatoriedade do ensino dos Conteúdos Básicos Comuns exceto para as onze escolas pilotos onde acontecia o programa Reinventando o Ensino Médio no município de Belo Horizonte, que tiveram sua organização estabelecida em legislação específica.

De acordo com o Caderno de Orientações do Reinventando o Ensino Médio (REM), (MINAS GERAIS, 2013a), a SEE/MG, se mostrava ciente às novas exigências do mundo contemporâneo, formulou o projeto REM implementado em 11 escolas pilotos no ano de 2012. No ano de 2013 a implementação foi ampliada para mais 122 escolas da rede estadual de ensino conforme Resolução 2.251 (MINAS GERAIS, 2013b), de 02 de janeiro de 2013 e, a partir de 2014, deveria acontecer a

universalização do projeto, passando então a ser uma política pública do Sistema Mineiro de Educação.

Diante de diversas falhas que envolviam o desenvolvimento do REM, dentre elas a falta de capacitação de professores para o exercício da função no projeto, em 20 de Janeiro de 2015, pela Resolução SEE nº 2.741, publicada no Diário Oficial dos Poderes do Estado de sexta-feira (23-01-2015) a secretaria de governo de Fernando Pimentel suspendeu as atividades do Programa Reinventando o Ensino Médio.

No mesmo ano, através da Resolução 2.749/2015, mesmo antes da sanção da MP nº 746 em 2016, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) dispôs, por mesmo desta, sobre o funcionamento e operacionalização das Ações de Educação Integral nas escolas estaduais mineiras. Em todo o Estado, 2.187 escolas estaduais desenvolveram ações da Educação Integral, atendendo cerca de 150 mil estudantes. Pretendia-se até 2018, atender 300 mil estudantes, com base na meta do Plano Nacional de Educação (PNE), que estipula que 25% das matrículas da rede pública deveriam ser feitas em turmas de educação integral.

No entanto diversos obstáculos se apresentam dentro dessa proposta de educação em tempo integral e vão desde o próprio espaço físico das escolas que muitas vezes não comportam os alunos em tempo integral e precisam locar um segundo endereço (como é o caso de uma das escolas dessa pesquisa), ou mesmo os equipamentos e tecnologias e material didático específico para instrumentalizar o curso não estão disponíveis ou tem baixa qualidade e muitas vezes a falta mão de obra especializada para desenvolver os projetos com maestria. Apesar de todos os contratemplos o programa permaneceu ativo em 2018 em muitas escolas públicas de Minas, e sofreu muitos cortes em 2019.

Outra medida atribuída às escolas de ensino médio em Minas Gerais, para atender as demandas de mercado, foi a instituição da Rede Estadual de Educação Profissional – REDE, sob a coordenação da Secretaria de Estado de Educação, em 22 de Junho de 2017 através da Resolução SEE Nº 3.435. a qual fomentava a expansão da oferta de cursos de educação profissional na rede pública estadual. Os cursos Técnicos que poderão ser escolhidos pelos estudantes e ofertados pelas escolas são: Técnico em Administração, Técnico em Cooperativismo, Técnico em Informática, Técnico em Informática para a Internet, Técnico em Logística, Técnico em Marketing, Técnico em Recursos Humanos, Técnico em Secretariado, Técnico em Secretariado Escolar, Técnico em Serviços Públicos e Técnico em Transações

Imobiliárias. Uma das escolas que integram essa pesquisa oferece estes cursos profissionalizantes no noturno, a medida tem boa aderência da comunidade escolar, no entanto faltam equipamentos e mão de obra especializada para lecionar. No ano de 2019 foram dadas sequencias as turmas dos cursos abertos nas turmas de 2018, mais não foram abertas novas turmas até o momento.

Diante de todas as estratégias políticas sobre a escola e o currículo observamos que Minas Gerais tem feito um esforço para seguir as orientações educacionais neoliberais, sobretudo desde a década de 90, investindo no ensino médio com propostas curriculares que aproximem o aluno do mercado de trabalho, no entanto, as questões humanitárias de cidadania ativa não têm sido muito discutidas, e as disciplinas das áreas de humanas tem sofrido constantes ameaças de desligamento do currículo escolar.

Como podemos observar, o ensino médio mineiro tem seguindo a cartilha da educação para o mercado de trabalho, conforme os designíos internacionais de metas educacionais investindo em projetos como: o Reinventando o Ensino Médio (REM/2012), a Educação Integral Integrada no Ensino Médio (2017), e o sistema Rede Estadual de Educação Profissional (REDE/2017), coabitando o espaço escolar mineiro reproduzindo um caráter dual propedêutico e técnico enraizado no ensino médio brasileiro.

## **1.2 O ensino médio (EM) no Brasil: um diálogo sobre as políticas educacionais atuais**

É importante trazermos para a reflexão sobre as políticas educacionais para o ensino médio na atualidade, que vem sobre a proposta de sanar os problemas aos quais elencamos acima e outros, partimos das medidas criadas a partir do governo Michel Temer que através da Medida Provisória nº 746/2016, a qual deu origem à Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, se estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os

itinerários formativos<sup>12</sup>, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

Ao mesmo tempo que, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 04/12/2018, deverá nortear a (re) elaboração dos currículos de referência das escolas das redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. A Base trará os conhecimentos essenciais, as competências, habilidades e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica. A BNCC, teoricamente, pretende promover a elevação da qualidade do ensino no país por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de educação básica. A reforma flexibiliza o conteúdo que será ensinado aos alunos, muda a distribuição do conteúdo das 13 disciplinas tradicionais ao longo dos três anos do ciclo, dá novo peso ao ensino técnico e incentiva a ampliação de escolas de tempo integral. Entre as mudanças estão:

- O currículo do ensino médio será definido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como a carga horária e o currículo do ensino médio, organizado nas seguintes áreas, que são chamadas de "itinerários formativos"<sup>5</sup>.
- Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Física e Artes), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Química e Física), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e Matemática e suas Tecnologias (Matemática). Já na segunda parte, o aluno vai decidir em quais matérias ele vai focar ou ainda optar por um ensino técnico com o itinerário Formação Técnica e Profissional.

---

<sup>5</sup> Os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. As escolas podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar. <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>

- A Língua Inglesa vai ser o conteúdo oficial de Língua Estrangeira dentro das escolas, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol.

Quanto ao Currículo o texto determina que 60% da carga horária sejam ocupadas obrigatoriamente por conteúdos comuns da BNCC, enquanto os demais 40% serão optativos, conforme a oferta da escola e interesse do aluno, mas também seguindo o que for determinado pela Base Nacional.

A reforma amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Outro objetivo da reforma é incentivar o aumento da carga horária para cumprir a meta nº6 do Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê que, até 2024, 50% das escolas e 25% das matrículas na educação básica (incluindo os ensinos infantil, fundamental e médio) estejam no ensino de tempo integral.

- Determina que o ensino de Língua Portuguesa e Matemática serão obrigatórios nos três anos do ensino médio.
- Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior.
- Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC.

Quanto às escolas em Tempo Integral o Ministério da Educação (MEC) não definiu, realmente, como será cumprida a carga horária, mas instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral para apoiar a criação de 257,4 mil novas vagas no ensino médio integral.

Desde que foi apresentada pelo governo, a reforma se tornou alvo de protestos pelo país, estudantes chegaram a ocupar escolas para se manifestar contra a Medida Provisória nº 746, o protesto levou ao adiamento do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em vários locais do Brasil, especialmente em Minas Gerais e no Paraná.

A principal polêmica diz respeito às disciplinas obrigatórias do ensino médio, já que a BNCC especificara todas as disciplinas que deveriam obrigatoriamente ser ensinadas nas escolas, o MEC se pronunciou afirmando que não excluiu nenhuma disciplinas dos currículos para o nível de ensino médio, porém os currículos de referência das redes e os Projetos Pedagógicos das escolas que irão definir a

organização e a forma de ensino dos conteúdos e conhecimentos de cada um desses componentes. Até então, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) só citava explicitamente, em trechos diversos, as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia como obrigatórias nos três anos do ensino médio.

Outro alvo de críticas, foi a permissão para que professores sem diploma específico ministrem aulas. O texto aprovado no Congresso manteve a autorização para que profissionais com "notório saber"<sup>6</sup>, reconhecidos pelo sistema de ensino, possam dar aulas exclusivamente para cursos de formação técnica e profissional, desde que os cursos estejam ligados às áreas de atuação deles.

Acreditamos que a reforma do ensino médio é um conjunto de novas diretrizes para esta etapa de ensino, implementada via MP, mesmo instrumento legislativo herdado da ditadura militar, porém utilizado por vários os governos desde então, e sancionada pelo presidente Michel Temer que nasceu submetida a muitas críticas e levou a protestos pelo país.

No papel, tudo sobre a MP parece ser bem coerente e está em completo acordo com as tendências contemporâneas internacionais em educação. No entanto estamos no Brasil, e o imenso abismo social e diferenças regionais podem ser empecilhos para que estas metas sejam alcançadas. É importante ainda, saber se as escolas municipais e estaduais terão condições estruturais (quadro de professores, financiamentos, estrutura física tecnologia, etc.) para viabilizar a reforma.

---

<sup>6</sup> O "notório saber" é medida de caráter excepcional para reconhecimento público de conhecimento e erudição. Em sua origem, portanto, não consiste em atalho a qualquer processo de formação. O Projeto de Lei 839/2016, contudo, valendo-se da Medida Provisória 746/2016, subverte por completo seu sentido original. <http://www.cartaeducacao.com.br/artigo/notorio-saber-na-educacao-desonera-o-estado-de-sua-responsabilidade/>

## **CAPÍTULO II: ENSINO DE GEOGRAFIA NO MÉDIO: CURRÍCULO, FORMAÇÃO E MERCADO.**

### **1 O ENSINO MÉDIO (EM) E A GEOGRAFIA: A GEOGRAFIA ESCOLAR COMPOSIÇÃO E REPRODUÇÃO.**

Acreditamos que ao retomarmos o ensino da Geografia ao longo de sua história e sua prática escolar que podemos compreender melhor a sua trajetória, as atitudes dos profissionais, o envolvimento teórico e as opções metodológicas e, assim, as discussões feitas, na atualidade, sobre a Geografia Tradicional, sob parâmetros críticos e perspectivas pedagógicas de caráter político.

A Geografia começou a ser ensinada na escola porque era útil à classe dominante naquele momento histórico. A partir de sua inserção na escola, ela passou a ter uma função: mostrar através de descrições, mapas com contorno do país e da observação direta do meio circundante o próprio Estado-Nação, valorizando-o e criando laços de respeito e dedicação à imagem da pátria, para que, se fosse preciso, se lutasse/guerreasse por ela. Assim, a Geografia oficializou-se nas escolas formando uma espécie de conhecimento físico de caráter patriótico e militar.

No Brasil, o ensino do “amor à pátria” (por meio da História e da Geografia), talvez um pouco menos carregado de valores militares, teve o intuito de “inculcar o nacionalismo patriótico”.

A Geografia na escola pública, só aconteceu de fato depois de 1930, com a expansão urbana, a efetiva formação do mercado nacional, a diversificação do processo de industrialização e a nova exigência de trabalhadores alfabetizados, a educação brasileira continuava sendo voltada para a classe dominante e de certa forma por causa desta classe dominante que a Geografia tornou-se uma matéria



escolar específica quando, em 1831, passou a ser requisito nas provas para os Cursos Superiores de Direito que era um dos objetivos das principais famílias da época.

Considerada um saber essencial na formação dos bacharéis, futuros intelectuais e administradores do país, a Geografia ganhou status de matéria e foi formalmente incorporada à Escola no Brasil a partir da fundação do Colégio Pedro II em 1837 e passou a ser ensinada nas escolas secundárias do país desde então, mantendo seu “status” de matéria obrigatória. Foi um salto na “carreira” escolar da Geografia, que passou a fazer parte dos programas de todas as reformas educacionais brasileiras, de 1889 aos dias atuais.

Porém durante o governo militar, em 1971, quando o Conselho Federal de Educação, sob a Lei 5692/71, fixou o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus (atuais ensino Fundamental e Médio) e criou os Estudos Sociais, contemplando em somente uma área de conhecimento a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil. E atualmente, pela ameaça da Medida Provisória (MP) no746 de 2016 que, a priori, retira a condição da Geografia como obrigatória e a aderi ao pacote de áreas de conhecimento das Ciências Humanas e Tecnológicas, junto com História, Filosofia e Sociologia do ensino médio.

Antes da institucionalização da Geografia como disciplina acadêmica e como ciência, com seus próprios pesquisadores, quem produzia e discutia Geografia eram os professores do Ensino Secundário. Foi somente no século XX que um professor do Colégio Pedro II, Carlos Miguel Delgado de Carvalho, formado na França e autor de livros didáticos no Brasil, que se trouxe à discussão sobre a Geografia Moderna Explicativa e Científica para as escolas.

A Geografia Moderna/Científica, em evidência na Alemanha e na França, “caracterizada por seu conteúdo explicativo, diferente do caráter descritivo da Geografia Tradicional” foi, aos poucos, sendo incorporada ao ensino, por meio de seus próprios agentes, os professores, como é o caso de Delgado de Carvalho, reconhecido por muitos autores da atualidade, como um dos precursores da Geografia Moderna brasileira.

Totalizando, este modelo de ensino, chamado Geografia Moderna/Científica/Explicativa chegou à escola, mas não eliminou a abordagem anterior, chamada Tradicional / Clássica:

(...) duas orientações nortearam a trajetória dessa disciplina: a geografia Clássica e a geografia Moderna. Não houve entre elas um simples processo de substituição por evolução, mas um complexo processo de conflitos que resultou numa complementaridade tornada modelo hegemônico em nossas salas de aula até por volta das décadas de 70 e 80 deste século, quando se iniciou um novo processo de conflitos no interior desta disciplina. (ROCHA, 1999b, p. 233)

Da institucionalização como disciplina obrigatória veio a necessidade de educadores especializados e assim ocorreu a fundação de Cursos Superiores de Geografia que aconteceu a partir da década de 1930 com as faculdades de "História e Geografia" em São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Recife e Salvador, onde as aulas eram ministrados por professores franceses, o que deu fortaleceu uma Geografia sob a influência de Paul Vidal de La Blache no Brasil.

### **1.1 O ensino médio (EM) e a Geografia: os Parâmetros Curriculares Nacionais**

Diante de todos os arranjos feitos na organização e funcionamento do ensino médio, sobretudo partindo da década de 90, seguiremos discorrendo sobre os parâmetros curriculares propostos para a Geografia, enquanto disciplina escolar.

A proposta do PCN de 1998, para a Geografia no ensino fundamental, é a “alfabetização geográfica” do estudante, capacitando-o de modo manipular e interpretar os assuntos referentes a este nível. Já para o ensino médio, através da Resolução CEB nº 3, de 26 de Junho de 1998 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, resolve em seu Art. 9 inciso III que o campo Ciências Humanas e suas Tecnologias, no qual inclui a Geografia, objetiva-se a constituição de competências e habilidades. No ano 2000, com a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEM, o Estado sob a fala da emergência de uma reforma curricular mediante a superação do quadro de extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos, e as emergências de apropriação de conhecimentos cognitivos para atender o mercado de produção e consumo e assim equilibrar as economias.

Em 2006 o Ministério da Educação publicou o documento, Orientações Curriculares para o Ensino Médio também chamado de PCN+, e encaminhou para os professores como tentativa de ação e fortalecimento do ensino médio, a demanda era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Em Minas Gerais desde 2005 já havia sido instituído a proposta curricular dos Conteúdos Básicos Comuns para toda escola Básica.

Diante desses fatos políticos observamos que toda a escola básica da rede pública em Minas Gerais tem sido palco de pioneirismo no que tange as reformas político educacionais realizadas no Brasil, aqui com foco no ensino médio.

## **1.2 O ensino médio (EM) e a Geografia: Os Conteúdos Básicos Comuns (CBC)**

Em tese a proposta curricular do CBC se assenta nas bases de um currículo flexível, capaz de se ajustar à realidade de cada escola, de cada região do Estado e às preferências e estilos de ensino dos professores. Entretanto, ela aponta para alguns conteúdos que, por sua relevância, são considerados essenciais. Esses conteúdos essenciais são denominados Conteúdos Básicos Comuns, sendo seu ensino obrigatório nas Escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

Desde o início o CBC teve como foco principal, o desenvolvimento da educação básica, “preparando-a para atender às demandas crescentes e mais qualificadas da população e, ao mesmo tempo, utilizando-a como instrumento de superação de históricas desigualdades sociais do Estado” (MINAS GERAIS, 2005).

Dessa forma, foram lançados, em 2004 e no decorrer de 2005, dois projetos estruturadores: Ampliação e Melhoria do Ensino Fundamental e Universalização e Melhoria do Ensino Médio. Para que alcançasse os objetivos propostos nesses projetos, alguns subprojetos foram instituídos: Escola-Referência, Escolas em Rede, Escola Viva, Comunidade Ativa, Programa de Educação Afetivo-Sexual (PEAS).

Ainda dentro desse contexto, é importante salientar que a SEE - MG norteou a elaboração e implementação dessas ações de acordo com as seguintes diretrizes: “do foco nas coisas à ênfase nas pessoas”, “do foco no ensino à ênfase na

aprendizagem”, “do foco da escola que ensina à escola que aprende”, e “do foco da educação escolar à sociedade educadora” (MINAS GERAIS, 2005, p. 23).

Foram selecionadas, segundo a SEE-MG para esse projeto, “220 escolas, com mais de 350 mil alunos, escolhidas dentre as maiores e mais tradicionais de Minas, distribuídas por mais de 100 municípios que abrangem 65% da população do estado” (MINAS GERAIS, 2005). Foram estruturados dois projetos pilares: o PDPI - Plano de Desenvolvimento Pedagógico Institucional e o PDP - Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores. O PDP, por sua vez, foi implementado nas escolas-referência através da criação dos GDP - Grupo de Desenvolvimento Profissional. Esses GDP tinham a missão de contribuir na discussão e implementação dessa nova proposta curricular oficial – os CBC.

De acordo com o Guia de Estudos dos GDP (2004), as versões preliminares dos CBC foram elaboradas por professores consultores da SEE-MG destacados para essa finalidade. Tão logo tais versões ficaram prontas, elas passaram a ser objeto de estudo dos professores das escolas-referência de todo o estado. Assim, em cada escola-referência, foram criados os GDP, com o objetivo de se fazer um estudo orientado sobre as versões preliminares (MINAS GERAIS, 2004). Cada GDP era composto por um número de 12 a 20 professores, sob a coordenação de um membro do grupo que exercia a função de coordenador. Os coordenadores de GDP receberam, na ocasião, um Caderno de Estudos cujas atividades deveriam ser feitas em grupo. Havia dois tipos de estudos - presencial e não presencial. A proposta era que os grupos fossem formados por adesão e articulados pelo diretor escolar.

Dessa forma, deveriam ser feitas reuniões presenciais quinzenais com os professores participantes de cada GDP. Além disso, cada professor recebia uma pequena pauta de estudo para ser realizado individualmente. Ainda em conformidade com os dados coletados através da entrevista realizada com a analista educacional da Secretaria Regional de Educação-SRE, esses coordenadores eram convocados a participar de reuniões presenciais, geralmente uma por bimestre.

Durante tais reuniões, os coordenadores davam retorno dos trabalhos desenvolvidos até aquele momento aos professores elaboradores das versões preliminares e, além disso, recebiam desses professores novas orientações sobre como prosseguir nos estudos.

A forma não presencial de comunicação entre os coordenadores de GDP e os professores consultores da SEE-MG, elaboradores das versões preliminares,

aconteciam através do site oficial da SEE-MG. Foi criado o link do GDP com espaço virtual de interação entre os coordenadores e os orientadores – cada coordenador tinha um único orientador.

Dessa forma, no ano de 2005, a SEE encaminhou as propostas do CBC, ainda preliminares, simultaneamente à publicação da Resolução SEE nº 666 de 07 de abril de 2005, para todas as escolas, inclusive para as que não participaram do projeto piloto Escolas-Referência. Conforme o estabelecido no artigo 2º da supracitada resolução, orientou-se que deveriam ser ensinados os conteúdos básicos comuns para todas as disciplinas regulares, e estas deveriam ser enriquecidas, ampliadas e adaptadas de acordo com as características regionais e as necessidades dos alunos. Para a SEE-MG,

Aos professores da escola como um coletivo de profissionais compete a definição dos conteúdos complementares ao currículo básico comum, afinados com as necessidades dos seus estudantes e à vocação da escola, expressa em seu Projeto Político Pedagógico (MINAS GERAIS, 2005).

Essa proposta curricular se destacava “por um caráter dinâmico, hipertextual e recursivo” e assim “permite ao professor fazer diferentes agrupamentos dos tópicos e, assim, desenvolver o programa de várias formas” (MINAS GERAIS, 2010).

A recursividade do currículo fica esclarecida na Resolução, ao colocar que caberia a cada escola distribuir os temas e tópicos dos CBC pelas séries de cada nível de ensino, bem como os conteúdos complementares. Do mesmo modo, a intenção da SEE, ao implantar a política, foi também de fornecer subsídios para desenvolver as matrizes de avaliação para o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), para o Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) e o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) aliando também à Avaliação de Desempenho Individual (ADI). Esse objetivo se revela na apresentação introdutória das novas versões dos CBC:

[...] justifica tomá-los como base para a elaboração da avaliação anual do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) e para o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e para o estabelecimento de um plano de metas para cada escola. O progresso dos alunos, reconhecidos por meio dessas avaliações, constitui a referência básica para o estabelecimento de sistema de responsabilização e premiação da escola e de seus servidores. Ao mesmo tempo, a constatação de um domínio cada vez mais satisfatório desses conteúdos pelos alunos gera consequências positivas na carreira docente de todo professor (MINAS GERAIS, 2010).

Percebe-se que havia uma preocupação da Secretaria de Educação em estabelecer um alinhamento entre o currículo e o programa de avaliação em larga escala. Sugeriu-se que o trabalho com CBC deveria contribuir para um bom desempenho dos alunos nas referidas avaliações, porém, como este não é o foco desta pesquisa, tal questão não será aprofundada, mais sim os impactos da implementação da proposta pedagógica sobre o ensino de Geografia no EM.

Conforme citado, a divulgação da proposta curricular se deu através da publicação da Resolução SEE nº 666/2005, e também, pelo Centro de Referência Virtual do Professor – CRV, um dos dispositivos de comunicação da SEE, hospedado em sua página virtual. O CRV, além de possibilitar ao professor o acesso à versão mais atualizada dos CBC, também lhe permitia ter contato com orientações didáticas, sugestões de planejamento de aulas, roteiros de atividades e fórum de discussões, textos didáticos, experiências simuladas e vídeos educacionais.

Esse ordenamento teve por objetivo facilitar o trabalho docente, sem que o professor tivesse que seriar os conteúdos por conta própria, visto que havia muitas reclamações dos professores em relação à recursividade do currículo, dificultando que eles soubessem ao certo os conteúdos a serem ministrados nos anos de escolaridade específicos.

É importante ressaltar que os conteúdos deveriam ser trabalhados pelos professores tendo em vista a construção de habilidades. Há em cada tópico várias habilidades para a orientação da prática dos professores. De acordo com os documentos da SEE/MG,

O critério de definição dos conteúdos foi respaldado pela análise do que é fundamental para desenvolver o cidadão e prepará-lo para a vida em sociedade. O programa do ensino básico não se reduz ao CBC, há um espaço curricular para a introdução de conteúdos complementares definidos regionalmente pelas escolas (MINAS GERAIS, 2005).

Procedendo-se à análise dos cadernos, percebe-se que, na seleção dos conteúdos, as habilidades constituem o foco do trabalho do professor. A ideia subjacente a tal prática é que tanto o conteúdo quanto a habilidade devem ser ensinados. Nesse sentido, o papel da escola no trabalho com competências e habilidades torna-se primordial, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem passa a ser visto como um elemento essencial ao desenvolvimento cognitivo. Essa

perspectiva estruturou a proposta curricular da Secretaria de Educação de Minas Gerais, tendo como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN.

Em análise ao CBC de Geografia, podemos perceber várias referências ao PCN desta disciplina e ao documento introdutório dos mesmos, tanto quanto a finalidade da disciplina quanto às considerações sobre as características dos alunos do Ensino Médio, bem como aos aspectos relacionados à avaliação.

A Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais oficialmente em 07 de Abril 2005, via resolução, " Estabelece os Conteúdos Básicos Comuns - CBC's a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estaduais nas séries finais do ensino fundamental e o ensino médio" assim inseriu-se uma nova metodologia pedagógica para toda a escola básica.

A principal justificativa da SEE-MG para a elaboração dessa nova proposta era a de que o ensino tradicional estaria desgastado e ultrapassado no que diz respeito aos seus conteúdos e suas abordagens, uma vez que os assuntos têm sido tratados de forma demasiadamente abstrata, exaustiva e completamente fora da realidade dos alunos, não contemplando sua criatividade, imaginação e senso crítico frente ao conhecimento científico. Nesse sentido, o CBC da disciplina escolar Geografia apresentou uma proposta diferenciada que se materializa nos textos de seus módulos didáticos, nas suas orientações pedagógicas, nos seus roteiros de atividades, bem como na própria Proposta Curricular de Geografia.

De acordo com o CBC de Geografia as diretrizes norteadoras para o Ensino da disciplina apresentam cinco diretrizes:

- a valorização e o resgate das práticas socioespaciais - espaço culturais e ambientais do educando,
- à construção de um pensamento que passa, progressivamente, do simples ao complexo,
- uma nova abordagem dos conteúdos geográficos através de sua organização em um Eixo Integrador, do qual serão desdobrados os eixos temáticos e os temas,
- no campo das competências gerais de investigação e compreensão,
- à avaliação formativa e aos indicadores de competências construídas.

Os critérios para a seleção de conteúdos são entendidos, nestas diretrizes curriculares, como saberes culturais diferenciando-se, assim, da concepção de conteúdos escolares definidos pela tradição. Isso significa que neles estão

incorporados outras formas ou saberes culturais. São conhecimentos relativos a uma ampla gama de atividades e práticas sociais, que incluem o conhecimento e domínio de sistemas simbólicos, habilidades e estratégias de busca, seleção e organização da informação; estratégias de aprendizagem e de resolução de problemas; conhecimento, respeito e prática de costumes e tradições; conhecimento, respeito e prática dos princípios que regem os comportamentos individuais e grupais; além de diversos enfoques que forem considerados válidos para as aprendizagens e a formação mais ampla dos alunos.

Em teoria o critério científico do CBC deve buscar possibilitar compreender a realidade do mundo em que vivemos, numa pluralidade de abordagens para o entendimento do espaço geográfico. Essas abordagens são a crítica, que se refere à compreensão e explicação do processo de produção do espaço geográfico sem se restringir às determinações econômicas; a cultural, que incorpora a explicação perceptiva, subjetiva e contextualizada da diversidade cultural dos espaços geográficos, identificados na tradição, etnia, religião, linguagem, costumes, crenças, gênero e valores; e a socioambiental, que problematiza as graves questões decorrentes das relações contraditórias e conflituosas entre sociedade e natureza, sociedade e espaço, do presente.

As três abordagens – crítica, cultural e socioambiental – são transversalizadas pela dimensão formadora propiciada pela educação ambiental e patrimonial que se contrapõem à tendência globalizadora.

A seleção de conteúdos sob a ótica do critério tecnológico coloca um duplo desafio para a prática educativa. De um lado, é preciso levar em conta os novos signos que a modernização econômica impõe ao espaço geográfico: a tecnociência, com suas constantes inovações e mudanças no padrão de consumo; o avanço das telecomunicações, transportes e serviços; a reorganização das empresas e o fim do emprego.

E, de outro lado, o novo paradigma da economia ecológica que, ao buscar compreender as intrincadas relações entre desenvolvimento econômico, equidade social e sustentabilidade ambiental, propõe a valoração econômica ambiental como instrumento na gestão de recursos ambientais, inserindo o meio ambiente nas estratégias de desenvolvimento econômico.

O critério cultural se refere, pois, à produção simbólica do mundo vivido em seus diferentes gêneros ou estilos de vida que, por sua vez, conformam paisagens



culturais histórica e geograficamente específicas, responsáveis pela diversidade espacial.

No critério pedagógico, os conteúdos escolares são também vistos como conceitos, procedimentos e atitudes recortados da cultura humana e ressignificados sob a ótica do desenvolvimento de competências e da lógica da recursividade. Tais dimensões do conhecimento são estruturadores para se ensinar e aprender Geografia.

Apresentação e discussão dos eixos temáticos devem possibilitar tratar as questões de modo amplo e significativo, analisando as diversas relações que compõem o universo social dos grupos humanos em diferentes tempos e espaços. Desse modo, os eixos temáticos expressam os fenômenos socioespaciais configurados na espacialidade e territorialidade de um mapa-múndi em permanente modificação. Podemos compará-los a quatro grandes galerias. Cada uma delas é cheia de temas que, por sua vez, expressam o movimento construtivo do espaço geográfico. Esses temas serão selecionados por professores e alunos e transformados em conhecimentos escolares nos cotidianos educativos. Os eixos temáticos são os que se seguem:

- Eixo Temático I – As geografias do cotidiano
- Eixo Temático II – A sociodiversidade das paisagens brasileiras e suas manifestações espaço culturais
- Eixo Temático III – A globalização e regionalização no mundo contemporâneo
- Eixo Temático IV – Meio ambiente e cidadania planetária

A construção das competências, isto é, das qualificações humanas amplas e múltiplas que têm caráter dinâmico e mobilizam ações representadas por habilidades. São elas, entre outras: representar, investigar, comunicar, explicar. Algumas competências são comuns a todas as disciplinas e ganham significado em Geografia, tais como:

- Dominar diferentes linguagens, dentre elas, a cartográfica;
- Compreender processos naturais como terremotos e seca; culturais, como as manifestações de resistência religiosa dos povos muçulmanos ou o racismo;
- Acompanhar a evolução dos processos tecnológicos, como os avanços da biotecnologia dos transgênicos;

- Diagnosticar problemas no espaço de vivência, elaborando intervenções e proposições solidárias para resolução de problemas;
- Saber se informar em fontes diferentes;
- Expressar resultados;
- Argumentar com consistência teórica;
- Apontar contradições;
- Identificar incoerências conceituais e manifestar preferências.

A organização de atividades, deveriam utilizar materiais curriculares e estratégias diversas geradoras de situações práticas para a construção de competências. E a avaliação formativa, deve-se a atividades que envolvam situações práticas articuladas com o desenvolvimento das competências.

Quanto a construção das competências, isto é, das qualificações humanas amplas e múltiplas que têm caráter dinâmico e mobilizam ações representadas por habilidades. São elas, entre outras: representar, investigar, comunicar, explicar. Algumas competências são comuns a todas as disciplinas e ganham significado em Geografia, tais como:

- Dominar diferentes linguagens, dentre elas, a cartográfica;
- Compreender processos naturais como terremotos e seca; culturais, como as manifestações de resistência religiosa dos povos muçulmanos ou o racismo;
- Acompanhar a evolução dos processos tecnológicos, como os avanços da biotecnologia dos transgênicos;
- Diagnosticar problemas no espaço de vivência, elaborando intervenções e proposições solidárias para resolução de problemas;
- Saber se informar em fontes diferentes;
- Expressar resultados;
- Argumentar com consistência teórica;
- Apontar contradições;
- Identificar incoerências conceituais e manifestar preferências.

As competências de acordo com o PCN + (2006) são categorizadas como:

- Representação e comunicação (RC);
- Investigação e compreensão (IC); e
- Contextualização sociocultural (CSC).

Quanto à organização de atividades, deveriam se utilizar materiais curriculares e estratégias diversas geradoras de situações práticas para a

construção de competências. Já sobre a Avaliação Formativa (AF), deve-se valer de atividades que envolvam situações práticas articuladas com o desenvolvimento das competências.

De acordo com os criadores, o CBC é constituído de conceitos básicos e estruturantes da Geografia, quer dizer, eles são relevantes dentro da estrutura lógica dessa disciplina, imprimindo-lhe uma identidade enquanto ciência. Na proposta, denominaram tópicos os conceitos básicos e estruturantes que, inclusive, permitem a compreensão de outros conceitos dentro da rede conceitual da Geografia. Eles estão estruturados segundo os pressupostos e critérios apresentados na proposta para a seleção dos conteúdos.

Dessa forma, os tópicos estão organizados em Eixos Temáticos, que se desdobram em temas e devem ser compreendidos pelos alunos na operacionalização das habilidades. Os tópicos são flexíveis e devem ser ordenados pelos professores de acordo com as necessidades básicas de aprendizagem dos alunos, a identidade e as inovações da escola construída no Plano de Desenvolvimento Profissional de Educadores (PDPI) e ajustados ao tempo de formação de acordo com a carga horária da disciplina.

O CBC traz parâmetros curriculares para o ensino fundamental e Conteúdos Básicos Comuns (CBC) de Geografia que devem ser ensinados para todos os alunos do 1º ano do Ensino Médio. Também contém uma proposta de Conteúdos Complementares (CC), previstos para serem trabalhados no 2º ano com os alunos que optarem pela área de ciências humanas. E no 3º ano, a escola poderá decidir sobre o que será ensinado em Geografia, podendo optar pela revisão de tópicos dos anos anteriores e/ou seu aprofundamento e ampliação. Para isso, sugerem os subtemas. No CBC e no CC foi feita a opção de organizar os conteúdos em torno de quatro Eixos Temáticos:

- Eixo Temático I - Problemas e perspectivas do urbano
- Eixo Temático II - As transformações no mundo rural
- Eixo Temático III - Mutações no mundo natural
- Eixo Temático IV - Os cenários da globalização e fragmentação

Esta versão, para o ensino médio, faz uma reorganização dos tópicos de conteúdo em relação às anteriores, mas mantém as orientações relativas aos objetivos e aos aspectos metodológicos do ensino de Geografia. No objetivo de

distinguir o que é básico do que é complementar o CBC apresenta os Tópicos dos Conteúdos Complementares, são eles:

- Os Conteúdos Complementares do Eixo Temático V - Problemas e Perspectivas do Urbano - se expressam nos seguintes Tópicos: 15 - Produção e consumo; 16 - Políticas públicas Urbanas: o público e o privado; 17 - Espacialidade urbana; 18- Gestão da cidade.

- Os Conteúdos Complementares do Eixo Temático VI - Transformações do Mundo Rural - se expressam nos seguintes Tópicos: 19 - Trabalho no campo; 20 - Estrutura fundiária; 21 - Territorialidades no campo; 22 - Relação campo e cidade; 23 - Reforma agrária e movimentos sociais; 24 - Espaço rural; 25 - Diversidade cultural.

- Os Conteúdos Complementares do Eixo Temático VII - Mutações no Mundo Natural - se expressam nos seguintes Tópicos: 26 - Recursos hídricos; 27- Padrão de produção e consumo; 28 - Dinâmica terrestre; 29 - Desertificação; 30 - Diversidade biológica.

- Os Conteúdos Complementares do Eixo Temático VIII - Os Cenários da Globalização e Fragmentação - se expressam nos seguintes Tópicos: 31 - Terceiro Setor; 32 - Fluxos econômicos; 33 - Desterritorialização e Redes de Solidariedade; 34 - Fronteiras; 35 - Sociedade da Informação.

A título de conhecimento, o fragmento do CBC, especificamente de Geografia referente ao ensino médio é apresentado a seguir (Quadros 11, 12, 13, 14. 15, 16, 17 e 18):

TÓPICOS/HABILIDADES	DETALHAMENTO DAS HABILIDADES
1. Espaço urbano 1.1. Compreender a relação entre o crescimento urbano e as mudanças na vida das cidades.	1.1.1. Interpretar os desdobramentos das práticas socioespaciais no processo de urbanização contemporâneo, tais como: o turismo, o lazer e a cultura.
2. Cidade e metrópole 2.1. Compreender os fenômenos urbanos relacionados à metropolização.	2.1.1. Analisar as situações que explicam a distribuição, localização e frequência das atividades que evidenciam “vida 24 horas”, tais como serviços de saúde, “deliverys”, hipermercados. 2.1.2. Reconhecer singularidades e contradições expressas nas espacialidades urbanas, tais como: acampamentos, sem-teto, centros de

	reciclagem, “shoppings” populares, aglomerados.
3. Território e territorialidade 3.1. Compreender as mudanças nas relações de trabalho na cidade.	3.1.1. Relacionar o índice de emprego e desemprego às mudanças estruturais, em processo, no mundo do trabalho. 3.1.2. Relacionar o crescimento da economia informal com o surgimento de novas territorialidades, como a dos camelôs, e espacialidades, como os shoppings populares.
4. Redes e região 4.1. Reconhecer na hierarquia urbana as funções e centralidades das redes.	4.1.1. Reconhecer as relações das metrópoles com as cidades globais como poderosos entroncamentos de múltiplas redes, tais como, o mercado financeiro e as telecomunicações.

**Quadro 11** – Eixo Temático I Problemas e Perspectivas do Urbano Tema 1: O Processo de Urbanização Contemporâneo: a Cidade, a Metrópole, o Trabalho, o Lazer e a Cultura

TÓPICOS/HABILIDADES	DETALHAMENTO DAS HABILIDADES
5. Espacialidade rural 5.1. Reconhecer os fenômenos espaciais que evidenciam as transformações no mundo rural.	5.1.1. Interpretar textos, mapas, gráficos, imagens, charges e tabelas como formas de representação dos fenômenos espaciais que expressam as transformações da vida no campo.
6. Produção e tecnologia no campo 6.1. Compreender a organização da produção agropecuária sob a ótica da tradição, da modernidade e da sustentabilidade ambiental.	6.1.1. Avaliar as transformações no mundo rural brasileiro a partir do crescimento do agronegócio. 6.1.2. Criticar os impasses na Organização Mundial do Comércio (OMC) no que diz respeito à inserção de agroprodutos dos países emergentes no mercado dos países ricos. 6.1.3. Analisar a participação das multinacionais no campo e seu papel nas exportações brasileiras.
7. Desenvolvimento sustentável no campo 7.1. Compreender a reapropriação da Natureza na perspectiva de valores relacionados à diversidade biológica, heterogeneidade cultural, pluralidade política e democracia participativa.	7.1.1. Reconhecer a região do cerrado brasileiro como espaço de produção, decorrente da implantação das novas tecnologias, avaliando seus impactos ambientais na ótica da sustentabilidade. 7.1.2. Identificar na agricultura familiar o uso de técnicas agroecológicas, a produção de alimentos orgânicos e a organização em cooperativas.

**Quadro 12** – Eixo Temático II: As Transformações do Mundo Rural; Tema 2: As Novas Territorialidades no Campo

TÓPICOS/HABILIDADES	DETALHAMENTO DAS HABILIDADES
<p>8. Fontes de energia 8.1. Compreender os impasses da sociedade contemporânea sob a ótica da produção e do consumo de energia.</p>	<p>8.1.1. Comparar dados de mapas temáticos, gráficos, imagens, textos e tabelas sobre a atual matriz energética da sociedade industrial (hidrocarbonetos e gás natural, biomassa, carvão mineral, álcool etílico, nuclear, hidráulica, eólica, solar, geotérmica), segundo os parâmetros da sustentabilidade ambiental. 8.1.2. Localizar a distribuição do uso de tecnologias energéticas limpas (solar, eólica e geotérmica) e de tecnologias alternativas (álcool etílico, biomassa, nuclear, Hbio, biodiesel), avaliando os impactos ambientais gerados pelas tecnologias alternativas.</p>
<p>8.2. Compreender a geopolítica do petróleo e do gás natural no contexto contemporâneo.</p>	<p>8.2.1. Explicar a geopolítica do petróleo contextualizando-a no atual cenário de distribuição espacial, produção, consumo, comércio e reservas. 8.2.2. Explicar a geopolítica do gás natural na América do Sul, no atual cenário de distribuição espacial, reservas, produção, consumo e comércio.</p>
<p>9. Ordem Ambiental Internacional 9.1. Reconhecer na sociedade global instrumentos de políticas ambientais.</p>	<p>9.1.1. Confrontar as políticas públicas a respeito das fontes energéticas com o compromisso do governo brasileiro frente aos acordos firmados nas rodadas de negociações da Ordem Ambiental Internacional. 9.1.2. Problematizar o renascimento do uso da energia nuclear como alternativa de contenção de emissões de gases de efeito estufa. 9.1.3. Avaliar o uso, o consumo e a geopolítica da água e as políticas ambientais a ela relacionadas.</p>
<p>10. Aquecimento global 10.1. Explicar os desdobramentos da matriz energética da sociedade</p>	<p>10.1.1. Avaliar as mudanças climáticas a partir do aquecimento global. 10.1.2. Compreender a polêmica que envolve os</p>

industrial, considerando seus impactos sobre o aquecimento global.	problemas de natureza socioambiental e econômica em torno da matriz energética da sociedade industrial versus aquecimento global.
11. Domínios de natureza no Brasil 11.1. Reconhecer os domínios de natureza que compõem o território brasileiro, avaliando a interferência humana na exploração de seus recursos.	11.1.1. Avaliar os domínios da Caatinga e do Cerrado sob a ótica da originalidade climática, hidrológica e pedológica, relacionando as possibilidades e os limites de seu uso pela agricultura. 11.1.2. Interpretar textos, mapas, gráficos e tabelas que tratam da indústria extrativa mineral brasileira, segundo sua localização, empresas, reservas e contribuição no PIB.

**Quadro 13** – Eixo Temático III: Mutações no Mundo Natural; Tema 3: A Relação Sociedade e Natureza em Questão

TÓPICOS/HABILIDADES	DETALHAMENTO DAS HABILIDADES
12. Globalização e regionalização 12.1. Compreender a produção do espaço na tensão da globalização e da fragmentação.	12.1.1. Reconhecer as novas ordens e desordens política, econômica e cultural decorrentes das relações de poder em diferentes formas de regionalização do espaço mundial, tais como: blocos econômicos; aglomerados de exclusão asiático, africano, latino-americano; territórios múltiplos do terrorismo e do genocídio. 12.1.2. Interpretar na mídia impressa, visual e digital as representações das novas regionalizações do espaço na fragmentação, tais como conflitos e migrações.
13. Comércio Internacional 13.1. Compreender a organização do capital no espaço da produção global.	13.1.1. Interpretar a expansão econômica da China no comércio mundial, analisando sua produção no ranking do capitalismo global. 13.1.2. Explicar o mecanismo de inclusão e exclusão de territórios industriais na nova dinâmica do capitalismo informacional e global. 13.1.3. Indicar a interdependência entre governos, empresas, trabalho no espaço da produção, segundo as fronteiras flexíveis da globalização.

14. Reordenamento do território 14.1. Explicar os novos ordenamentos espaciais exigidos pelas indústrias de alta tecnologia.	14.1.1. Analisar o reordenamento espacial das indústrias de alta tecnologia no território brasileiro, avaliando suas possibilidades e limites no contexto das novas fronteiras do capitalismo global.
--	---

**Quadro 14** – Eixo Temático IV: Os Cenários da Globalização e Fragmentação; Tema 4: As Novas Fronteiras do Capitalismo Global: os Territórios nas Novas Regionalizações

TÓPICOS	HABILIDADES BÁSICAS
15. Produção e Consumo 15.1. Relacionar produção e consumo para avaliar a qualidade de vida no ambiente urbano.	15.1.1. Reconhecer as contradições nas formas de apropriação dos novos mercados de produtos ecologicamente corretos pelo capitalismo global.
16. Políticas Públicas Urbanas: o público e o privado 16.1. Avaliar a relação entre as políticas públicas e a produção do espaço urbano.	16.1.1. Reconhecer a presença/ausência de população de sem-teto, sem-trabalho, sem-educação, sem-saúde, sem-terra, questionando os direitos à cidadania.
17. Espacialidade urbana 17.1. Compreender as práticas sociais espacializadas na complexidade da vida na metrópole nos países centrais e periféricos.	17.1.1. Analisar textos e imagens sobre os fenômenos da metropolização: fluxo de pessoas, serviços, especulação imobiliária, lazer.
18. Gestão da cidade 18.1. Avaliar o crescimento populacional e suas implicações na gestão da cidade nos países centrais e periféricos.	18.1.1. Interpretar a qualidade de vida urbana em mapas temáticos e textos sobre saneamento básico, lazer, saúde, energia elétrica, habitação, avaliando as políticas de gestão da cidade.

**Quadro 15** – Conteúdo Complementar de Geografia (Ensino Médio). Eixo Temático V: Problemas e Perspectivas do Urbano; Tema 5: O Processo de Urbanização Contemporâneo: a Cidade, a Metrópole, o Trabalho, o Lazer e a Cultura.



TÓPICOS/HABILIDADES	DETALHAMENTO DAS HABILIDADES
19. Trabalho no campo 19.1. Analisar o sistema de trabalho no campo nos países centrais e periféricos.	19.1.1. Reconhecer as principais características da agroindústria e do sistema de trabalho nela existente, explicando as novas relações de trabalho no campo.
20. Estrutura fundiária 20.1. Confrontar os efeitos das disparidades territoriais e sociais relativas à distribuição da terra e às políticas de desenvolvimento rural nos países centrais e periféricos.	20.1.1. Analisar as variáveis indicadoras do desenvolvimento humano (saúde, educação, esperança de vida) e a desigualdade da distribuição da posse da terra nos países periféricos, a exemplo do Brasil. 20.1.2. Avaliar as possibilidades e perspectivas de associar a redistribuição de terras com uma política eficaz de combate à pobreza no campo.
21. Territorialidades no campo 21.1. Avaliar projetos agropecuários nos países centrais e periféricos.	21.1.1. Analisar as relações de poder na implantação de projetos agropecuários mineiros, como o Projeto Jaíba, e outros no contexto brasileiro e latino-americano.
22. Relação campo e cidade 22.1. Reconhecer o significado da identidade do campo e da cidade nas sociedades dos países centrais e periféricos.	22.1.1. Interpretar materiais imagéticos e textos sobre aspectos relevantes dos fenômenos sociais, políticos, econômicos que tratam da relação campo e cidade.
23. Reforma agrária e movimentos sociais 23.1. Avaliar os projetos de reforma agrária nos países centrais e periféricos.	23.1.1. Analisar as origens dos movimentos sociais latino-americanos no campo, interpretando suas identidades com a terra.
24. Espaço rural 24.1. Prognosticar sobre o futuro da produção do espaço rural nos países centrais e periféricos.	24.1.1. Interpretar a paisagem rural e a nova ruralidade expressa nos fenômenos socioeconômicos e culturais das regiões

	agropecuárias do Brasil e do mundo.
25. Diversidade cultural 25.1. Identificar a transformação da identidade cultural da vida no campo em mercadoria.	25.1.1. Reconhecer as possibilidades de ampliação da renda do proprietário rural a partir da transformação da identidade cultural do campo em projetos turísticos.

**Quadro 16** – Eixo Temático VI: As Transformações no Mundo Rural. Tema 6: As Novas Territorialidades no Campo

TÓPICOS/HABILIDADES	DETALHAMENTOS DAS HABILIDADES
26. Recursos hídricos 26.1. Avaliar os acordos e controles da gestão ambiental da água.	26.1.1. Analisar as políticas públicas em nível nacional e internacional para o resguardo do patrimônio ambiental do planeta.
27. Padrão de produção e consumo 27.1. Prognosticar sobre o futuro do planeta, tendo como referência os padrões de produção e consumo do capitalismo global.	27.1.1. Explicar, na perspectiva da sustentabilidade, os padrões de produção e de consumo que têm referenciado o desenvolvimento econômico do capitalismo global.
28. Dinâmica terrestre 28.1. Reconhecer os fenômenos responsáveis pela dinâmica terrestre.	28.1.1. Explicar os fenômenos da dinâmica terrestre relacionados ao tectonismo e vulcanismo, tendo como referência o movimento das placas tectônicas. 28.1.2. Explicar os fenômenos relacionados à litosfera, hidrosfera e atmosfera.
29. Desertificação 29.1. Reconhecer os processos ecológicos e antrópicos da desertificação.	29.1.1. Analisar textos, mapas, gráficos, tabelas e imagens sobre a desertificação em processo no Norte de Minas Gerais: área de abrangência, localização geográfica, municípios em situação de risco e suas consequências em âmbito natural, social, urbano, institucional. 29.1.2. Analisar textos, mapas, gráficos, tabelas e imagens sobre a desertificação e arenização em processo no Brasil.
30. Diversidade biológica 30.1. Avaliar o potencial da biodiversidade dos ambientes tropicais.	30.1.1. Avaliar os limites e possibilidades do trabalho compartilhado entre Organizações Não-Governamentais (ONG) e empresas transnacionais com vistas à manutenção da diversidade biológica e o

	combate à biopirataria.
--	-------------------------

**Quadro 17** – Eixo Temático VII: Mutações no Mundo Natural. Tema 7: A Relação Sociedade e Natureza em Questão

TÓPICOS/HABILIDADES	DETALHAMENTOS DAS HABILIDADES
31. Terceiro Setor 31.1. Reconhecer a importância do terceiro setor e os projetos de inclusão social nos países periféricos.	31.1.1. Interpretar textos, mapas, tabelas e gráficos como portadores de informação de tipos de organização, frequência, distribuição e localização do Terceiro Setor no Brasil e no mundo.
32. Fluxos Econômicos 32.1. Analisar os fluxos econômicos que expressam uma territorialidade visível, tais como: Nafta, Mercosul, União Europeia, Apec e Asean.	32.1.1. Avaliar as contradições que envolvem a relação MERCOSUL e ALCA.
33. Desterritorialização e Redes de Solidariedade 33.1. Avaliar as possibilidades de reterritorialização a partir de projetos de inclusão digital e de estratégias dos migrantes.	33.1.1. Identificar o crescimento das redes de solidariedade no Brasil e no mundo, interpretando sua interferência na vida dos desterritorializados, tais como Médicos Sem Fronteiras e Cruz Vermelha. 33.1.2. Analisar a relação entre novas formas de auxílio e novas formas de dominação e controle na chamada “sociedade global”.
34. Fronteiras 34.1. Analisar as causas e os efeitos da migração clandestina nos países centrais e periféricos.	34.1.1. Avaliar as consequências do fechamento das fronteiras dos países de maior desenvolvimento econômico. 34.1.2. Analisar o deslocamento populacional no jogo de forças entre globalização e fragmentação.
35. Sociedade da informação 35.1. Avaliar a importância das redes mundiais de informação na produção do espaço mundial.	35.1.1. Identificar os pontos de interconexão das redes mundiais de informação com os fluxos do turismo e dos serviços culturais.

**Quadro 18** – Eixo Temático VIII: Os Cenários da Globalização e Fragmentação; Tema 8: As Novas Fronteiras do Capitalismo Global: os Territórios nas Novas Regionalizações

Todas as orientações pedagógicas acima citadas não originárias da SEE-MG através do próprio documento CBC criado pelo CAED-UFJF. Ainda por iniciativa da SEE-MG para as escolas das SRE's em 2009 foi criado o Programa de Intervenção Pedagógica – PIP, formado por uma equipe professores, normalmente com um representante para cada disciplina do ensino regular fundamental sendo que, para Língua Portuguesa e para Matemática cabiam dois representantes, todos os educadores sob a função de Analista Educacional.

Esses profissionais ficavam encarregados de participar das capacitações oferecidas pela SEE-MG, normalmente realizadas por área de conhecimento, e realizar o repasse das orientações para os professores das SRE's em capacitações locais. Além do monitoramento da implementação do CBC e o acompanhamento das práticas docentes de todas as escolas públicas.

Mesmo com a resolução que obrigava o uso do CBC ser de 2005 principalmente a partir de 2009 que a prática passou a ser exigida de fato. Esse movimento curricular divergiu opiniões dentro e fora da escola e o resultado desse processo para o ensino de Geografia, principalmente no EM é o que pretendemos trazer a seguir.

Gostaríamos de lembrar que independentemente dos resultados obtidos a nessa pesquisa, SEE-MG já está em tramitação de novas propostas curriculares através das orientações para a Implementação do Currículo Referência de Minas Gerais. Nosso estado tem hoje em números: municípios (853), representando 15% do total do país (5570 municípios). O estado é um retrato da realidade brasileira, com 10% (20.7 milhões) da população nacional (209.3 milhões), representando a grande diversidade regional, econômica, política e social. Em termos educacionais, nosso estado conta com 16.151 escolas, das quais 3.622 são estaduais, 8.751 municipais e 3.778 privadas, distribuídas em 47 regionais de ensino (SRE), e 4.032.949 de estudantes matriculados, sendo que 86% deles estão na rede pública.

Ao trazermos esses números chamamos a atenção do número de alunos assim como de professores que são diretamente atingidos, diariamente, pelas políticas educacionais, aqui sobretudo no que tange as mudanças descontínuas das propostas curriculares aplicadas.

## **CAPÍTULO III: DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA**

### **1 OBJETIVOS**

Levantar os dados sobre o uso do CBC de Geografia aplicado ao ensino médio, na tentativa de perceber em que sentido, os trabalhos docentes e a formação geográfica dos alunos, foram alteradas na sala de aula atual. Para tanto, a pesquisa realizada foi organizada a partir dos seguintes objetivos:

#### **1.1 Objetivo Geral**

Verificar como o uso do CBC de Geografia alterou o processo pedagógico dos professores dessa disciplina em duas escolas da rede estadual de ensino de Ubá, e em que medida esses resultados estão gerando modificações na formação geográfica dos alunos no cotidiano da sala de aula.

#### **1.2 Objetivos Específicos**

- Identificar a relação, o posicionamento e os procedimentos utilizados pelo professor em relação ao CBC de Geografia.

- Identificar as ações implementadas nas unidades escolares pesquisadas, a partir da comunicação e análise dos dados captados das práticas docentes, no sentido de detectar alterações na prática pedagógica cotidiana.

- Analisar os fatores que influenciam a articulação, satisfatória / não satisfatória, dos professores com o processo prático de uso do CBC de Geografia.

## **2 METODOLOGIA**

A pesquisa teve, inicialmente, um caráter quantitativo, para seleção das escolas a serem pesquisadas e, posteriormente, um caráter qualitativo, sendo feita uma análise do conteúdo das informações obtidas, com o objetivo de conhecer o comportamento e a experiência dos profissionais da educação. A etapa qualitativa foi de extrema relevância para o alcance dos objetivos do estudo pois, segundo Monteiro (1998), professor da UFJF,

Podem ser ditas investigações qualitativas aquelas cujas estratégias de pesquisa privilegiam a compreensão do sentido dos fenômenos sociais para além de sua explicação, em termos de relação de causa-efeito. No caso da educação, a investigação 87 qualitativa visa compreendê-la em termos do seu processo e da experiência humana vivida que este envolve. (MONTEIRO, 1998, p. 7).

### **2.1 A seleção da amostra**

A princípio, a pesquisa de campo previa o envolvimento de 04 (quatro) escolas da rede estadual localizadas no município de Ubá, abrangendo 28 profissionais da área da educação, sendo eles professores de Geografia (1º ao 3º ano do Ensino Médio). Todavia, os problemas encontrados para a realização da pesquisa – paralisações e outras dificuldades junto aos professores das escolas inicialmente selecionadas, particularmente o fato de que muitos profissionais deixaram várias perguntas sem respostas, ou revelaram certo descaso no

preenchimento dos questionários - reduziram o espectro da amostra para duas escolas de Ensino Médio, num total de quinze profissionais.

## **2.2 Conteúdo e Séries analisadas**

Foram analisados os resultados dos questionários aplicados aos professores de Geografia, no período de 2017. Quanto aos anos/etapas analisadas, foram utilizados os resultados do 1º, 2º e 3º anos de duas escolas estaduais de Ubá.

Por fim, levou-se em consideração, na escolha das escolas, o número de alunos aos quais as escolas atendem no objetivo de captar dados demonstrativos do maior número de docentes e discentes envolvidos no processo pedagógico.

Na seleção das unidades escolares, também tivemos o cuidado de escolher escolas em que o padrão de vida dos alunos fossem semelhantes, assim como as condições das estruturas físicas, das estruturas informacionais, dos recursos didáticos e do material didático em geral.

Isto possibilitou que as análises dos impactos do uso do CBC de Geografia nas aulas, não contassem com grandes fatores que pudessem influenciar na variação da coleta de dados. Assim, a aplicação prática do CBC na escola e sala de aula foi evidenciada como elemento fundamental.

## **2.3 A pesquisa de campo**

A questão principal do trabalho sobre os desdobramentos do ensino de Geografia no médio e o CBC, surgiu em 2009, inspirada na nossa experiência profissional inicialmente como Professor de Geografia (PEB) no ensino fundamental e médio da rede pública e particular, e anos após como Analista Pedagógico de

Geografia (ANE) e atualmente como Analista Educacional e Inspetor Escolar (ANEI), todas elas, como servidor da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais SEE-MG. De onde vivenciamos, diariamente, em os diversos prismas, uma escola repleta de contradições com grandes entraves na dinâmica da sala de aula, sobretudo no que tange a questão das políticas e propostas curriculares, implementadas como norteadoras do trabalho docente e tidas como mantenedoras da qualidade da educação.

O trabalho de campo, de fato, iniciou-se em Junho de 2017, findando-se em Novembro do mesmo ano e constou da aplicação de questionários aos professores de Geografia, das escolas selecionadas, as quais foram designadas aqui, como Escola 1 e Escola 2, com a finalidade de preservar o anonimato destas instituições, bem como dos educadores envolvidos. Os questionários foram elaborados e organizados contendo em cada categoria, 02 (duas) partes: a parte I tratou de aspectos gerais a respeito do perfil profissional dos sujeitos envolvidos, bem como da coleta de opiniões sobre questões da educação. A parte II constou perguntas à respeito da prática docente em geral e, posteriormente, mais detalhada sobre a percepção do educador sobre o CBC de Geografia. Os questionários apresentaram questões abertas e fechadas e, para todos os profissionais, houve o cuidado de se manter, em geral, o mesmo conteúdo das questões, com o objetivo de identificar a coerência das ações de cada profissional com o coletivo da escola.

As questões foram respondidas, em princípio, individualmente, por cada profissional e, quando do retorno do pesquisador à escola, para recolhimento dos questionários, foram feitas entrevistas com os participantes, e acompanhamento das aulas com a finalidade de enriquecimento das respostas e obtenção de maiores esclarecimentos.

Assim, foram entregues um total de 15(vinte) blocos de questionários. Entretanto, nem todos os questionários foram respondidos devido ao interesse de alguns professores em participar da pesquisa.

Nas escolas pesquisadas buscou-se, também, a análise dos Projetos Político Pedagógicos, e planejamentos anuais com o objetivo de identificar a proposta da escola para o ensino de Geografia. Entretanto, alguns dos profissionais entrevistados argumentaram que os projetos de suas escolas não eram seguidos a fio ou ainda se encontravam em construção e que, por este motivo, não poderiam ser pesquisados. Contudo, sugerimos a análise, nestes casos, dos projetos antigos



e esta foi concedida, desde que fossem feitas na própria escola e que estes documentos não fossem copiados. Atendemos às restrições e realizamos a análise na própria escola, apenas anotando os pontos importantes, referentes às propostas para o ensino de Geografia.

Também procuramos a Equipe Pedagógica da a 28ª Superintendência Regional de Educação (SRE) de Ubá para obter documentos e relatórios referentes às ações de divulgação e análise das investidas pedagógicas na implementação do CBC, sobretudo de Geografia.

Assim, para proceder ao conhecimento e a conclusão do assunto da pesquisa, além dos questionários, entrevistas e, quando possível, dos documentos das escolas (Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar), bem como da cópia dos documentos cedidos pela SRE-MG, utilizamos também as referências de outros pesquisadores que tiveram o CBC de Geografia como objeto de estudo.

## **2.4 Contexto das Escolas**

As escolas analisadas encontram-se localizadas em bairros Centrais da cidade de Ubá e atendem a uma população de média e baixa renda que se situa, do ponto de vista socioeconômico, nas classes C e D da divisão populacional por estratos sociais, conforme o serviço de informação do município de Ubá.

## **2.5 A Pesquisa nas Escolas**

Selecionamos as duas maiores entre as dezenove escolas do município de Ubá, diante das 71 escolas públicas totais da jurisdição da Superintendência de Ubá, o critério utilizado foi o número de alunos em atendimento nas escolas, justamente no objetivo de verificar o maior número de alunos atingidos pelas políticas curriculares estaduais no ensino de Geografia.

A fim de caracterizar o que acontece nas escolas pesquisadas, iniciamos apresentado, o perfil sócio econômico dos alunos, a estrutura física, perfil dos

professores de Geografia e os seus resultados nas avaliações do PROEB em Língua Portuguesa, e Matemática dos 1º e 3º anos do ensino médio no período de 2017.

## **2.6 Escola 1**

A Escola 1 se localiza na Rua Jose Pedro Caldeira, na região central da cidade de Ubá. Nesta região, residências e pontos comerciais dividem o espaço, os moradores pertencem à estratos sociais diversos B, C e D, que corresponde a uma população de média e baixa renda. O critério utilizado pela Secretaria de Educação Estadual de matrículas é por zoneamento (matrículas de alunos próximos da escola), de acordo com a Resolução SEE-MG nº 2.108, de 20 de junho de 2012 da SEE-MG que estabeleceu normas para a matrícula de acordo com o Cadastro Escolar. No entanto, não se aplica nesta instituição uma vez que segundo a secretaria da escola cerca de mais 80% dos alunos moram fora da área estabelecida pelo zoneamento e muitos vem de cidades circunvizinhas ou da zona rural. A sua localização central facilita o transporte e os demais tipos de acesso dos alunos.

A escola funciona em três turnos oferece etapas do ensino médio regular, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Cursos Técnicos REDE e Educação Integral Integrada. De acordo com o Educacenso inicial de 2018 a escola tem cerca de 1130 alunos matriculados atualmente, divididos em 9 (nove) turmas de 1º ano, 10 (dez) turmas de 2º ano, 9 (nove) turmas de 3º ano em regime de Educação Integral Integrada e 4 (quatro) turmas EJA Médio 1º, 2º e 3º período e 2 (duas) turmas de magistério do REDE.

Quanto à questão da repetência, a supervisora informou que ainda acontece na escola, porém a escola utiliza o regime de processo de progressão parcial onde o aluno avança para etapa/ano subsequente consolidando 50% de aproveitamento. Caso o aluno não atinja este aproveitamento mínimo por disciplina, aquelas

disciplinas em déficit entram em regime de progressão parcial, com até três disciplinas abaixo da média o aluno avança para o ano subsequente entrando em regime de progressão parcial.

Quanto à evasão, na Escola 1, a supervisora apontou que na escola, o maior vilão é o mercado de trabalho que absorve os alunos na maioria das vezes.

Quanto ao espaço físico, pode-se dizer que o prédio não apresenta boa conservação, necessitando de pintura e reparos, além disso, segundo a supervisora, “faltam salas especializadas, como laboratório, vídeo, etc.”; também foi citada a necessidade de uma sala de informática e acesso à internet. A escola possui 17 salas de aula, 1 sala de direção, 1 sala de supervisão, 1 sala dos professores, 1 biblioteca, 1 secretaria, 1 laboratório de informática, 1 quadra poliesportiva, 5 banheiros, pátio, 1 cantina/cozinha.

Devido à falta de espaço físico foi locado um segundo endereço foi anexado a escola para atender os alunos matriculados no regular em regime de Educação Integral, na Rua dos Viajantes 51, Centro de Ubá, já que o espaço físico que a escola dispunha não comportava. Este espaço possui 5 salas de aula, 1 recepção, 1 mini biblioteca, 1 mini cantina/cozinha, 3 banheiros

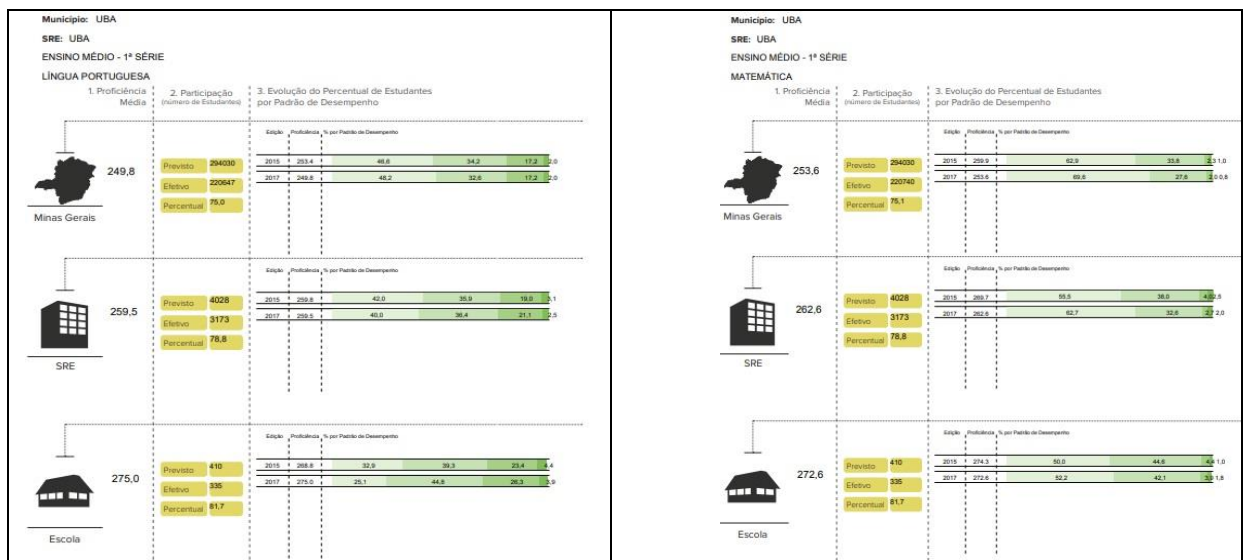
O número total de professores é um total de 67 educadores sendo que 5 deles são de Geografia. Todos são Licenciados em Geografia e possuem cursos de pós-graduação, também trabalham na rede municipal ou particular, normalmente aqueles que fazem mestrado e doutorado abandonam a escola pública, devido aos baixos salários

Quando perguntada sobre o nível de escolaridade dos pais dos alunos, a supervisora afirmou que se estima que, 60% deles não têm o Ensino Fundamental, somente 25% concluíram a 8ª série (atual 9º ano) e outros 15% completaram Ensino Médio, embora não tenha apresentado nenhum estudo ou levantamento que comprovasse sua afirmação.

Consideramos trazer esses índices por considerarmos o apoio familiar fundamental como fator importantíssimo no desempenho do aluno em sala de aula. Assim pais que tem nível de instrução são mais elevados acompanham com mais facilidade e familiaridade o desempenho dos estudos dos filhos, já os pais com baixa instrução são, de muitos modos, restringidos na orientação e no acompanhamento dos filhos principalmente no que tange ao pedagógico do ensino médio.

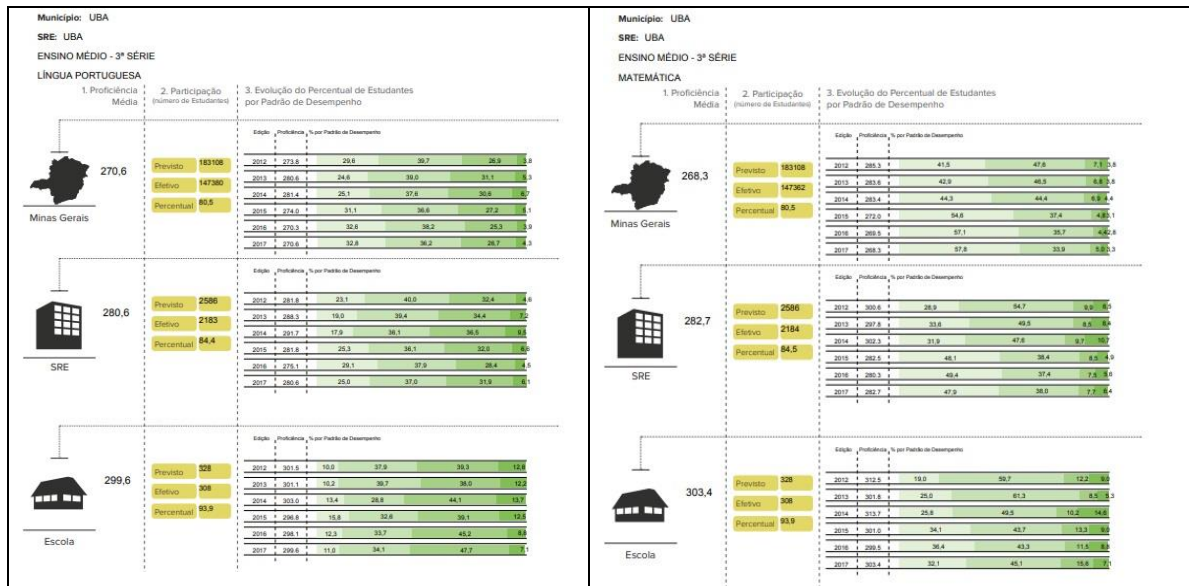
Outro fator importante é, segundo a própria supervisora, a própria desvalorização da carreira escolar como sinônimo de realização, de acordo com ela, as mídias sociais e as novíssimas carreiras como Youtubers, entre outras, seduzem cada vez mais os alunos, supervalorizando a mídia e desprezando a escolaridade.

Quanto aos resultados da escola nas avaliações do Proeb 2017 em Língua Portuguesa e Matemática no 1º e 3º anos, trazemos as Figuras 1 e 2:



**Figura 1 – Resultados das avaliações do Proeb 2017 em Língua Portuguesa e Matemática no 1º ano do Ensino Médio**  
 Fonte: <http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>

Podemos observar que a Escola 1 em 2017 atingiu nos 1ºs anos a nota de 275,0 ultrapassando a meta da SRE de 259,5 e a meta do Estado de 249,8 em Língua Portuguesa. E em Matemática a escola obteve nota de 272,6 enquanto a meta do Estado era de 253,6 enquanto a da SRE era de 262,6.



**Figura 2** – Resultados das avaliações do Proeb 2017 em Língua Portuguesa e Matemática no 3º ano do Ensino Médio

Fonte: <http://resultados.caeduffj.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>

Observamos também que a Escola 1 em 2017 atingiu nos 3ºs anos a nota de 299,6 ultrapassando a meta da SER de 280,6 e a meta do Estado de 299,6 em Língua Portuguesa. E em matemática a escola obteve nota de 303,4 enquanto a meta do Estado era de 268,3 enquanto a da SER era de 282,7.

Apesar dos demais conteúdos disciplinares da grade obrigatória, além da Língua Portuguesa e Matemática do ensino médio, como a Geografia por exemplo, não serem avaliados diretamente no PROEB, de acordo com a proposta curricular do CBC, apontam-se conteúdos considerados essenciais, devido as avaliações serem compostas de questões contextualizadas que exigem pré-requisitos advindos de outros conteúdos como Geografia, História, Física, Química e Sociologia. Esses conteúdos essenciais estão contidos nos Conteúdos Básicos Comuns, das referidas disciplinas e são igualmente obrigatórios.

## 2.7 Escola 2

A Escola 2 se localiza na Praça Getúlio Vargas, Ubá - MG, na região central da cidade de Ubá. Nesta região, prevalecem as residências mais aparecem alguns

pontos comerciais dividindo o espaço, os moradores pertencem à estratos sociais diversos, na maioria B e C, que corresponde a uma população de média e baixa renda. O critério utilizado pela Secretaria de Educação Estadual para matrículas, é o mesmo da Escola 1, é por zoneamento (matrículas de alunos próximos da escola), também de acordo com a Resolução SEE-MG nº 2.108, de 20 de junho de 2012 da SEE-MG.

No entanto, esta instituição trata-se de uma referência regional, por ser a maior escola da cidade e oferecer mais turmas de ensino fundamental e ensino médio, além de ser uma das maiores escolas estaduais de Minas Gerais.

Segundo a secretaria da escola cerca de mais 85% dos alunos moram fora da área estabelecida pelo zoneamento e muito vem de cidades circunvizinhas ou da zona rural. A sua localização central facilita o transporte e os demais tipos de acesso dos alunos.

A escola funciona em três turnos oferece etapas do fundamental e ensino médio regular, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Cursos Técnicos REDE. De acordo com o Educacenso inicial de 2018 a escola tem cerca de 1800 alunos matriculados atualmente, divididos em 9 (nove) turmas de 1º ano, 8 (oito) turmas de 2º ano, 6 (nove) turmas de 3º ano em regime regularão Integral Integrada e 6 (seis) turmas EJA Médio 1º, 2º e 3º períodos, 2 (duas) turmas de Recursos Humanos, 2 (duas) turmas de Secretariado, 2 (duas) turmas de Secretariado, 2 (duas) turmas de Informática e 2 (duas) turmas Logística no sistema estadual REDE.

Quanto à questão da repetência, a supervisora nos informou que ainda a escola utiliza o regime de processo de progressão parcial, no entanto existe uma taxa significativa de cerca de 3 a 5% de reprovação por razões diferentes, na maioria das vezes evasão, mas também se constata baixo rendimento. Quanto à evasão, na Escola 1, a supervisora apontou que na escola, o maior vilão é o mercado de trabalho que absorve os alunos na maioria das vezes ou mesmo alunos que vem do mercado de trabalho para os cursos noturnos e muitas vezes desistem das aulas.

Quanto ao espaço físico, pode-se dizer que o prédio apresenta boa conservação, necessitando apenas alguns reparos. A escola possui 22 salas de aula, 1 sala de direção, 1 sala de supervisão, 1 secretaria, 1 sala dos professores ,1 biblioteca, 1 laboratório ciência, 1 laboratório de informática, 1 quadra poliesportiva,

5 banheiros, pátio amplo, 1 cantina/cozinha espaçosa, 1 teatro e 1 sala de departamento pessoal.

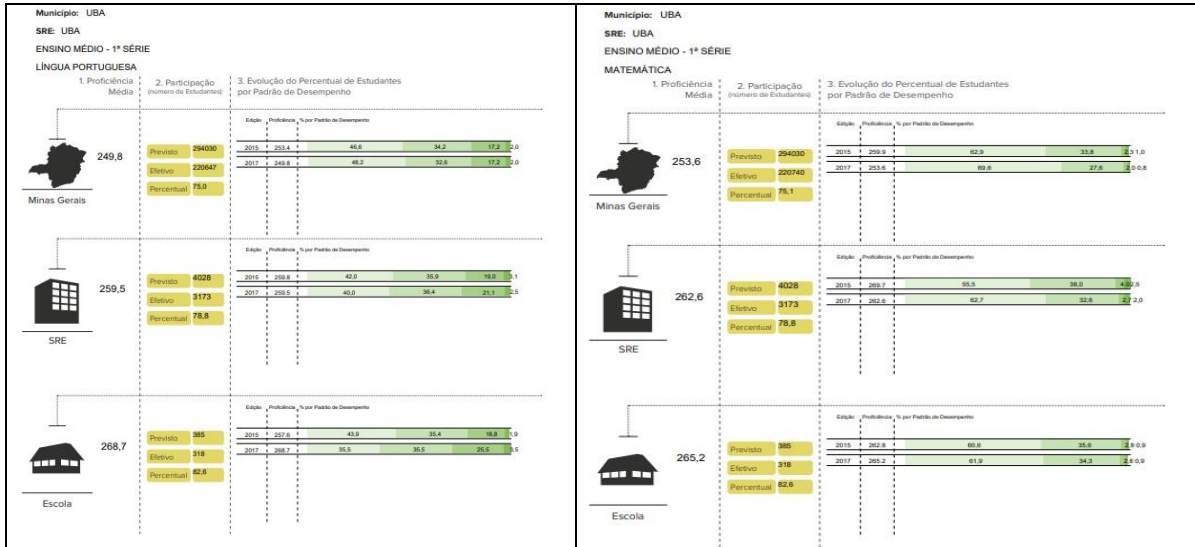
Devido a falta de espaço físico foi locado um segundo endereço foi anexado a escola para atender os alunos matriculados no regular em regime de Educação Integral, na Rua dos Viajantes 51, Centro de Ubá, já que o espaço físico que a escola dispunha não comportava. Este espaço possui 5 salas de aula, 1 recepção, 1 mini biblioteca, 1 mini cantina/cozinha, 3 banheiros

O número total de professores é um total de 53 professores designados e 36 professores designados e 6 professores são de Geografia. Todos são Licenciados em Geografia e possuem cursos de pós-graduação, também trabalham na rede municipal ou particular, alguns são mestrando.

Quando perguntamos a sobre o nível de escolaridade dos pais dos alunos, a supervisora afirmou que existe uma diversidade de informações, cerca de 10% só tem os anos iniciais do fundamental, 45 % deles não têm o Ensino Fundamental completo, cerca de 25 % concluíram a 8ª série (9º ano), outros 25 % completaram Ensino Médio e 10 % tem curso superior, embora não tenha apresentado nenhum estudo ou levantamento que comprovasse sua afirmação.

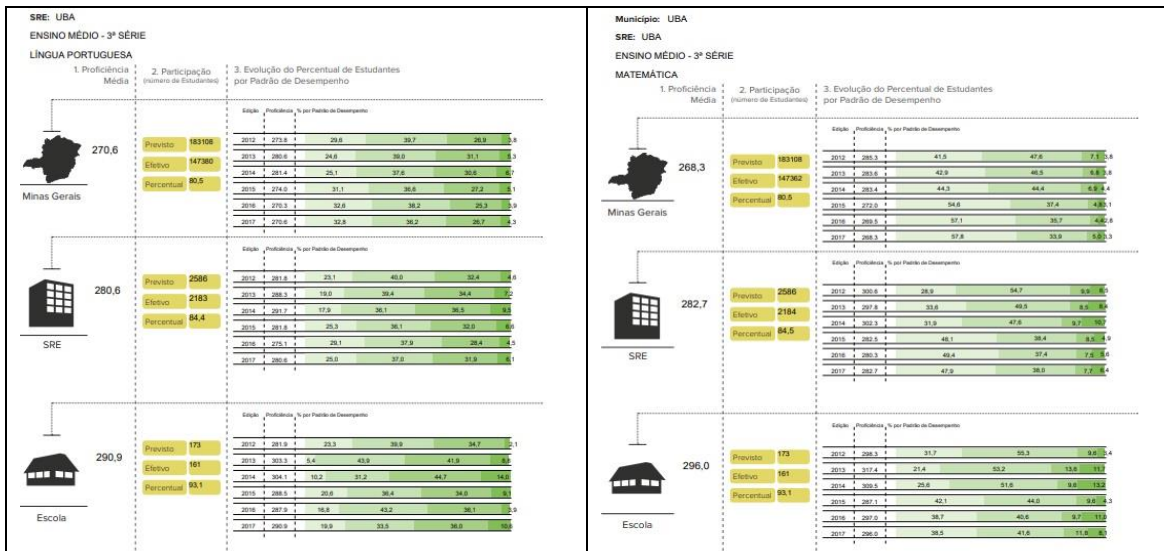
Consideramos trazer, aqui também, esses índices por considerarmos o apoio familiar fundamental, como fator importantíssimo no desempenho do aluno em sala de aula. Assim pais que tem nível de instrução são mais elevados acompanham com mais facilidade e familiaridade o desempenho dos estudos dos filhos, já os pais com baixa instrução são, de muitos modos, restringidos na orientação e no acompanhamento dos filhos principalmente no que tange ao pedagógico do ensino médio. Outro fator que ressurgiu é a desvalorização da carreira escolar como sinônimo de realização e a supervalorização da mídia e o desprezo pela escolaridade.

Quantos aos resultados da escola nas avaliações do Proeb 2017 em Língua Portuguesa e Matemática no 1º e 3º anos. Trazemos as Figuras 3 e 4:



**Figura 3 – Resultados da escola nas avaliações do Proeb 2017 em Língua Portuguesa e Matemática no 1º ano do Ensino Médio**  
 Fonte: <http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>

Podemos observar que a Escola 2 em 2017 atingiu nos 1<sup>os</sup> anos a nota de 268,7 ultrapassando a meta da SRE de 259,5 e a meta do Estado de 249,8 em Língua Portuguesa. E em Matemática a escola obteve nota de 265,2 enquanto a meta do Estado era de 253,6 enquanto a da SRE era de 262,6.



**Figura 4 – Resultados da escola nas avaliações do Proeb 2017 em Língua Portuguesa e Matemática no 3º ano do Ensino Médio**  
 Fonte: <http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/publico/escola.jsf>

Podemos observar também que a Escola 1 em 2017 atingiu nos 3<sup>os</sup> anos a nota de 299,6 ultrapassando a meta da SER de 280,6 e a meta do Estado de 290,9



em Língua Portuguesa. E em Matemática a escola obteve nota de 296,0 enquanto a meta do Estado era de 268,3 enquanto a da SER era de 282,7.

Apesar dos demais conteúdos disciplinares da grade obrigatória, além da Língua Portuguesa e Matemática do ensino médio, como a Geografia por exemplo, não serem avaliados diretamente no PROEB, de acordo com a proposta curricular do CBC, apontam-se esses conteúdos considerados como acessórios, devido as avaliações serem compostas de questões contextualizadas que exigem pré-requisitos advindos de outros conteúdos como Geografia, História , Física, Química e Sociologia. Esses conteúdos essenciais estão contidos nos Conteúdos Básicos Comuns, das referidas disciplinas e são igualmente obrigatórios.

## **2.8 Critérios utilizados para análise das tabelas**

Utilizamos como critério os dados recolhidos com os professores de geografia atuantes no presente momento no ensino médio e as escolas que oferecem modalidades de ensino do médio para além do regular como a Educação de Jovens e Adultos, Educação Integral Integrada e a Rede Estadual de Educação Profissional – REDE. Assim como as escolas escolhidas obedeceram o critério de número de alunos, assim elencamos as maiores da cidade no objetivo de captar o maior número d alunos atingidos pelo ensino de geografia e pelas propostas políticas curriculares atuais.

## **CAPÍTULO IV – ACHADOS: OS PROFESSORES E SUAS PRÁTICAS**

Para a organização das informações coletadas as questões que integram os questionários aplicados foram classificadas em duas partes, a saber:

### **1 PARTE I**

Nesta, concentram-se os dados que permitem estruturar o perfil dos profissionais pesquisados, bem como identificar suas opiniões a respeito de algumas questões atuais da educação brasileira;

#### **1.1 Escolaridade e Formação**

Neste bloco procurou-se conhecer o grau de escolaridade dos participantes da pesquisa, bem como observar a realização de cursos de capacitação e/ou reciclagem em cursos de curta duração e, ainda, verificar as necessidades sentidas pelos entrevistados quanto ao seu aperfeiçoamento profissional.

### **1.2 Situação Profissional**

Neste bloco, procurou-se verificar o tempo que os professores pesquisados se dedicam semanalmente à rede estadual de ensino, bem como verificar o tempo de atuação na rede estadual, na educação e na escola pesquisada, assim como se exercem outra atividade além da educação, e ainda conhecer o tempo de atuação no cargo de professor de Geografia. Por fim, foram verificados os níveis de ensino que os profissionais já lecionaram, as atividades que exercem em outras escolas e o tipo de contrato, assim como as horas-aula ministradas por semana e o tempo semanal gasto com o planejamento.

### **1.3 Trabalho Pedagógico**

Neste conjunto de perguntas, procurou-se verificar: as atividades que de trabalhos diários do professor que envolvem o ensino de Geografia e o Uso do CBC; a implementação da proposta curricular do CBC de Geografia, as ações da equipe pedagógicas em relação ao CBC, as capacitações realizadas para o manejo do CBC de Geografia em sala de aula, os possíveis obstáculos quanto ao uso do CBC na docência diária, as possíveis vantagens quanto ao uso do CBC na docência diária. Procurou-se ainda conhecer o que os profissionais caracterizam um bom trabalho docente e suas opiniões a respeito das mudanças no sistema educacional que contribuiriam para melhorar seu trabalho.

## **2 PARTE II**

## 2.1 Percepções sobre o ensino de Geografia no Ensino médio e o uso do CBC

Este bloco de perguntas referiu-se aos fatores que influenciaram o trabalho docente diário no que tange ao ensino de Geografia, sobretudo quanto ao uso CBC de Geografia e sua relação com as demais modalidades de ensino diferenciadas que coabitam a escola de ensino regular médio, além da relação do mesmo com as tecnologias e com o interesse dos alunos matriculados. Ainda com a própria BNCC e reservamos espaço para críticas gerais.

Neste ponto, estão às questões referentes às opiniões e percepções dos professores sobre as políticas curriculares de ensino de Geografia e, especificamente, sobre o CBC de Geografia, procurando verificar o posicionamento daqueles profissionais diante dos resultados das avaliações das aulas e das avaliações sistêmicas registrados em suas escolas.

Para orientar a análise das informações coletadas, as perguntas que compõem os questionários foram agrupadas em grandes itens, de acordo com a categoria de análise correspondentes ao seu teor.

Assim, as duas partes acima citadas estão organizadas da forma a seguir:

### 2.1.1 Escolaridade e Formação

Conforme se observa na Tabela 1, tanto na Escola 1, quanto na Escola 2 todos os entrevistados possuem curso superior. Vale lembrar que de acordo com a lei nº. 9394/96, Art. 62. “ A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 1996) , assim todo o pessoal docente deve obrigatoriamente ter curso superior.

.Tabela 1 – Grau de escolaridade dos profissionais

Escolas	Categorias	Escolaridade	Total
---------	------------	--------------	-------

		Graduando	Curso Superior Licenciatura e/ou Bacharelado em Geografia	Mestrado	Doutorado	
<b>Escola 1</b>	PEB- Professor da Educação Básica Geografia		4	1		5
<b>Escola 2</b>	PEB- Professor da Educação Básica Geografia		6			6
						11

Observamos que todos os professores entrevistados, conforme demonstra a tabela 5, possuem Licenciatura e ou Bacharelado em Geografia. Na tabela 6 quando perguntamos quanto à frequência em curso de pós-graduação, especialização ou capacitação em ensino de Geografia nos dois últimos anos, dos profissionais entrevistados, nenhum passou por cursos de formação continuada nos últimos dois anos, conforme Tabela 2.

**Tabela 2** – Pós-graduação, especialização ou capacitação em ensino de Geografia nos últimos 2 anos

Escolas	Categorias	Alternativas		Total
		Sim	Não	
<b>Escola 1</b>	PEB- Professor da Educação Básica Geografia		5	5
<b>Escola 2</b>	PEB- Professor da Educação Básica Geografia		6	6
				11

Muitos dos professores entrevistados justificaram não ter feito nenhum curso devido a falta de tempo devido a carga horaria de trabalho excessiva, ou pela falta de condições financeiras.

### 2.1.2 Situação Profissional

Dentre os 11 (onze) entrevistados, 9 (nove) dedicam-se semanalmente à rede pública estadual de ensino o tempo referente à um cargo. Quanto aos dois entrevistados restantes da Escola 2, estão, um em cargo de direção e outro na função de vice-diretor. Ou seja, todos trabalham por tempo referente à dois cargos de magistério no estado conforme demonstrado na Tabela 3.

De um modo geral, nem todos tem acúmulo de cargos mais tem extensão de aulas o que gera uma carga horaria semanal de 32 horas aula e de 16 horas de atividades extraclasse. Teoricamente subentende-se que todos os profissionais dispõem de 8 horas semanais em cada cargo/turno, para atividades extraclasse que envolvam assuntos relacionados a prática docente no ensino de geografia.

**Tabela 3 – Carga Horária semanal de dedicação à rede pública estadual de ensino**

Escolas	Categorias	Carga Horaria Semanal total		Carga Horária Semanal dividida			Total
		24 h	48 h	Carga Horária na Docência.	Horas Atividades Extraclases		
				Regime Básico de 16h	Definido pela Direção 4h	Livre Escolha 4h	
<b>Escola 1</b>	PEB-Professor da Educação Básica Geografia		5	5	5	5	5
<b>Escola 2</b>	PEB-Professor		6	6	6	6	6

	da Educação Básica Geografia						
							11

Quando indagados sobre o tempo de serviço na rede estadual de ensino, dos 11 onze entrevistados, 2 (dois) atuam a mais de 15 (quinze) anos, 4 (quatro) possuem de 10 (dez) anos ou mais de atuação na rede, sendo que 1 (um) desses profissionais atua pelo menos a mais de 2 (dois) anos e 4 (um) deles a menos de 2 (dois) anos, conforme Tabela 4.

Ressaltamos também que entre os entrevistados, alguns apresentaram jornadas de trabalho em outras redes como a particular ou municipal. Dos professores entrevistados, somente dois (dois) já ocuparam cargo de direção ou coordenação pedagógica e, ainda assim, por pouco tempo. Desta forma, o universo de profissionais, que apresentam tempo de atuação em cargo de direção e/ou coordenação pedagógica, configura-se por apenas 2 (dois) profissionais, uma vez que os demais professores nunca exerceram tais cargos. Quanto ao período em que estão mais presentes na escola, o diretor afirmou estar integralmente, nos três turnos, ou seja, manhã/intermediário, tarde e noite, confirmando as 40 horas semanais de dedicação exigidas na rede estadual de ensino.

**Tabela 4** – Tempo de atuação na rede estadual de ensino público

Escolas		Experiência docente em anos				
		0 a 2	2 a 5	5 a 10	10 a 15	15 ou mais
Escola 1	PEB- Professor da Educação Básica Geografia	1	1		2	1
Escola 2	PEB- Professor da Educação Básica Geografia	3			2	1
Total		4	1		4	2

Conforme se pode observar na Tabela 5, abaixo, 4 (quatro) professores exercem atividades em outras escolas rede municipal e ou particular. Além disso, dos onze professores entrevistados, 2 (dois) são efetivos em apenas um cargo e estão em dois cargos em regime de substituição, no segundo cargo. E 5 (cinco) tem jornada de trabalho complementadas em redes de ensino municipal ou particular.

**Tabela 5 – Atividades do professor em outras escolas / tipo de contrato na escola**

Escolas		Atividade em outras escolas	Tipo de Contrato na rede estadual	
			Efetivo em um cargo	Efetivo em um dois cargos
<b>Escola 1</b>	PEB- Professor da Educação Básica Geografia	3	2	3
<b>Escola 2</b>	PEB- Professor da Educação Básica Geografia	2	3	3
<b>Total</b>		5	5	6

Entre os professores em exercícios, são todos efetivos em pelo menos 1 (cargo), o número de substitutos se deve principalmente aos cargos comissionados de diretor e vice diretor, os quais geram contratos/designações oferecidos como aulas de extensão podendo atingir até 2 cargos em exercício.

Quanto à carga de trabalho semanal na rede estadual, observa-se na Tabela 6, que todos os professores entrevistados, apresentam carga horária referente a 40 horas semanais em um cargo.

**Tabela 6 – Horas-aula ministradas por semana e planejamento**

Escolas		Horas/aula semanais		Planejamento da escola	Planejamento fora da escola
		16 (horas)	32 (horas)		
<b>Escola 1</b>	PEB- Professor da Educação Básica Geografia		5	5	5
<b>Escola 2</b>	PEB- Professor da Educação Básica Geografia		6	6	6
<b>Total</b>			11	11	11



Tal constatação permite concluir que existe uma suposta disponibilidade de tempo para que os professores possam planejar as aulas e elaborarem projetos e planos de intervenção pedagógicos, visto que a dupla jornada de trabalho é comum entre eles, que devem usar as 16 horas/aula semanais (50 minutos cada hora) para planejamento de aulas, escritas, correções de provas e demais assuntos pedagógicos.

Ainda entre os entrevistados, captamos que nenhum lecionou em turmas de 1° ao 5° anos iniciais do Ensino Fundamental (Tabela 7). Ressalta-se também que todos os entrevistados têm experiência com turmas de 6° ao 9° anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

**Tabela 7 – Níveis de ensino que já lecionou**

Escolas		Nível de Ensino				Total
		Pré-escola	1° ao 5° anos iniciais do fundamental	6° ao 9° anos finais do fundamental	Ensino médio 1° ao 3° anos	
<b>Escola 1</b>	PEB-Professor da Educação Básica Geografia			5	5	5
<b>Escola 2</b>	PEB-Professor da Educação Básica Geografia			6	6	6
						11

Constatamos que a etapa de ensino menos conhecida pelos professores entrevistados é a Pré-escola e os anos iniciais do fundamental. Conclui-se, deste modo, que o Ensino Fundamental e médio são os maiores conhecidos dos

entrevistados, conforme tabela 11. Essa observação é importante pois existe uma proposta curricular do CBC para os anos iniciais do ensino fundamental para todos os conteúdos, como via de introdução aos conteúdos que viram na etapa de ensino a seguir, os anos finais do ensino fundamental. Essa estratégia curricular muitas vezes, conforme relato dos professores, não são vencidas nas escolas de anos iniciais, assim os pré requisitos introdutórios de Geografia não são contemplados pelos alunos, isto impede, a sequencia no avanço dos conteúdos conforme propõem o CBC de Geografia e requer intervenção pedagógica, e gera um acúmulo e atraso nos conteúdos à serem lecionados.

### **2.1.3 Trabalho Pedagógico**

Durante a década de 1990 diversos documentos oficiais foram produzidos e implantados pelo Estado brasileiro com propostas de reformas curriculares para o campo educacional. Os principais documentos são os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), elaborados sob a orientação do MEC e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), ambos regidos pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN 9394/96).

A organização dos Parâmetros Curriculares para a Geografia destaca a sua importância para as Ciências Humanas no EM. O documento enfatiza que, no EM, a Geografia escolar deve conduzir os alunos a “construir competências que permitam a análise do real, revelando as causas e os efeitos, a intensidade, a heterogeneidade e o contexto espacial dos fenômenos que configuram cada sociedade” (PCN, 2000, p. 30).

Em contrapartida, há várias análises críticas que se reportam à forma como os PCN foram estruturados. No caso específico da Geografia, alguns autores, fazem uma reflexão sobre como essa disciplina e seu ensino têm sido abordados no interior desse documento. Um desses questionamentos acerca da elaboração dos PCN na área da Geografia refere-se à ausência dos principais sujeitos da escola básica em sua construção: os professores.

Apesar dos diversos posicionamentos a respeito da abordagem teórico-metodológica, da concepção filosófica, entre outros, os PCN vêm configurando-se como um dos principais documentos de referência para a elaboração de planejamentos nas escolas e mesmo para a realização de avaliações, tanto as do cotidiano escolar quanto as de caráter externo. No entanto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino médio homologada em 05/12/2018, surgiu com força como novo direcionamento nas orientações pedagógicas e curriculares para escolas de todas as modalidades de ensino em todos o país.

Em Minas Gerais, a Secretaria Estadual de Educação (SEE/MG) propôs oficialmente em 2005 por meio da Resolução no 666, o CBC, com os eixos, tópicos, habilidades e as competências a serem adquiridas pelos alunos na Educação Básica, como uma proposta curricular elaborada em consonância com as diretrizes curriculares dos PCN de Geografia.

A criação dos CBC teve como objetivo servir como base para as avaliações externas criadas pelo governo de Minas através do SIMAVE: o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), o Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) o qual nos interessa nesta pesquisa; e o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE); estabelecimento de um plano de Metas para cada escola, tendo em vista o estabelecimento de sistema de responsabilização e premiação da escola e de seus servidores.

Respaldados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, os CBC definem como proposta curricular de Geografia para o Ensino Médio cinco diretrizes, conforme já foi citado nesta pesquisa: a valorização e o resgate das práticas socioespaciais, espaço culturais e ambientais do educando, buscando nelas os referenciais explicativos para ampliação, aprofundamento e compreensão do espaço geográfico em mutação; a importância da construção de um pensamento complexo, contextualizado e globalizado, sendo a interdisciplinaridade uma das formas de operacionalizar esse pensamento; (re) construção dos conceitos de Território, Lugar, Paisagem, Rede e Região, através de sua organização em um eixo integrador, do qual serão desdobrados os Eixos Temáticos e os Temas; a quarta diretriz sustenta-se no campo das competências gerais da investigação e da compreensão, correspondendo ao desafio da transposição didática das três diretrizes anteriores para o cotidiano escolar; por fim, a quinta diretriz refere-se à avaliação formativa e aos indicadores de competências construídas, vistos como atividades planejadas





recursos destinados a educação. Assim concluímos que o professor não reconhece a Geografia como componente avaliado a ponto de gerar intervenções ou calcular rendimentos da disciplina por via dos resultados do PROEB.

Sobre os resultados das avaliações do Proeb ensino médio 1º e 3º anos de 2017 questionamos aos professores seus posicionamentos. Abaixo seguem os resultados (Tabelas 9, 10, 11 e 12).

**Tabela 9 – Sobre o PROEB e os resultados escolares**

Escolas		Enquanto professor de Geografia você tomou conhecimento dos resultados últimos do PROEB em sua escola?			Total
		Sim	Não	Parcialmente	
<b>Escola 1</b>	PEB- Professor da Educação Básica Geografia	3		2	5
<b>Escola 2</b>	PEB- Professor da Educação Básica Geografia	4		2	6
<b>11</b>					

Percebemos que existe um movimento de apresentação dos resultados das avaliações do PROEB nas escolas consultadas, mesmo que de maneira ilustrativa, os professores estão cientes da classificação da escola nesse processo avaliativo.

Por esses números da Tabela 10 percebemos que existe um movimento de elaboração do plano de intervenção pedagógica mediante os resultados do PROEB, porém segundo relato dos professores, existe grande dificuldade em contemplar planos de ação para as demais disciplinas que não sejam Língua Portuguesa e Matemática, já que os resultados gerais só dizem respeito a elas, o que dificulta em muito a elaboração de um plano de ação efetivo para Geografia e demais disciplinas.

Os professores relataram que as ações diagnósticas de intervenção pedagógicas, na maioria das vezes partem dos resultados das atividades avaliativas nas quais os alunos têm baixo rendimento sobretudo pautadas nos conteúdos que os alunos têm mais dificuldades. Esbarrando numa diagnostica tradicional, não por resistência ao CBC mais pela ausência de resultados detalhados que possibilitem a elaboração de um plano de ação eficaz.

**Tabela 10 – Sobre o PROEB e a intervenção pedagógica**

<b>Escolas</b>		<b>Houve reuniões pedagógicas de análise de resultados e elaboração de plano de intervenção pedagógica?</b>			<b>Total</b>
		Sim	Não	Parcialmente	
<b>Escola 1</b>	PEB- Professor da Educação Básica Geografia	5			5
<b>Escola 2</b>	PEB- Professor da Educação Básica Geografia	6			6
<b>11</b>					

Contudo os resultados da pesquisa nas Tabelas 9, 10, 11 e 12 nos revelam que existe um movimento de apresentação dos resultados das avaliações do Simave nas escolas, no entanto, recebemos relatos no que diz respeito a utilidade dos mesmo no ensino de Geografia, uma vez que as provas, apesar de contextualizadas dão em Língua Portuguesa a Matemática. Segundo relato dos professores, esses resultados sinalizam um papel de coadjuvante na importância da Geografia e das demais disciplinas enquanto peso curricular.

**Tabela 11 – Sobre o PROEB e a intervenção pedagógica em Geografia**

<b>Escolas</b>		<b>Houveram planos de ações diagnósticas e de intervenção pedagógica, em Geografia, diante dos resultados do Proeb?</b>			<b>Total</b>
		Sim	Não	Parcialmente	
<b>Escola 1</b>	PEB- Professor da Educação Básica Geografia		5		5
<b>Escola 2</b>	PEB- Professor da Educação Básica Geografia		6		6
<b>11</b>					

Os professores não conseguem perceber sentido de trabalhar as habilidades como, acessórias das demais disciplinas avaliadas, na resolução para questões do PROEB em Língua Portuguesa e Matemática, esse comentário apareceu com bastante frequência durante as conversas informais.

Outra questão importante relatada é que todos os mapas, gráficos, planilhas que vem como resultado do Proeb, para as demais disciplinas, pouco auxilia na realização das ações e estratégias diagnosticas ou mesmo na análise do desempenho do aluno que pode, de repente, ter um desempenho recomendável em Geografia e História e um rendimento baixo em Matemática. Por isso discordam da questão da promoção da equidade de aprendizagem ou do único método avaliativo do Proeb.

Outra questão que apareceu nos relatos dos professores foi as realidades escolares diferentes, como escolas totalmente sucateadas ou ainda com clientelas em bairro de risco de violência com famílias que não acompanham os alunos na vida escolar o que gera diferença nos resultados finais do Proeb mesmo que seja representado pela Língua Portuguesa e pela Matemática.

**Tabela 12 – Sobre ensino de Geografia e as avaliações do Saeb e do Simave**

Escolas		Como professor de Geografia você acredita nas avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simave) como parâmetro para qualidade do ensino de Geografia?			Total
		Sim	Não	Parcialmente	
<b>Escola 1</b>	PEB- Professor da Educação Básica Geografia		5		5
<b>Escola 2</b>	PEB- Professor da Educação Básica Geografia		6		6
11					



Também surgiram as dificuldades nas análises precisas dos gráficos mapas e tabelas de resultados aos quais muitos dos servidores educacionais da equipe pedagógica não receberam treinamento ou não dominam de alguma maneira. Esses conjuntos de fatores aparecem nos relatos dos professores no que tange à análise de resultados do Proeb para o ensino de Geografia no ensino médio.

Seguimos na coleta de dados trazendo as informações sobre a implantação, condução e aplicabilidade do CBC de Geografia na prática diária em sala de aula.

## 2.2 Percepções sobre o ensino de Geografia no Ensino médio e metodologia docente

Com o advento do CBC para todas as disciplinas da escola básica em Minas Gerais, ocorreu uma lacuna na transição entre a metodologia tradicional e a nova metodologia de eixos tópicos e habilidades inseridas pela proposta curricular, neste ponto trouxemos as percepções dos professores de geografia diante da metodologia de ensino (Tabela 13).

**Tabela 13** – Sobre o processo de implantação da proposta curricular do CBC de Geografia nas escolas de ensino médio em Minas Gerais

Escolas		Sobre o processo de implementação do CBC de Geografia no ensino médio na rede pública, enquanto professor considerou?			Total
		Fácil	Difícil	Intermediário	
<b>Escola 1</b>	PEB- Professor da Educação Básica Geografia		3		3
<b>Escola 2</b>	PEB- Professor da Educação Básica Geografia		2		2
<b>5</b>					

A partir da Tabela 13 os resultados se relacionam com as percepções sobre o ensino de geografia no ensino médio e o uso do CBC, e nesta tabela trouxemos o

resultado sobre a opinião dos professores no que tange ao processo de implementação do CBC de Geografia como proposta curricular para o ensino médio. Podemos perceber que o número de entrevistados que atuava nos anos iniciais de implementação considerou difícil o processo, as justificativas giram em torno da falta de capacitação e treinamento envolvendo a aplicabilidade da, até então, nova proposta curricular.

**Tabela 14 – Sobre as orientações do CBC e a equipe pedagógica escolar**

Escolas		A equipe pedagógica da sua escola domina as orientações de uso, num aspecto geral, de aplicabilidade do CBC quanto aso eixos , tópicos e habilidades?			Total
		Sim	Não	Parcialmente	
<b>Escola 1</b>	PEB- Professor da Educação Básica Geografia			5	5
<b>Escola 2</b>	PEB- Professor da Educação Básica Geografia			6	6
11					

Nos resultados da Tabela 14 percebemos que os professores consideram parcial o domínio da equipe pedagógica das suas escolas, no que se refere a orientação e aplicabilidade do CBC nas práticas do trabalho docente. Isto é um demonstrativo de que as reuniões pedagógicas são deficitárias quando o assunto é eixos tópicos e habilidades do CBC e conseqüentemente falha nos diagnósticos e sucessivamente prejuízo no desempenho dos alunos quando avaliados sobre esses critérios nas demais disciplinas que não sejam Língua Portuguesa e Matemática.

**Tabela 15 – Sobre CBC de Geografia e as capacitações preparatórias**

Você participou de alguma capacitação sobre o CBC de Geografia?	Professores											Total
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	
Sim	X	X				X			X	X		5
Não			X	X	X		X	X			X	6
11												

Na Tabela 13, que traz os resultados sobre o processo de implementação do CBC de Geografia no ensino médio na rede pública os professores foram claros em determinar o processo difícil e intermediário. Na Tabela 14, sobre a equipe pedagógica escolar, no que tange ao trabalho de orientações de uso do CBC, os professores consideraram a contribuição parcial relatando ainda que existem muitas dúvidas da própria equipe.

Na Tabela 15, sobre as investidas estatais de preparação dos professores para o uso do CBC, o curso mais citado foi a Capacitação do Programa de Intervenção Pedagógica, realizados pelas equipes de analistas pedagógicos da SRE's mineiras, com um analista para cada disciplina escolar. O objetivo era de realizar os repasses pedagógicos advindos da equipe pedagógica central da SEE-MG de Belo Horizonte para os professores das escolas estaduais. A equipe do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP/CBC) também tinha o objetivo de realizar visitas frequentes nas escolas para orientações e monitoramento do CBC para todas as disciplinas. O PIP/CBC teve início em 2009 com eventos anuais que duram até o início de 2014, somente cinco professores entrevistados participaram dessas capacitações.

O CBC como proposta curricular passou a fazer parte da dinâmica de ensino e de lançamento dos registros de aulas diários, assim trouxemos os resultados da dinâmica docente do professor de Geografia do médio enquanto agente executor da metodologia do CBC de Geografia, seguem os resultados (Tabela 16).

**Tabela 16 – Os conteúdos do CBC e a Geografia do médio**

<b>Escolas</b>		<b>Como professor de Geografia do ensino médio você consegue compreender os conteúdos curriculares do CBC do médio como saberes culturais, diferenciando-os, da concepção de conteúdos escolares definidos pela tradição?</b>			<b>Total</b>
		Sim	Não	Parcialmente	
<b>Escola 1</b>	PEB- Professor da Educação Básica Geografia	2	1	2	5
<b>Escola 2</b>	PEB- Professor	4	2		6

	da Educação Básica Geografia				
					1

Na Tabela 16 perguntamos aos professores se eles conseguem compreender os conteúdos curriculares do CBC do médio como saberes culturais, diferenciando-os, da concepção de conteúdos escolares definidos pela tradição. Seis professores responderam que sim mais não explanaram exemplos metodológicos para justificar suas afirmativas. Três responderam que não o que demonstra que continuam utilizando métodos tradicionais e dois responderam parcialmente o que nos parece que mesclam metodologias tradicionais e CBC. Essas diferenças metodológicas, dentro da mesma escola, no faz pensar que os alunos hora passam pela metodologia tradicional hora passam pela metodologia proposta pelo CBC intercalando metodologias conforme o professor que o orienta no decorrer da etapa referente aos 3 anos que ele passa pelo ensino médio.

Os resultados da Tabela 17 nos trazem dados quanto ao uso diário do CBC nas práticas cotidianas docentes quanto ao ensino de Geografia, estado ciente dos dados anteriores não nos surpreendeu o fato de que apenas 3 professores entrevistados afirmarem que utilizam o CBC (eixo , tópicos e habilidades) nas suas atividades , exercícios diários e avaliações bimestrais. Concluímos que as razões estão principalmente ligadas a falta de investimento em capacitação docente, mais também permanece a resistência de alguns docentes que discordam da proposta pedagógica.

**Tabela 17 – Os conteúdos do CBC de Geografia do médio e as atividades em sala de aula**

Escolas		Como professor de Geografia do ensino médio você consegue utilizar o CBC (eixo, tópicos e habilidade) nas suas atividades, exercícios diários e avaliações bimestrais?			Total
		Sim	Não	Parcialmente	
<b>Escola 1</b>	PEB- Professor da Educação Básica	1		4	5







**Tabela 21** – Os conteúdos do CBC de Geografia do médio e os processos seletivos (ENEM, PISM, PASES, ETC)

Escolas		Como professor de Geografia do ensino médio você consegue relacionar os conteúdos das avaliações externas seletivas, como o ENEM, com os conteúdos do CBC de Geografia do médio?			Total
		Sim	Não	Parcialmente	
<b>Escola 1</b>	PEB- Professor da Educação Básica Geografia	2		3	5
<b>Escola 2</b>	PEB- Professor da Educação Básica Geografia	2		4	6
11					

Na Tabela 22, sobre os conteúdos do CBC de Geografia do médio e as tecnologias didáticas. A pergunta foi: Como professor de Geografia do ensino médio você consegue adaptar/utilizar os conteúdos do CBC de Geografia com os recursos informacionais disponíveis na sua escola? As respostas foram: 5 (cinco) professores disseram sim e 6(seis) professores responderam parcialmente. Vale lembrar que todos os professores pertencem a escolas que possuem recursos informacionais, aparelhos Datashow, conteúdos digitais, a dificuldade manifestada foi quanto a forma de apresentar os conteúdos de forma a trabalhar de modo a inserir as habilidades contempladas no CBC durante as apresentações de introdução dos conteúdos, mesmo porque os conteúdos muitas vezes vem isolados e seguem vias tradicionais expositivas e nomenclaturas diferentes das oferecidas pelo CBC de Geografia.

**Tabela 22** – Os conteúdos do CBC de Geografia do médio e as Tecnologias didáticas

Escolas		Como professor de Geografia do ensino médio você consegue adaptar/utilizar os conteúdos do CBC de Geografia com os recursos informacionais disponíveis na sua escola?			Total
		Sim	Não	Parcialmente	
<b>Escola 1</b>	PEB- Professor da Educação	2		3	5



	Básica Geografia				
<b>Escola 2</b>	PEB- Professor da Educação Básica Geografia	3		3	6
					11

A Tabela 23 traz um quesito importante, pois aparece em todos os depoimentos dos professores pontuações sobre os conteúdos do CBC de Geografia do médio e o interesse dos alunos. Assim trouxemos a questão: Entre baixo, intermediário e recomendável como você classifica o interesse/envolvimento do aluno com o ensino de Geografia no Médio? Dos professores entrevistados, 8 (oito) consideraram como baixo o envolvimento dos alunos com o processo de aprendizado de Geografia seja ela pelas vias tradicionais ou pelas vias do CBC. E 3 (três) dos entrevistados responderam que parcialmente sob a condição de que em cada turma existem alunos com inclinação para a área de ciências humanas, justificando. Nesse quesito apareceram muitas críticas ao sistema organizacional de avanço escolar, com base na progressão parcial e na pressão da equipe gestora, em consequência da pressão advinda da SEE-MG, pela aprovação em massa.

**Tabela 23** – Os conteúdos do CBC de Geografia do médio e o interesse dos alunos

<b>Escolas</b>		<b>Entre baixo, intermediário e recomendável como você classifica o interesse/envolvimento do aluno com o ensino de Geografia no Médio?</b>			<b>Total</b>
		Baixo	Intermediário	Recomendável	
<b>Escola 1</b>	PEB- Professor da Educação Básica Geografia	4	1		5
<b>Escola 2</b>	PEB- Professor da Educação Básica Geografia	4	2		6
					11

Quando perguntamos na questão 24 sobre os conteúdos do CBC de Geografia do médio e a relação com o sistema REDE- Rede Estadual de Educação

Profissional no médio, no que tange as relações pedagógicas da organização curricular e do ensino do CBC de Geografia, 9 (nove) professores responderam não e 2 (dois) responderam que parcialmente, justificando que o curso técnico, dependendo da área pode exigir pré requisitos da Geografia do médio sendo ela tradicional ou via CBC.

**Tabela 24** – Os conteúdos do CBC de Geografia do médio e o sistema REDE- Rede Estadual de Educação Profissional no médio

Escolas		Como professor de Geografia você percebe alguma relação entre o conteúdo de Geografia e o sistema REDE da SEE-MG implementado no currículo do médio?			Total
		Sim	Não	Parcialmente	
<b>Escola 1</b>	PEB- Professor da Educação Básica Geografia		4	1	5
<b>Escola 2</b>	PEB- Professor da Educação Básica Geografia		5	1	6
11					

Sobre os conteúdos do CBC de Geografia do médio e a relação com Educação Integral Integrada no médio, indagada na questão 25, tivemos 7 (sete) professores que responderam sim, concordando que existe relação. Partindo do princípio que as ações de Educação Integral buscam implementar formação em diversas áreas, como esporte, artes plásticas, dança, música, teatro, informática, o território e a comunidade escolar são importantes atores assim como a Geografia dando suporte para as leituras de mundo. Enquanto 4 (quatro) dos professores responderam, parcialmente, considerando que as disciplinas humanas do currículo da educação integral poderiam ser aprofundadas em função da extensão de carga horaria e que o contrário disso limita a uma Geografia assessoria aos conteúdos propostos, mantendo-a como é na realidade do ensino médio.

**Tabela 25** – Os conteúdos do CBC de Geografia do médio e a Educação Integral Integrada no médio

Escolas		Como professor de Geografia você percebe alguma relação entre o	Total
---------	--	---	-------

		<b>conteúdo de Geografia e Educação Integral Integrada da SEE-MG implementado no currículo do médio?</b>			
		Sim	Não	Parcialmente	
<b>Escola 1</b>	PEB- Professor da Educação Básica Geografia	3		2	5
<b>Escola 2</b>	PEB- Professor da Educação Básica Geografia	4		2	6
					11

Na Tabela 26 trouxemos um parecer sobre a impressão inicial dos professores sobre os conteúdos do CBC de Geografia do médio e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, perguntamos: Como professor de Geografia qual o seu posicionamento quanto organização dos conteúdos por áreas do conhecimento como a das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia)? Dos entrevistados 10 (dez se posicionaram contrários a organização dos conteúdos em área de conhecimento e 1(um) se posicionou favorável.

**Tabela 26** – Os conteúdos do CBC de Geografia do médio e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC

<b>Escolas</b>		<b>Como professor de Geografia qual o seu posicionamento quanto organização dos conteúdos por áreas do conhecimento como a das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia)?</b>			<b>Total</b>
		Favorável	Contrário	Neutro	
<b>Escola 1</b>	PEB- Professor da Educação Básica Geografia		5		5
<b>Escola 2</b>	PEB- Professor da Educação Básica Geografia	1	5		6
					11

Em seguida deixamos espaço para que cada professor se manifestasse livremente sobre o uso do CBC de geografia no Ensino médio seguem os registros (Tabela 27)

**Tabela 27 – Os conteúdos do CBC de Geografia do médio – críticas**

<b>Professores</b>	<b>Espaço reservado para críticas positivas e ou negativas sobre o uso do CBC de Geografia no ensino médio</b>
<b>Professor 1</b>	Eu acredito que o CBC de Geografia pode auxiliar o professor no planejamento de aulas mais não vejo versatilidade na aplicação diária de atividades, falta treinamento. Não existe tempo hábil para trabalhar especificamente as habilidades de cada tópico corretamente nem tempo hábil para trabalhar de forma tradicional. Falta tempo, falta conhecimento o sistema e principalmente interesse dos alunos
<b>Professor 2</b>	A Secretaria de educação não dá o suporte necessário para trabalharmos conforme as próprias orientações que ela envia, como o CBC. Os conteúdos do CBC de geografia trabalhados dentro das habilidades exigidas é até tranquilo no entanto gostaria que os professores fossem consultados numa reformulação do documento considerando mais as realidades escolares. Um exemplo é o próprio diário digital que não traz os eixos tópicos e habilidades do CBC. Temos que parar analisar registrar no diário, lançar como conteúdo, avaliar, diagnosticar e a equipe pedagógica não tem a preparação para dar o apoio.
<b>Professor 3</b>	Eu não vejo o CBC de Geografia como conteúdo preparatório para os alunos que querem seguir para a universidade. Os conteúdos e habilidades são rasos e preparam o aluno superficialmente, no máximo para o mercado de trabalho. Falta geografia crítica, falta fazer pensar e interpretar o espaço. Limita o trabalho do professor.
<b>Professor 4</b>	Vou dizer a verdade. O CBC de Geografia é pouco usado por mim e pelos meus colegas professores de Geografia, ainda permanece a metodologia tradicional nas salas de aula. Temos uma carga de trabalho de muitas horas além de faltar tempo para estudar e planejar falta treinamento. No início quando começou a ser cobrado no diário físico pelo menos se transcrevia, agora nem isso.
<b>Professor 5</b>	Acho eu o CBC de Geografia prejudica o trabalho dos professores porque quando vamos procurar um conteúdo do livro didático, para localizar no CBC os nomes estão todos diferentes, eu mesmo já fiquei com dúvida se determinada habilidade pertence ao conteúdo x ou y. Correndo o risco de prejudicar pedagogicamente o aluno. Por isso retomei a metodologia tradicional com base em matérias e questões de ENEM.
<b>Professor 6</b>	Eu abondei o uso do CBC de Geografia quando deixou de ser cobrado pela equipe PIP/CBC em 2014. Não recebemos apoio e nem treinamento somente a exigência. Então optei por trabalhar com a Geografia que tenho disponível nos meus materiais didáticos visando o ENEM.
<b>Professor 7</b>	Desde eu que adotei o CBC de Geografia tive bons frutos, acredito que se tornou mais fácil trabalhar, já que para cada conteúdo é cobrado uma ou duas habilidades. Fica muito mais fácil fazer a avaliação diagnóstica após as provas ou exercícios aplicados. O conteúdo é reduzido ficando mais fácil trabalhar somente o CBC.
<b>Professor 8</b>	É muito difícil para nós, professores recém nomeados, utilizarmos o CBC com propriedade em sala de aula, sem receber orientação ou mesmo treinamento. Tudo vai à base da experiência, sendo assim prefiro trabalhar os conteúdos com base nos matérias que a escola oferece e que eu pesquiso. No ensino médio a pressão pelo vestibular é muito grande e

	os alunos cobram os conteúdos que caem nessas provas. Nos vemos obrigados a trabalhá-los utilizando as metodologias tradicionais
<b>Professor 9</b>	A proposta curricular do CBC de Geografia para o ensino médio é muito viável, Acho que ela especifica os conteúdos essenciais mínimos para o ensino de geografia e as habilidades permitem avaliar com mais precisão o que o aluno contemplou ou não. Mais falta tempo na carga horária do professor para se dedicar ao planejamento consistente em conformidade com o CBC assim como na elaboração de avaliações, exercícios ou mesmo no desenvolvimento processual diário de modo a trabalhar os conteúdos para atingir o sucesso recomendável.
<b>Professor 10</b>	Sou professor a mais de quinze anos sempre utilizei a forma comum e tradicional de reproduzir conteúdo. Não aderi ao CBC com opção pois é mais fácil trabalhar no ensino médio com os conteúdos já consolidados e que realmente caem em provas como as do ENEM. Durante o período da equipe PIP/CBC até procurei saber mais sobre a novidade, no entanto com o fim do programa como tudo que essa política educacional faz e não termina, larguei de lado.
<b>Professor 11</b>	Sou professor efetivo nomeado recentemente e recém formado, saímos da universidade sem ter uma noção real dos processos metodológicos que ocorrem na rede pública principalmente no ensino médio. Estou tendo contato com o CBC recentemente, mais já temos a BNCC batendo na porta, sinto-me perdido. Como temos que produzir conteúdo para as avaliações externas como ENEM a alternativa é recorrer ao tradicional e preparar os alunos para os processos seletivos externos.

Como último questionamento dessa pesquisa reservamos espaço para que os professores discorressem sobre críticas positivas e ou negativas sobre o uso do CBC de Geografia no ensino médio.

Fica claro diante do exposto geral na Tabela 27 que o uso do CBC está para além da opção do professor, a questão se depara com um conjunto de fatores. A falta de investidas em cursos preparatórios para o uso do CBC aparece em quase todos os depoimentos como maior obstáculo ao uso efetivo do CBC de Geografia, e é a partir desse dado que se desencadeiam as maiores dificuldades na prática efetiva dessa proposta curricular. Também são relatadas com grau de significação considerável, as dificuldades em relacionar o material didático com a organização do conteúdo por ano/etapa de ensino conforme o CBC, bem como os próprios conteúdos do livro didático com a nomenclatura do CBC e conseqüentemente a dificuldade em definir as habilidades corretas, assim como a dificuldade em encontrar um viés crítico no CBC. O CBC como único veículo de aprendizagem para as diversas inteligências e realidades escolares diferentes foi bastante questionado.

Nas críticas também aparecem pontuações sobre a carga horária de trabalho excessiva, que dificulta uma dedicação de tempo maior para o aprofundamento nos estudos do CBC de Geografia com o objeto instrumentalizador das aulas diárias.

Outra crítica latente é a pressão que existe por conteúdos preparatórios para as avaliações seletivas externas, como vestibulares e demais exames, aos quais os professores vem dificuldades conteudista em dialogar com o CBC de Geografia, uma vez que as disciplinas cobradas exigem um raciocínio, segundo eles para além das habilidades contempladas no CBC.

Dentre os dados coletados percebemos ainda que existem dificuldades em investir na formação continuada, no que se refere, ao ensino de geografia, além da necessidade de cumprir uma carga horaria de aulas extensas devido a baixa remuneração do cargo, o que gera entraves quanto a administração do tempo dedicado aos estudos e aos planejamentos de aulas.

Existe também uma significativa descontinuidade no processo de ensino do CBC na mudança de etapa dos anos iniciais do fundamental para os finais, uma vez que determinados conteúdos deveriam ser consolidados, o que não ocorre na prática e interrompe a sequência didática de aprendizagem proposta pelo CBC podendo gerar uma dificuldade introdutória dos conteúdos não trabalhados.

Outra dificuldade se encontra no não reconhecimento do Proeb como termômetro para a Geografia, já que, as disciplinas avaliadas e os resultados são pautadas em Língua Portuguesa e Matemática, mesmo porque a equipe pedagógica apresenta dificuldades em interpretar os resultados para as disciplinas não contempladas nas provas e também em orientar sobre o uso da proposta curricular do CBC para as aulas diárias ou intervenções de aprendizagem necessárias.

No entanto existem também depoimentos que revelam tentativas de aderência ao CBC que foram frustradas tanto pela descontinuidade das capacitações, quanto das próprias exigências e acompanhamentos dos registros diários e da aplicação diária da proposta. Ou mesmo pelo desestímulo que surgiu após a adoção do diário digital que não traz o CBC inserido no banco de dados das atividades de registros diários. Ou quando o governo de Minas estipulou o final do ano letivo de 2019 como o de encerramento dessa proposta.

Existem também alguns relatos positivos de alguns docentes que aderiram ao CBC no que tange ao planejamento e uso regular, afirmaram que quando bem elaborada o CBC é uma ferramenta capaz de facilitar o trabalho docente, quando direciona do trabalho exatamente para o que se espera que o aluno tenha a habilidade de absorver em cada conteúdo. Alguns chegaram a comentar que a proposta gerou certa identidade ao ensino de Geografia. Assim como afirmaram que

as avaliações podem retratar como a escola tem se saído quanto ao desempenho dos alunos mediante ao ensino de Geografia diante do CBC.

Percebemos que, de uma maneira geral, existe um movimento de resistência ao uso do CBC de Geografia, no entanto, a razão está muito mais relacionada com a falta de investimento em cursos preparatórios para o aprofundamento dos professores para tal, do que uma análise aprofundada dos docentes que julgue a proposta curricular como ruim ou ineficaz. Os professores estão cientes que a educação para o mercado é uma realidade, assim como os índices educacionais propostos para cumprir a agenda internacional da chamada qualidade da educação e as razões políticas e econômicas que envolvem essa sistemática externa, e sobretudo como o CBC aparece como instrumento estratégico nesse cenário.

Nas escolas do ensino médio pesquisadas, percebemos claramente a situação que divide opiniões e formas de trabalho docente coexistindo o currículo tradicional de Geografia e a proposta curricular do CBC dividindo as etapas de ensino conforme atuação do professor, o que gera uma formação dicotômica dos alunos dessas escolas.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No mundo atual, sobretudo capitalista, o currículo escolar vem assumindo cada vez mais a função de requisito básico para subsidiar os indivíduos para uma participação mais ativa na sociedade de consumo, como elemento fundamental para a inserção qualificada no mercado de trabalho e para o desenvolvimento econômico. Sendo assim, as instituições educacionais, sobretudo as escolas públicas se tornaram veículos de massa importantes na condução e controle da educação formal que atenda essa demanda.

As metas para essa qualidade surgem da sistematização curricular com base no domínio de competências e habilidades cognitivas, estabelecidas por parâmetros curriculares pré-estabelecidos, via orientações de propostas pedagógicas conforme cada secretaria de estado institucional formaliza.

Partindo dessa premissa, este trabalho investigou o impacto da inserção dos parâmetros curriculares dos Conteúdos Básicos Comuns de Geografia do Ensino

Médio, no cotidiano prático das escolas da rede estadual de ensino de Ubá-Minas Gerais, utilizando como objeto de pesquisa duas escolas, localizadas no município de Ubá-Minas Gerais. Mais objetivamente, buscou-se identificar e analisar os procedimentos metodológicos utilizados na sala de aula, realizados pelos professores de Geografia. Verificou-se ainda, em que medida tais mecanismos aplicados à docência do professor de Geografia contribuíram para que os resultados em avaliações externas, como o PROEB, e provocaram alguma mudança na prática pedagógica cotidiana em função da construção do conhecimento geográfico escolar.

Após pesquisarmos sobre o panorama do ensino médio no Brasil, sobre o ensino médio em Minas Gerais e o ensino de Geografia no ensino médio em Minas, conforme itens apresentados neste trabalho (cap. I, II e III), bem como da análise dos questionários aplicados concluiu-se que não há uma única fonte que deu origem a problemática sugerida neste trabalho.

Nossas conclusões nos direcionaram para o caminho que indica que existe um conjunto de fatores que envolvem condições historicamente construídas de aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos que influenciaram no sistema educativo nacional e mineiro conseqüentemente, aqui em foco sobretudo, a Geografia do ensino médio. Fatores estes, na maioria das vezes, em atendimento a demandas de mercado internacionais que exigiram e forçaram o Brasil a tomar medidas educacionais de adequação na estrutura e funcionamento de toda a escola básica, obviamente incluído o ensino médio.

As conferências internacionais de educação, organizadas pelos principais órgãos financeiros internacionais, ditam diretrizes educacionais em escala global e as respostas se manifestam nas escolas através de medidas políticas educacionais via legislação federal e estadual, atingindo assim as escolas em escalas locais uniformemente, desconsiderando as diversidades das realidades escolares.

Os resultados dos questionários aplicados nessa pesquisa foram organizados em quatro eixos norteadores: a) formação docente, a) situação profissional, c) o trabalho pedagógico, d) percepções sobre o ensino de Geografia no Ensino médio e o uso do CBC.

Considerando esta conjuntura, tornou-se possível inferir que os limites no uso do CBC de Geografia nas aulas do ensino médio se deparam com obstáculos que vão para além simples adesão ou não dos professores à proposta curricular. Existem obstáculos que envolvem desde as orientações de apoio pedagógico da



esfera estatal para a efetiva dinâmica da proposta curricular, passam pela desvalorização financeira do profissional de educação o que gera uma carga horária excessiva de trabalho, encontram com o desestímulo em investimento a formação continuada, deparam com o material didático de apoio que dificulta o diálogo como o CBC, encaram o regime de progressão da vida escolar do aluno que facilita o avanço de etapa sem exigir as habilidades realmente comprovadas, depara com a desconstrução social da escola como veículo de sucesso para a vida profissional o que agrava o desestímulo do aluno, encara a desvalorização das demais disciplinas em função da supervalorização da Língua Portuguesa e da Matemática e as dificuldades em trabalhar a Geografia especificamente diante dos resultados das avaliações externas restando somente o diagnóstico de prova interna como veículo de intervenção pedagógica, tudo isso somado revela-se como alguns dos principais problemas internos das escolas, embora seja latente a preocupação dos/as educadores/as sobre o tema.

Outro elemento fundamental observado é a construção histórica do ensino médio no Brasil que desde a implantação da educação formal o currículo é instrumento de disputa pelos poderes que organizam a sociedade influenciados pelas orientações educacionais internacionais de mercado. O ensino médio com caráter de dualidade inegável entre o ensino propedêutico para os mais afortunados e o ensino médio técnico para a grande massa de estudantes caracteriza a construção de um ensino médio excludente. Suas manifestações se revelam através da minimização das disciplinas humanas seja via medidas provisórias atuais ou anteriores, ou mesmo em uma escola de ensino médio mineira atual, onde coabitam a Educação Integral Integrada junto com o sistema REDE, algumas vezes oferecendo uma formação para o mercado mais rápida e limitada do que o ensino regular e sucessivamente o acesso as universidades.

Revela-se assim um cenário escolar labiríntico e com um currículo difuso, que atende em Minas Gerais 68.000 turmas da escola básica, com 16.151 escolas de ensino médio e cerca de 792.649 alunos matriculados, que não pode nem deve negligenciar aos alunos os conhecimentos cognitivos exigidos pela educação formalizada e instituída nos moldes mercantis, e ao mesmo tempo construir com o aluno um conhecimento que o torne autônomo em sua atuação social crítica, e instrumentaliza-lo e gerar um cidadão ciente de direitos e atuante na sociedade.

Assim está escola de ensino médio atual encontra-se desnorteada entre as metodologias tradicionais coexistindo espacialmente as com propostas curriculares modernas, com programas e projetos pedagógicos técnicos e de avanço de escolaridade. As metodologias pedagógicas de ensino se intercalam conforme efeito da aderência e inclinação dos professores atuantes, e conseqüentemente alterando significativamente o desenvolvimento do saber Geográfico do ensino médio e toda escola básica.

Encerramos, por hora, lembrando que a proposta curricular dos Conteúdos Básicos Comuns, mesmo não tendo atingido o sucesso que se almejava em termos de avanço nas notas do Ideb mineiro no ensino médio, e sem contemplar a excelência no que tange ao uso e familiaridade significativa por parte dos docentes nas práticas diárias em sala de aula devido á razões explanadas nessa pesquisa. Ressaltamos que a Secretaria Estadual de Educação, gestão 2019, informou em 13 de fevereiro de 2018 através do Ofício n09 aprovado pelo Parecer n0937/2018, as orientações para a implementação do Currículo Referência de Minas Gerais, no objetivo de regulamentar um novo currículo e normatizar o encerramento a proposta do CBC em 2020.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, C. C.; COSTA, B. M. F. Diálogos entre a geografia escolar e a geografia da infância. In: **Formação de professores de Geografia: diversidade, prática e experiência**. Niterói, Editora da UFF, 2015.

AMORIM, C.C. **O uso do território brasileiro e as instituições de ensino superior**. 2010. 334f. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo, 2010.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 3. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2004. 78p.

BRASIL, Constituição (1824) **Constituição Política do Império do Brasil**, de 25 de março de 1824. Rio de Janeiro, RJ, 1824.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Planalto, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília:DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: DF, 2016. Seção 1, p. 1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 05, de 04 de maio de 2011. Homologa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: DF, 2011, Seção 1, p. 10.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília: DF, 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente**. Brasília: DF, 1997.

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

CAED/UFJF. **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora**. Disponível em: <<http://caed.ufjf.br>> Acesso em 20 de Maio 2017.

ClAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

CUNHA, JR., C. F. F da. **O Imperial Collegio de Pedro II e o ensino secundário da boa sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

CURY, C. R. J. O Plano Nacional de Educação: duas formulações. **Caderno de Pesquisa**. n.104. p.162-180. Julho de 1998. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/165.pdf> Acesso em 12 Outubro de 2017.

DAYRELL, J.T. A escola faz juventudes?: reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

FONSECA, T. N. L. **O ensino régio na capitania de Minas Gerais - 1772-1814**. 1. Ed. Belo horizonte: Ed. Autentica. 2017.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Império brasileiro**. São Paulo: Gribaldo, USP, 1972.

INEP. **Relatório Censo Escolar 2017 Notas Estatísticas**. Brasília: Inep/Ministério da Educação, 2017.

Krawczyk, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. 2011. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 752-769, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>> Acesso em: 15 Setembro 2018.

Kuenzer, A. Z. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas novos desafios. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 667-688, 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a04v32n116.pdf> > Acesso em 7 Setembro 2018.

Leonel Franca, S. J. **O método pedagógico dos jesuítas: o Ratum Studiorum**. Rio de Janeiro: Ed. Agir, 1952.

Mesquita, S. S. A.; Lelis, I. A. O. M. Cenários do Ensino Médio no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 89, p. 821-842, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362015000400002>> Acesso em 24 maio 2018.

Minas Gerais. **Novo Ensino Médio (Reinventando o Ensino Médio)**. 16 set. 2013a. (atualizado). Disponível em: <<http://www.educacao.mg.gov.br/component/gmg/action/2825-novo-ensino-medioreinventando-o-ensino-medio>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Novo Plano Curricular: Ensino Médio. [2006]**. Disponível em: <[http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco\\_objetos\\_crv/%7BBBBA3B26-D0E7-467E-AC54-DA816E5D605E%7D\\_Novo%20plano%20curricular.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco_objetos_crv/%7BBBBA3B26-D0E7-467E-AC54-DA816E5D605E%7D_Novo%20plano%20curricular.pdf)>. Acesso em: 07 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Resolução 753, de 06 de janeiro de 2006. Institui e regulamenta a organização curricular a ser implementada nos cursos de Ensino Médio das unidades de ensino integrantes do Projeto Escolas-Referência. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, MG, 07 jan. 2006a.

\_\_\_\_\_. Resolução nº. 2.251, de 02 de janeiro de 2013. Dispõe sobre a implantação do projeto Reinventando o Ensino Médio que institui e regulamenta a organização curricular a ser gradativamente implantada nos cursos de ensino médio regular da rede estadual de ensino de Minas Gerais. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, MG, 03 jan. 2013b.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 666, de 07 de abril de 2005. Estabelece os Conteúdos Básicos Comuns – CBC's a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estaduais que oferecem as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, MG, 2005a. Disponível em: <[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/admin/banco\\_objetos\\_crv/%7BD581EE3](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/admin/banco_objetos_crv/%7BD581EE3)>

5-33FA-4FBB-B066-714AD4A4DFD4%7D\_Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SEE%20n%C2%BA%20666%20de%2007%20de%20abril%20de%202005.pdf> Acesso em maio 2018.

MONTEIRO, R. A. Pesquisa em educação: alguns desafios da abordagem qualitativa. In: MONTEIRO, Roberto Alves. **Fazendo e aprendendo pesquisa qualitativa em educação**. Juiz de Fora: FEME/UFJF, 1998, p. 7-22.

MORAES, A. **Direito constitucional**. 24. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

DAMBROS, M.; MUSSION, B. R. Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações. In: X ANPED SUL. 2014, Florianópolis. **Anais**. Disponível em : <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/656-1.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/656-1.pdf)> Acesso em Abril 2018.

NUNES, THETIS, M. **Ensino secundário e sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1962.

PEREIRA, J. C. Cultura e vida escolar: O Grupo Escolar de Lavras (1907- 1918). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: A Educação Escolar em Perspectiva Histórica, 3, 2004, Paraná. **Anais**. CD-ROM.

PILETTI, N. Evolução do Currículo do Curso Secundário no Brasil. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo: v. 13, n. 2, p. 27-72, jul./dez. 1987. Disponível em: <[www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33389/0](http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33389/0)>. Acesso em 20 de dezembro de 2018.

\_\_\_\_\_. **História da Educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996.

POMPEU, G. V. M. **Direito a educação: controle social e exigibilidade judicial**. Rio-São Paulo. ABC, 2005.

ROCHA, G. O. R. A Geografia escolar brasileira nos fins do século XIX.: Revisitando os pareceres de Ruy Barbosa, 1882. IN: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO. I. **Anais**. Rio Claro:UNESP. 1999.

SANTOS, S. L. O. As políticas educacionais e a reforma do estado no Brasil. 2010. 122f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal Fluminense, Niterói.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. Política Educacional. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, J. A. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 31. ed. São Paulo: Malheiros, 2008.

SILVA, M. R.; ABREU, C. B. M. Reformas pra quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. *Perspectiva*: Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 523-550, jul./dez. 2008

SILVA, M. A. **Geografia no ensino médio: práticas de avaliação em escolas estaduais de Juiz de Fora** – MG. 2016. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de fora, 2016.


SOUZA, R. F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX**: (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Quaestio - Revista de Estudos em Educação, v. 4, n. 2, p. 65-81, 11, 2002.

\_\_\_\_\_. **O ensino Médio nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar**. Disponível em: [www.sbhe.org.br/.../solange%20Aparecida20Zotti%20-%20texto.pdf](http://www.sbhe.org.br/.../solange%20Aparecida20Zotti%20-%20texto.pdf). Acesso em 05 de março de 2018.

## APÊNDICE

### APÊNDICE A – Questionário.

	<p><b>Universidade Federal de Juiz de Fora</b> <b>Faculdade de Educação - FAGED</b> Programa de Pós-Graduação</p>
---	---

Prezado professor(a),

O questionário a seguir refere-se à pesquisa de campo integrada ao projeto de pesquisa “Ensino de Geografia no ensino médio: um diálogo sobre os Conteúdos Básicos Comuns na sala de aula em Ubá-MG”, que é a base de uma dissertação de Mestrado em Educação a ser apresentada à UFJF.

Para as informações aqui prestadas, não será necessário identificação, uma vez que este estudo ficará à disposição dos interessados no Programa de Pós-Graduação em Educação, na UFJF.

Sem mais, agradecemos sua participação.

### PARTE I – ASPECTOS GERAIS

#### 1 – Qual o seu grau de Escolaridade?

- Graduando
- Curso Superior Licenciatura e ou Bacharelado em Geografia
- Mestrado
- Doutorado

#### 2 – Possui pós-graduação, especialização ou capacitação em ensino de Geografia realizada nos últimos 2 anos?

- Sim
- Não

**B. Situação Profissional**

**3- Qual a sua carga horária semanal (hora/aula) de dedicação à rede pública estadual de ensino?**

- Carga Horaria Semanal total de 24 Horas aula
- Carga Horaria Semanal total de 48 Horas aula
- Outras

**4 - Qual o tempo de atuação na rede estadual de ensino, como PEB Geografia?**

- 0 a 2 anos
- 2 a 5 anos
- 5 a 10 anos
- 10 a 15 anos
- Acima de 15 anos

**5 – Atua como professor em mais de uma escola da rede publica?**

- Sim
- Não

**5.1 Qual o seu tipo de contrato na escola estadual?**

- Efetivo em um cargo
- Efetivo em dois cargos

**6 – Qual o total de horas-aula, que você ministra por semana na rede estadual?**

- 16 horas-aula ou menos
- 16 horas aula ou mais
- 32 horas-aula ou menos



32 horas-aula ou mais

**7 – Quais os níveis de ensino que já lecionou?**

Pré-escola

1° ao 5° anos iniciais do fundamental

6° ao 9° anos finais do fundamental

Ensino médio 1° ao 3° anos

### **C. Trabalho Pedagógico**

**8 – Sobre os objetivos das avaliações do Simave – PROEB Médio 1° e 3° anos – e o Ensino de Geografia, quais aspectos você concorda ou discorda.**

8.1 A avaliação de sistemas SIMAVE/PROEB contribui para a melhoria do ensino de Geografia?

Sim    Não

8.2 A avaliação de sistemas pode orientar políticas educacionais que promovam a equidade?

Sim    Não

8.3 A avaliação de sistemas identifica as escolas que precisam melhorar o seu trabalho pedagógico no ensino de Geografia?

Sim    Não

8.4 A avaliação de sistemas aponta, aos profissionais e à escola, as áreas de conhecimento e os conteúdos que necessitam de novas estratégias pedagógicas, sobretudo em Geografia?

Sim    Não

8.5 A avaliação de sistemas pode orientar estratégias de intervenção para eliminar as desigualdades de oportunidades educacionais?

Sim    Não

8.6 A avaliação de sistemas permite identificar os conteúdos nos quais os alunos encontram maior dificuldade de aprendizagem no ensino de Geografia?

Sim    Não

8.7 A avaliação de sistemas permite aos pais de alunos verificar a qualidade do ensino que seus filhos estão recebendo ?

Sim    Não

8.8 Com a avaliação de sistemas a sociedade brasileira pode saber se os recursos da educação estão sendo bem utilizados?

Sim    Não

**9 – Enquanto professor de Geografia você tomou conhecimento dos resultados últimos do PROEB em sua escola?**

Sim

Não

Parcialmente

**10 – Houveram reuniões pedagógicas de análise de resultados e elaboração de plano de intervenção pedagógica?**

Sim

Não

Parcialmente

**11 – Houveram planos de ações diagnosticas e de intervenção pedagógica, em Geografia, diante dos resultados do Proeb?**

Sim

Não

Parcialmente

**12 - Como professor de Geografia você acredita nas avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade) como parâmetro para qualidade do ensino de Geografia?**

- Sim
- Não
- Parcialmente

**d) Percepções sobre o ensino de Geografia no Ensino médio e o uso do CBC**

Sobre o CBC de Geografia

**13 – Sobre o processo de implementação do CBC de Geografia no ensino médio na rede pública, enquanto professor considerou?**

- Fácil
- Difícil
- Intermediário

**14 – A equipe pedagógica da sua escola domina as orientações de uso, num aspecto geral, de aplicabilidade do CBC quanto aos eixos, tópicos e habilidades?**

- Sim
- Não
- Parcialmente

**15 - Você participou de alguma capacitação sobre o CBC de Geografia?**

- Sim
- Não

Sobre o CBC e o Ensino de Geografia no Médio

**16 – Como professor de Geografia do ensino médio você consegue compreender os conteúdos curriculares do CBC do médio como saberes culturais, diferenciando-os, da concepção de conteúdos escolares definidos pela tradição?**

- Sim
- Não
- Parcialmente

**17 – Como professor de Geografia do ensino médio você consegue utilizar o CBC (eixo , tópicos e habilidades) nas suas atividades , exercícios diários e avaliações bimestrais ?**

- Sim
- Não
- Parcialmente

**18 - Sobre CBC de Geografia e a dinâmica das aulas diárias**

**Assinale as alternativas que sinalizam vantagens para o uso do CBC de Geografia na sala de aula regularmente**

**18.1 - A organização dos conteúdos em Eixos Temáticos, os Tópicos e as Habilidades.**

- Sim
- Não

**18.2 - Os conteúdos são entendidos nestas diretrizes curriculares como saberes culturais, diferenciando-se, assim, da concepção de conteúdos escolares definidos pela tradição.**

- Sim
- Não

**18.3 - A flexibilidade na escolha dos Eixos Temáticos uma vez que nenhum deles é específico para uma determinada série.**

Sim

Não

**19 - Sobre CBC de Geografia e a dinâmica das aulas diárias**

**Assinale as alternativas que sinalizam os obstáculos para o uso do CBC de Geografia na sala de aula regularmente**

**19.1 - O livro didático acompanha a organização do CBC?**

Sim

Não

**19.2 - A nomenclatura do CBC acompanha o material didático e de apoio escolar?**

Sim

Não

**19.3 - A sequência didática do conteúdo/etapa-ano do CBC acompanha o PCN de geografia?**

Sim

Não

**20 – Como professor de Geografia do ensino médio você consegue perceber o Geografia do CBC como formadora de uma educação crítica para cidadania?**

Sim

Não

Parcialmente

**21 – Como professor de Geografia do ensino médio você consegue relacionar os conteúdos das avaliações externas seletivas, como o ENEM, com os conteúdos do CBC de Geografia do médio?**

Sim

Não

Parcialmente

**22 – Como professor de Geografia do ensino médio você consegue adaptar/utilizar os conteúdos do CBC de Geografia com os recursos informacionais disponíveis na sua escola?**

Sim

Não

Parcialmente

**23 – Entre baixo, intermediário e recomendável como você classifica o interesse/envolvimento do aluno com o ensino de Geografia no Médio?**

Baixo

Intermediário

Recomendável

**24 – Como professor de Geografia você percebe alguma relação entre o conteúdo de Geografia e o sistema REDE da SEE-MG implementado no currículo do médio?**

Sim

Não

Parcialmente

**25 – Como professor de Geografia você percebe alguma relação entre o conteúdo de Geografia e Educação Integral Integrada da SEE-MG implementado no currículo do médio?**

Sim

Não

Parcialmente

**26 – Como professor de Geografia, qual o seu posicionamento quanto organização dos conteúdos por áreas do conhecimento como a das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia)?**

**( ) Favorável**

**( ) Contrário**

**( ) Neutro**

**27 – Espaço reservado para críticas positivas e ou negativas sobre o uso do CBC de Geografia no ensino médio**