

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Campus de Rio Claro

GUSTAVO VITOR MOREIRA FIALHO

**CURRÍCULO DE PAPEL: A CARTOGRAFIA NO CONTEXTO DO
CBC DE GEOGRAFIA DE MINAS GERAIS**

Rio Claro - SP

2016

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Campus de Rio Claro

GUSTAVO VITOR MOREIRA FIALHO

**CURRÍCULO DE PAPEL: A CARTOGRAFIA NO CONTEXTO DO CBC
DE GEOGRAFIA DE MINAS GERAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Campus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Andréia Medinilha Pancher

Rio Claro - SP
2016

GUSTAVO VITOR MOREIRA FIALHO

**CURRÍCULO DE PAPEL: A CARTOGRAFIA NO CONTEXTO DO CBC
DE GEOGRAFIA DE MINAS GERAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Campus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Geografia

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Andreia Medinilha Pancher (orientadora)
IGCE / UNESP / Rio Claro (SP)

Profa. Dra. Sandra de Castro de Azevedo
ICN / UNIFAL / Alfenas (MG)

Prof. Dr. João Pedro Pezzato
IGCE / UNESP / Rio Claro (SP)

Rio Claro, SP 20 de outubro de 2016.

910.07 Fialho, Gustavo Vitor Moreira
F438c Currículo de papel : a cartografia no contexto do CBC de
Geografia de Minas Gerais / Gustavo Vitor Moreira Fialho. -
Rio Claro, 2016
157 f. : il., figs., quadros + mapa

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Orientadora: Andreia Medinilha Pancher

1. Geografia - estudo e ensino. 2. Currículo Básico de
Comum de Geografia. 3. Cartografia escolar. 4. Minas Gerais.
5. Práxis docente. I. Título.

Dedico...

Aos meus pais que possibilitaram a minha existência e, principalmente, construíram junto comigo o que me tornei hoje.

Aos meus irmãos, que são partes essenciais do que eu sou e do que eu ainda vou ser.

Aos poucos e bons amigos que me abraçaram quando era a única coisa que eu desejava.

Matheus o meu sincero obrigado, você vivenciou tudo tão de perto.

O ser humano vivencia a si mesmo, seus pensamentos, como algo separado do resto do universo - numa espécie de ilusão de ótica de sua consciência. E essa ilusão é um tipo de prisão que nos restringe a nossos desejos pessoais, conceitos e ao afeto apenas pelas pessoas mais próximas. Nossa principal tarefa é a de nos livrarmos dessa prisão, ampliando o nosso círculo de compaixão, para que ele abranja todos os seres vivos e toda a natureza em sua beleza. Ninguém conseguirá atingir completamente este objetivo, mas lutar pela sua realização já é por si só parte de nossa liberação e o alicerce de nossa segurança interior.

Albert Einstein

Agradecimentos

Existem pessoas que vivenciam o seu lugar de nascimento durante uma vida inteira. Esse não sou eu. E, exatamente, por isso que meu primeiro agradecimento não é a uma pessoa, mas um lugarzinho cheio de charme, que me conquistou. Gratidão Poços de Caldas, gratidão poços-caldenses por transformarem esse pedaço de Minas no meu lugar do coração.

Minha gratidão a dona Márcia Vitor, mulher guerreira e que sempre foi minha inspiração, sem perceber me tornou um avido leitor de livros de Geografia, que possibilitaram que eu viajasse por todo o espaço terrestre sem sair de Pedra Bonita. Mãe, talvez você não tivesse se dado conta na época, mas foram os seus livros que me fizeram amar a Geografia.

Aristeu, as vezes percorremos caminhos desconhecidos, se eu tivesse que escolher apenas uma frase para te dizer, essa seria: nunca quis outro pai na vida...

Ariane, Guilherme e Emanuel, cada um do seu jeitinho é como uma parte de um quebra-cabeça que forma o que nós chamamos de família, e que ultimamente tenho apenas preferido entender como laços inquebrantáveis. E que agora também fazem parte o Murillo e o Gabriel.

Sandra, já te falei inúmeras vezes que você é responsável por eu ter me encontrado na Geografia acadêmica, minha gratidão vai ser eterna, mesmo que o tempo nos afaste.

Andreia, me desculpa se pareço controlador e irritante, eu sei que as vezes sou assim, não faço intencionalmente. Gratidão, você soube compreender minhas limitações e, principalmente, me apoiou no momento mais crítico desse processo e, isso não tem agradecimento que baste.

Amigos o que seria da vida sem eles, Matheus, você vai representar o que significa isso na minha vida, obrigado. A todos os meus professores, desde o ensino básico até a pós-graduação, vocês foram os amigos que possibilitaram o meu crescimento enquanto um ser humano melhor.

Por fim, não faço um agradecimento, faço uma exaltação aos profissionais das escolas públicas de Minas Gerais, especialmente das escolas estaduais Dr. João Eugênio de Almeida e David Campista, vocês me apoiaram nessa estrada chamada mestrado; vocês são pessoas maravilhosas e aguerridas que, mesmo com todas as dificuldades, não desistem. Vocês merecem o respeito de todos.

RESUMO

O objetivo fundamental dessa pesquisa foi compreender a formulação de políticas educacionais através do entendimento dos significados que a teoria curricular vem adquirindo ao longo do tempo e, como os professores estão reinterpretando esse documento no seu cotidiano escolar. Para o propósito, realizou-se análise bibliográfica, buscando-se embasamento teórico-metodológico relativo à temática proposta; análise do Currículo Básico Comum (CBC), versões 2008/2009 e 2014/2015, a fim de identificar os conteúdos de Cartografia nos anos do Ensino Fundamental II; levantamento de dados existentes nos Projetos Políticos Pedagógicos, e outros documentos diversos nas unidades de ensino estaduais do município de Poços de Caldas MG, a fim de caracterizar as unidades; aplicação de questionário junto aos professores de Geografia das unidades de ensino, buscando-se identificar a compreensão desses profissionais quanto ao CBC. Como resultados, verificou-se a importância que a ciência cartográfica vem adquirindo nas propostas curriculares oficiais, buscando-se os significados desta no cotidiano escolar e, principalmente, a relação que foi desenvolvida com a ciência geográfica ao longo do tempo. Com isso procuramos entender as escolhas que os professores têm feito em relação a cartografia escolar nas escolas estaduais do município de Poços de Caldas – MG, bem como, analisamos o discurso oficial do estado enquanto implementador das políticas educacionais frente ao discurso dos professores. Com isso mostramos como as escolhas efetuadas na fase de elaboração do currículo oficial, sem a participação dos professores, afetam o trabalho pedagógico dentro do contexto escolar e, especificamente, no caso da cartografia, cria um abismo entre proposta oficial e professores e alunos, não alcançando dessa forma a construção efetiva do conhecimento.

Palavras-chave: Cartografia escolar; Currículo; Ensino de Geografia; Minas Gerais; Práxis docente

ABSTRACT

The main purpose of this research was to understand the shaping of educational politics through the understanding of the meanings that the curriculum theory have been acquiring through time and how teachers are reinterpreting this document on their school routine. For the purpose, literature review has been made, searching for theoretical and methodological basis relative to the proposed theme; Currículo Básico Comum (CBC) analysis, 2008/2009 and 2014/2015 versions, to identify the Cartography contents for the elementary school II years; data collection existing in pedagogical political projects and other sundry documents on the state education units of the city of Poços de Caldas MG, to feature the units; application of questionnaires with geography teachers from the school units, searching to identify the understanding of these professionals about CBC. As results, has been verified the importance that cartography science has been acquiring on official curricular proposition, searching its meanings in school routine and, mainly, the relation developed with geography science through time. With that, we hope to understand the choices teachers have made about school cartography on state school from the city of Poços de Caldas - MG, as well as, to analyze the state's official speech as to implementer of educational politics along with teacher's speech. With that, we showed how the choices made on the official curriculum elaboration phase, without teachers participation, affect pedagogic work within school context and, specifically, concerning cartography, it creates an abyss between official proposition and teachers and students, and this way, not reaching the effective construction of knowledge.

Key-words: school cartography; curriculum; geography teaching; Minas Gerais; Praxi teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Fluxograma fases da pesquisa.....	22
Figura 2 - Plano da cidade de Nippur.....	41
Figura 3 - Ilustração utilizada em vários livros didáticos para representar a correta localização dos pontos cardeais.....	53
Figura 4 - Interfaces da Cartografia Escolar.....	58
Figura 5 - Mapa de localização de Poços de Caldas.....	60
Figura 6 - Fachada da E. E. David Campista.....	72
Figura 7 - Fachada da E. E. Ensino Fundamental e Médio.....	75
Figura 8 - Fachada da E. E. Dona Francisca Tamm Bias Fortes.....	77
Figura 9 - Fachada da E. E. Dr. Edmundo Gouvêa Cardillo.....	79
Figura 10 - Fachada da E. E. Dr. João Eugênio de Almeida.....	81
Figura 11 - Fachada da E. E. Francisco Escobar.....	84
Figura 12 - E. E. Professora Cleusa Lovato Caliarri.....	86
Figura 13 - Fachada da E. E. Professor Arlindo Pereira.....	89
Figura 14 - Fachada da E. E. Professor José Castro de Araújo.....	91
Figura 15 - Capa das versões 2007/2008 e 2014/2015 do CBC Geografia do ensino fundamental II.....	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Lista de escolas por dependência administrativa e segmento de ensino do município de Poços de Caldas/MG.....	62
Quadro 2 -	Total de possíveis participantes da pesquisa e total efetivo de participantes por escola.....	66
Quadro 3 -	Infraestrutura básica geral das escolas estaduais de Poços de Caldas/MG.....	67
Quadro 4 -	Níveis de esforço docente.....	68
Quadro 5 -	Níveis de complexidade da gestão escolar.....	69
Quadro 6 -	Níveis do Indicador de Nível Socioeconômico.....	70
Quadro 7 -	Média de alunos por turma conforme o segmento de ensino da E.E. David Campista.....	73
Quadro 8 -	Índice de esforço docente considerado elevado da E.E. David Campista.....	74
Quadro 9 -	Equipamentos de infraestrutura básica escolar da E.E. David Campista.....	74
Quadro 10 -	Média de alunos por turma conforme o segmento de ensino da E.E. Ensino Fundamental e Médio.....	76
Quadro 11 -	Índice de esforço docente considerado elevado E.E. Ensino Fundamental e Médio.....	76
Quadro 12 -	Equipamentos de infraestrutura básica escolar E.E. Ensino Fundamental e Médio.....	77
Quadro 13 -	Média de alunos por turma conforme o segmento de ensino da E.E. Dona Francisca Tamm Bias Fortes.....	78
Quadro 14 -	Índice de esforço docente considerado elevado E.E. Dona Francisca Tamm Bias Fortes.....	78
Quadro 15 -	Equipamentos de infraestrutura básica escolar E.E. Dona Francisca Tamm Bias Fortes.....	79
Quadro 16 -	Média de alunos por turma conforme o segmento de ensino da E.E. Dr. Edmundo Gouvêa Cardillo.....	80

Quadro 17 - Índice de esforço docente considerado elevado E.E. Dr. Edmundo Gouvêa Cardillo.....	80
Quadro 18 - Equipamentos de infraestrutura básica escolar E.E. Dr. Edmundo Gouvêa Cardillo.....	81
Quadro 19 - Média de alunos por turma conforme o segmento de ensino da E.E. Dr. João Eugênio de Almeida.....	82
Quadro 20 - Índice de esforço docente considerado elevado E.E. Dr. João Eugênio de Almeida.....	83
Quadro 21 - Equipamentos de infraestrutura básica escolar E.E. Dr. João Eugênio de Almeida.....	83
Quadro 22 - Média de alunos por turma conforme o segmento de ensino da E.E. Francisco Escobar.....	85
Quadro 23 - Índice de esforço docente considerado elevado E.E. Francisco Escobar.....	85
Quadro 24 - Equipamentos de infraestrutura básica escolar E.E. Francisco Escobar.....	86
Quadro 25 - Média de alunos por turma conforme o segmento de ensino da E.E. Professora Cleusa Lovato Caliarí.....	87
Quadro 26 - Índice de esforço docente considerado elevado E.E. Professora Cleusa Lovato Caliarí.....	87
Quadro 27 - Equipamentos de infraestrutura básica escolar E.E. Professora Cleusa Lovato Caliarí.....	88
Quadro 28 - Média de alunos por turma conforme o segmento de ensino da E.E. Professor Arlindo Pereira.....	89
Quadro 29 - Índice de esforço docente considerado elevado E.E. Professor Arlindo Pereira.....	90
Quadro 30 - Equipamentos de infraestrutura básica escolar E.E. Professor Arlindo Pereira.....	90
Quadro 31 - Média de alunos por turma conforme o segmento de ensino da E.E. Professor José Castro de Araújo.....	91
Quadro 32 - Índice de esforço docente considerado elevado E.E. Professor José Castro de Araújo.....	92

Quadro 33 - Equipamentos de infraestrutura básica escolar E.E. Professor José Castro de Araújo.....	92
Quadro 34 - Eixos temáticos e temas principais e complementares nas versões 2007/2008 e 2014/2015 do CBC.....	101
Quadro 35 - Tópicos e Habilidades distribuídos por Eixo Temático e Tema no CBC versão 2007/2008.....	103
Quadro 36 - Tópicos e Habilidades distribuídos por Eixo Temático e Tema no CBC versão 2014/2015.....	106
Quadro 37 - Tempo de exercício do magistério em Geografia e tipo de vínculo com o Estado.....	110
Quadro 38 - Número total de participantes da elaboração do CBC Geografia no município de Poços de Caldas.....	111
Quadro 39 - Participantes que responderam se conheciam o ano de implantação do CBC em Minas Gerais e se este já sofreu alterações.....	111
Quadro 40 - Visão dos professores de Geografia em relação ao conteúdo de Cartografia no CBC.....	111
Quadro 41 - Ano escolar em que o conteúdo cartográfico deve ser trabalhado na perspectiva dos professores em relação ao CBC e o seu entendimento pessoal.....	114
Quadro 42 - Quantitativo de vezes que foram citados materiais didáticos utilizados em sala de aula pelos professores e disponíveis para uso na escola em que leciona.....	115
Quadro 43 - Auto-avaliação dos professores entrevistados em relação ao conhecimento que detém de Cartografia.....	116

LISTA DE ABREVIATURAS

CBC – Currículo Básico Comum

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEB – Professor de Educação Básica

SEE – Secretaria de Estado de Educação

SRE – Superintendência Regional de Ensino

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA PESQUISA.....	17
1.1. Objetivos.....	17
1.2. Procedimentos metodológicos.....	18
2. TECENDO A IDENTIDADE ESCOLAR: CURRÍCULO.....	23
2.1. A importância do Currículo Escolar.....	23
2.2. Currículo: etimologia e ascensão no sistema educacional.....	26
2.3. A escolarização no século XX: Teorias curriculares.....	28
2.4. O Currículo no contexto das políticas educacionais de Minas Gerais	35
3. COSMOGRAFIA: SIMBOLOGIAS REPRESENTATIVAS.....	41
3.1. Testemunho do tempo: a construção do conhecimento científico.....	44
3.2. Geografia e Cartografia: o conhecimento científico reconstruído como conhecimento escolar.....	48
4. CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO.....	59
4.1. A organização escolar no município de Poços de Caldas.....	59
4.2. Caracterização das Escolas Estaduais.....	72
4.2.1. Escola Estadual David Campista.....	72
4.2.2. Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio.....	75
4.2.3. Escola Estadual Dona Francisca Tamm Bias Fortes.....	77
4.2.4. Escola Estadual Dr. Edmundo Gouvêa Cardillo.....	79
4.2.5. Escola Estadual Doutor João Eugênio de Almeida.....	81
4.2.6. Escola Estadual Francisco Escobar.....	84
4.2.7. Escola Estadual Professora Cleusa Lovato Caliarí.....	86
4.2.8. Escola Estadual Professor Arlindo Pereira.....	89
4.2.9. Escola Estadual Professor José Castro de Araújo.....	91
5. CARTOGRAFIA E CURRÍCULO: A PROPOSTA CURRÍCULAR MINEIRA	94
5.1. Análise temporal do currículo: duas versões de um roteiro.....	95
5.2. O discurso de quem não foi ouvido.....	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119

REFERÊNCIAS.....	121
ANEXO 1 – Mapa de distribuição das escolas estaduais e municipais de Poços de Caldas – MG.....	130
ANEXO 2 – Questionário aplicado aos professores Geografia da rede estadual de ensino.....	131
ANEXO 3 – Currículo Básico Comum de Geografia do ensino fundamental II (versão 2014/2015)	134

INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem aglutina várias etapas e abarca infinitas possibilidades de metodologias para que se possa alcançar o seu objetivo final, que é a construção do conhecimento pelo educando.

Nessa pesquisa buscamos desvendar os sentidos que a Cartografia Escolar tem adquirido nos currículos oficiais, especificamente, no Currículo Básico Comum de Geografia do ensino fundamental II, que é o currículo formal dessa etapa nas escolas estaduais de Minas Gerais.

Com isso analisamos como a construção cartográfica tem se concretizado no ensino aprendido sob o prisma de sua inserção ou não dentro do currículo oficial, verificando o discurso oficial do governo, bem como dos professores, além das práxis desses últimos.

O CBC foi uma construção que atendeu as necessidades de sua época, num entanto, não houve um diálogo que possibilitasse uma efetiva interação entre os atores durante esse processo. Nesse sentido percebemos que havia uma preocupação que o documento entrasse em vigor o mais rápido possível.

O que podemos verificar é que o documento da forma como foi estabelecido se apresentou frágil e em muitos casos pareceu fora de contexto, já que muitos professores apenas o utilizavam para atender a uma questão legal.

Tudo isso criou barreiras para que o documento pudesse ser integrado de fato ao cotidiano escolar. Além do fato é claro de não haver grupos de discussões permanentes entre os profissionais da área educacional.

Outro fator preponderante é a questão das escolhas relacionadas aos conteúdos, fica nítido uma vertente ideológica neoliberal. Durante as pesquisas percebemos que os professores não se sentiam presentes no documento, enxergando ele apenas como mais um documento enviado pelo governo do estado.

Nesse sentido ficava nítida a ausência de temas relacionados a ciência cartográfica e a temática física da Geografia, gerando questionamentos que não eram respondidos, sendo esses problemas admitidos quando houve a última mudança no documento.

Assim, essa pesquisa se justifica como algo necessário e urgente, tendo em vista que o documento está posto a mais de 10 anos e não existem canais abertos

para o diálogo, ou seja, não existem projetos do governo estadual que façam discussões constantes sobre a questão curricular no estado.

Desse modo essa pesquisa foi construída ao longo de três anos, 2014 a 2016, sofrendo algumas modificações durante o percurso da sua elaboração, o que ocasionou a mudança da rota inicialmente traçada, mas que ao fim atendeu as expectativas que esperávamos e, que organizamos em quatro capítulos.

Sobre a organização dos capítulos apresentamos as principais referências teóricas sobre o tema que discutimos nos capítulos 1 e 2 e a construção metodológica e prática, além dos resultados nos capítulos 3 e 4.

Assim, no primeiro capítulo buscamos discutir a conceituação teórica do currículo e o seu desenvolvimento ao longo da história, sua importância na elaboração de políticas públicas educacionais, principais teorias curriculares e o processo de implantação do Currículo Básico Comum na política educacional mineira.

O segundo capítulo denota a análise sobre o processo da formação da Ciência Cartográfica, resgatando seu desenvolvimento histórico e, principalmente, mostrando como iniciou a relação com a Ciência Geográfica, especialmente, no campo da Geografia Escolar.

Esses dois capítulos ofereceram arcabouço teórico fundamental, possibilitando a construção consistente da parte prática desse trabalho.

Portanto, o capítulo 3 enfatiza a construção metodológica, a área que foi pesquisada, os objetivos, bem como os motivos que levaram a estas escolhas.

O capítulo 4 evidencia os resultados da análise formal do currículo mineiro, bem como apresenta os resultados obtidos dos questionários respondidos pelos professores das escolas estaduais do município de Poços de Caldas MG.

Assim, através dessa pesquisa buscou-se não apenas fazer um resgate histórico, mas, principalmente, trazer para o centro da discussão os professores das unidades estaduais de ensino. Entende-se que esse objetivo maior foi atingido, primeiramente considerando-se a disposição e boa vontade de participação dos educadores; em segundo lugar, por ser uma construção de um pesquisador acadêmico que também está atuando no contexto escolar e, portanto, tem uma visão de dentro do sistema educacional, sendo as duas coisas indissociáveis.

1. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA PESQUISA

Na construção de uma pesquisa é necessário deixar claro quais são os caminhos que foram traçados para se chegar ao resultado. Essa caracterização é fundamental para que o leitor consiga compreender a pesquisa de forma clara e, principalmente, para evidenciar sua validade científica.

Dessa forma, este terceiro capítulo busca traçar os parâmetros de construção desta dissertação, trazendo os objetivos da pesquisa, a metodologia empregada, a caracterização da área e do objeto de pesquisa.

1.1. Objetivos

No campo educacional existem diversas variáveis que influenciam na aprendizagem do aluno. Uma delas é composição do currículo escolar, que é o recorte principal de análise deste trabalho.

Portanto, o objetivo primordial foi analisar a estruturação da Cartografia na proposta curricular de Geografia das escolas estaduais do estado de Minas Gerais para o ensino fundamental II, a partir do recorte espacial do município de Poços de Caldas e, como esse currículo interfere nas escolhas que os professores realizam.

Destarte, o objetivo geral, foram os quatro objetivos específicos que nos direcionaram para a consecução dessa pesquisa, sendo que o primeiro deles foi compreender a importância e o reconhecimento do currículo como documento balizador do planejamento escolar.

Não obstante, também foi necessário verificar a historiografia da Cartografia e sua relação com a Geografia e como se formaram como disciplinas escolares.

O terceiro e o quarto objetivos específicos buscaram, respectivamente, compreender como a Cartografia era estruturada no Currículo Básico Comum de Minas Gerais para o ensino fundamental II e, conseqüentemente, entender como esse currículo oficial influenciava nas tomadas de decisões dos professores em sala de aula.

A partir desses objetivos, foi construída a metodologia que foi empregada nessa pesquisa, visando alcançar cada um destes, conforme descrição no próximo tópico.

1.2. Procedimentos metodológicos

O interesse em pesquisar a temática aqui apresentada, teve início na graduação em Geografia¹, entretanto, no processo de quase 3 anos de construção dessa pesquisa ocorreram algumas modificações importantes, de tal forma que foi preciso fazer uma reestruturação. Essa alteração ocorreu, principalmente, devido a modificação do objeto de estudo, CBC, pelo governo do estado de Minas Gerais. Como descrevemos no capítulo 2.

Como primeiro escopo para o desenvolvimento do trabalho buscou-se realizar uma pesquisa bibliográfica, em referências disponíveis no acervo da UNESP, USP e UNICAMP, bem como em periódicos e sites dedicados a tópicos referentes ao currículo escolar, ensino de Cartografia. Assim, foi possível ter um embasamento teórico do que já foi publicado em relação ao tema, de modo que se pôde delinear a abordagem a ser seguida e, ao mesmo tempo, verificar a possibilidade de novas análises.

Outro aspecto relevante da pesquisa teórica, foi a fundamentação histórica que ofereceu suporte consistente as argumentações defendidas nessa pesquisa.

Essa primeira etapa da pesquisa foi desenvolvida durante o ano de 2014 em concomitância com a realização das disciplinas da pós-graduação, entretanto, continuaram até a finalização da dissertação.

No final de 2014, com a premissa de trabalhar com questionários semiestruturados, aplicamos essa estratégia junto a professores que ministram aulas de Geografia no 6º ano do ensino fundamental, de escolas da rede estadual de ensino, localizadas no município de Poços de Caldas. Vale salientar, que é no 6º ano do ensino fundamental, que os alunos têm pela primeira vez contato com um professor específico de Geografia.

Entretanto, no início de 2015, uma nova versão do CBC passou a vigorar nas

¹ Durante os dois últimos anos de Graduação sobre a orientação da professora Sandra de Castro Azevedo, começamos a desenvolver a pesquisa sobre o Currículo Básico Comum, que viria a culminar no Trabalho de Conclusão de Curso, sendo que alguns dos resultados dessa pesquisa foram publicados em dois anais de eventos após a conclusão da Graduação, conforme referências: FIALHO, Gustavo Vitor Moreira. Cartografia Escolar: Do Currículo Oficial ao Currículo Praticado nas Escolas de Poços de Caldas? MG. In: I Seminário do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPEL, 2014, Pelotas/RS. Anais I Seminário do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPEL, 2014. p. 22-34.

FIALHO, Gustavo Vitor Moreira. CBC e o Neoliberalismo na Educação Mineira na perspectiva dos Professores de Geografia. In: VII Congresso Brasileiro de Geógrafos, 2014, Vitória. Anais do VII Congresso Brasileiro de Geógrafos, 2014.

escolas estaduais, refletindo em modificações significativas em vários conteúdos, especialmente, no que tange ao conteúdo de Cartografia, afetando diretamente o planejamento do trabalho dos professores. Assim, considerando-se a influência do novo currículo e os avanços obtidos no decorrer da pesquisa, foi necessário reapplicar o questionário, no final do ano de 2015. Diferentemente do questionário anterior, este foi mais sucinto e pretendeu abranger todos os 22 professores de Geografia da rede estadual do município de Poços de Caldas que estavam atuando no 1º semestre de 2016 em alguma das 9 escolas estaduais.

É importante deixar claro que essa mudança ocorreu principalmente por uma constatação que foi feita durante a pesquisa, a de que os professores durante a sua vida profissional na escola acabam atuando em todas as séries do ensino fundamental II e ensino médio. Assim, percebemos que não fazia sentido selecionar somente os professores de Geografia do 6º ano, tendo em vista que em algum momento da sua carreira poderão atuar nesse nível educacional.

Outro ponto que também nos fez refletir sobre essa escolha é o fato de que a Cartografia não pode ficar limitada a uma série escolar, pois é parte importante no estudo de Geografia e, portanto, é necessário sempre possível utilizá-la para o aprofundamento dos conteúdos geográficos em sala de aula. Diante dessas reflexões, optamos por fazer uma análise do conteúdo de Cartografia no CBC de Geografia considerando-se todo o ensino fundamental II.

Com a reformulação do documento, houve a necessidade de analisar os dois, estabelecendo-se uma comparação entre ambos para identificar essas mudanças e como elas poderiam refletir na prática cotidiana de sala de aula dos professores.

Do ponto de vista territorial, a escolha foi pautada pelo conhecimento prévio que já se tinha sobre o município de Poços de Caldas e o currículo que se utilizava nas escolas estaduais deste. Como é um dos maiores municípios do estado de Minas Gerais, acaba representando um exemplo da aplicação da política educacional mineira.

É importante deixar claro que a intenção desse trabalho não foi fazer uma análise comparativa sobre a Cartografia nos currículos escolares de Geografia das diversas redes de ensino do país, ou seja, particular, municipal, estadual e federal. O foco dessa pesquisa foi efetuar uma análise da Cartografia no currículo estadual.

Segundo, devido a normatização da organização escolar em nosso país, que apesar de termos documentos normativos sobre a composição básica dos currículos

escolares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais, confere certa autonomia aos entes federativos na organização dos seus currículos, especialmente, no que tange a parte diversificada que complementa o conteúdo básico.

Art. 10 O currículo do Ensino Fundamental tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada.

Art. 11 A base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos.

§ 1º A articulação entre a base nacional comum e a parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local, as necessidades dos alunos, as características regionais da sociedade, da cultura e da economia e perpassa todo o currículo.

§ 2º Voltados à divulgação de valores fundamentais ao interesse social e à preservação da ordem democrática, os conhecimentos que fazem parte da base nacional comum a que todos devem ter acesso, independentemente da região e do lugar em que vivem, asseguram a característica unitária das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas.

§ 3º Os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada do currículo serão definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, de modo a complementar e enriquecer o currículo, assegurando a contextualização dos conhecimentos escolares em face das diferentes realidades.

Art. 12 Os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na cultura e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais, da cultura escolar, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos. (Resolução CNE/CEB 7/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34).

Esse esclarecimento é necessário, tendo em vista a composição das redes de ensino presentes no município de Poços de Caldas, como será demonstrado na caracterização da área de pesquisa no terceiro tópico deste capítulo. O município tem uma rede ampla, com várias escolas particulares e municipais, além de um Instituto Federal de Ensino com a oferta de Ensino Médio.

Assim, ficou estabelecido que a pesquisa abrangeria a rede estadual de ensino que é composta por 10 escolas, sendo 9 de ensino regular e uma com apenas Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola destinada ao EJA foi excluída da análise devido a sua organização pedagógica própria, ou seja, ela não é organizada por séries e é semipresencial, não sendo obrigatória a presença integral dos alunos. O quarto tópico deste capítulo trata da caracterização das escolas pesquisadas.

Podemos, portanto, afirmar que a pesquisa foi realizada em cinco fases distintas: Fase I – conhecimento do objeto de estudo, redefinição da investigação e conclusão dos créditos em disciplinas; Fase II – investigação, interpretação e qualificação do marco teórico do estudo com a apresentação dos primeiros resultados no exame geral de qualificação; Fase III – discussão, revisão dos textos e coleta de dados através de entrevistas com professores nas escolas; Fase IV – redação do texto final e divulgação dos resultados; Fase V – entrega do texto final para defesa da dissertação.

A pesquisa, portanto, foi desenvolvida e sistematizada no decurso de 30 meses, entre março de 2014 a agosto de 2016, de acordo com os prazos do Programa de Pós-graduação do Instituto de Geociências e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, localizado na cidade de Rio Claro – SP, conforme detalhamento, descrito a seguir, de cada etapa.

Entre os meses de março e dezembro de 2014 ocorreu a primeira fase da pesquisa, sendo realizado um estudo aprofundado do objeto da pesquisa, seleção de referências bibliográficas, a redefinição da investigação e a conclusão das disciplinas para obtenção dos créditos.

Entre janeiro e agosto de 2015 ocorreram às primeiras análises dos dados primários já disponíveis, o que possibilitou os primeiros diálogos com as referências teóricas, culminando na aprovação no exame geral de qualificação. E, como já esclarecido anteriormente, devido a sua importância para a concretização da pesquisa, houve uma continuação dessa fase em concomitância com as posteriores para que sempre fosse corrigido o foco de estudo. E,

A terceira ocorreu entre os meses de setembro de 2015 e maio de 2016, quando se realizaram as discussões sobre os primeiros resultados já alcançados, especialmente, sobre as sugestões da banca do exame geral de qualificação. Nesta fase também, houve a coleta dos dados finais da pesquisa e aplicação dos questionários com os professores nas escolas.

A quarta fase se iniciou enquanto a terceira fase já ocorria, sendo feita entre abril e agosto de 2016, quando terminou a redação final para a entrega, que corresponde a quinta e última fase, que ocorreu em setembro de 2016.

Apresentamos na figura 1 o fluxograma do desenvolvimento da pesquisa.

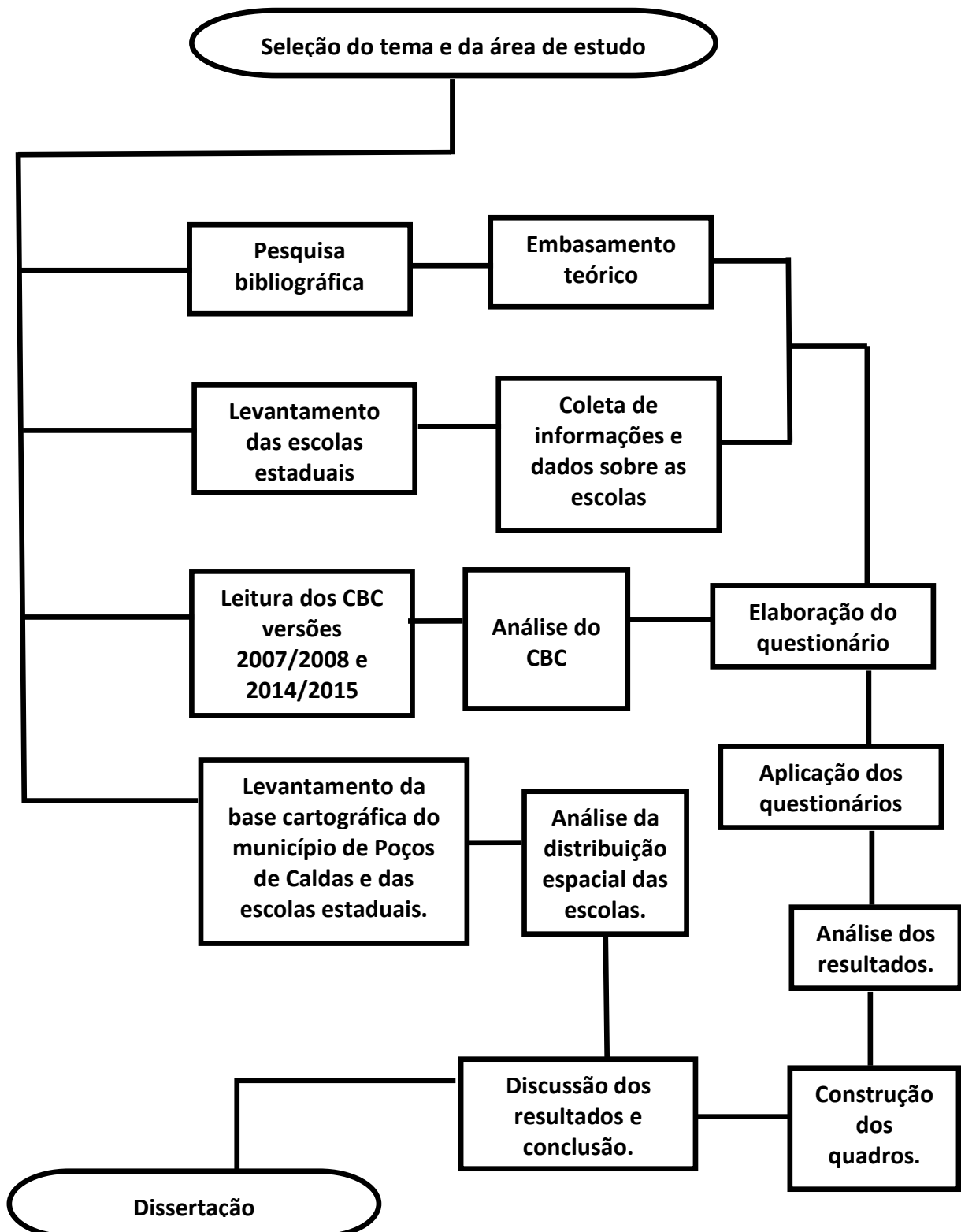


Figura 1 - Fluxograma Fases da Pesquisa. Fonte: O autor.

2. TECENDO A IDENTIDADE ESCOLAR: CURRÍCULO

A fim de compreender as escolhas que são realizadas no campo curricular é que iniciamos esse primeiro capítulo fazendo uma reconstrução histórica sobre o currículo, sua ascensão no campo da pedagogia escolar, as principais teorias que se dedicaram a esse campo da Pedagogia Escolar e, por fim mostrar como foi a transição curricular em Minas Gerais no início do século XXI.

2.1. A importância do Currículo Escolar

Hodiernamente, é possível identificar os valores e conhecimentos que são escolhidos como importantes na construção do conhecimento de uma sociedade. Os sistemas educacionais estão regulados por leis e decretos. Assim, qualquer pessoa pode identificar o que será construído como ensino em uma sala de aula, basta ter acesso a leitura do currículo escolar vigente.

Entretanto, a interpretação literal deste documento não será suficiente, tendo em vista que estamos diante do resultado de discussões políticas e ideológicas de uma sociedade altamente heterogênea. Assim, como ponto de partida cabe aqui perguntar quem determina o que será ensinado na escola? Lopes e Macedo (2011, p. 21) articulam esse questionamento afirmando que

os conteúdos aprendidos ou as experiências vividas na escola precisam ser úteis. Mas como definir o que é útil? Útil para quê? Quais as experiências ou os conteúdos mais úteis? Como podem ser ordenados temporalmente? Por onde começar? Não tem sido fácil responder a tais questões e as muitas perspectivas assumidas ao longo do tempo têm criado diferentes teorias curriculares.

No resgate histórico sobre o currículo escolar verifica-se uma trama de disputas que ocorrem desde a simples interpretação pessoal de um único indivíduo a intencionalidade de um grupo específico, muitas vezes em debates, principalmente no nível acadêmico, ou quando de reformas educacionais. Como ensina Moreira e Silva (1995, p. 8)

[...] o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a

formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Como podemos verificar esse campo do conhecimento escolar é o centro mais claro e determinante das forças que detém o poder na sociedade e é, portanto, um campo de disputas onde as ideologias e valores de uma sociedade estarão marcados.

Tomaz Tadeu da Silva na apresentação do livro de Goodson (2013, pp. 8, 10 e 11) apresenta os parâmetros necessários para compreendermos o real significado do que é currículo e, principalmente, entender algumas das questões/escolhas feitas no currículo mineiro, o Currículo Básico Comum (CBC), e que investigamos nesse trabalho: a) Por que e como a cartografia foi inserida como um conteúdo que deveria ser trabalhado junto com a disciplina de Geografia? b) Por que não colocar a cartografia como um eixo/tópico optando por deixá-la de forma fragmentada no currículo de geografia? c) O que levou a modificação da estruturação do currículo mineiro no fim de 2014 e início de 2015 criando um eixo/tópico específico para a cartografia²?

Pode ser interessante saber como era o currículo de matemática no final do século passado nas escolas brasileiras dedicadas à educação das elites, por exemplo. Mas é ainda mais interessante saber que razões essa matemática e não outra, essa forma de organizá-la no currículo e não outra, essa forma de ensiná-la e não outra, acabaram sendo vistas como válidas e legítimas. (...) O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos. (...) O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade. (...) uma história do currículo, enfim, não pode deixar de tentar descobrir quais conhecimentos, valores e habilidades eram considerados como verdadeiros e legítimos numa determinada época, assim como tentar determinar de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidas.

Partindo dessa premissa é que nos vimos intrigados a entender essas escolhas de forma mais atenta. Por isso é que nossa investigação partiu sobre um entendimento mais minucioso e elucidativo sobre: O que é o currículo? Quem pensa o currículo? Currículo é apenas o que está escrito? Assim, reafirmamos nosso posicionamento com base em Arroyo (2013, p. 13) que afirma que

² Ao estudar um documento que está em constantes modificações é de se esperar que durante o processo ocorram modificações, entretanto no caso específico deste estudo estas modificações alteraram substancialmente esta pesquisa. Sendo assim, foi se necessário ampliar a visão buscando um comparativo entre os anos de 2014 (currículo sem alterações) e 2015 (currículo com alterações). Essas mudanças serão analisadas especificamente no capítulo 3 desta dissertação.

o foco mais próximo é no currículo. Por quê? Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado. Um indicador é a quantidade de diretrizes curriculares para a Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Ensino Médio, EJA, educação do campo, indígena, étnico-racial, formação de professores, etc. Quando se pensa em toda essa diversidade de currículos sempre se pensa em suas diretrizes, grades, estruturas, núcleos, carga horária; uma configuração política do poder.

E é através de Arroyo (2013, p. 14,15 e 17) que justificamos a nossa análise do ensino cartográfico nas escolas estaduais de Minas Gerais do ponto de vista do currículo escolar.

Somos obrigados a dar toda a centralidade à pergunta: por que o currículo se converteu em um território tão normatizado e avaliado? E por que fomos forçados como profissionais do conhecimento a entrar nessa disputa e politizá-la?

(...) **Primeiro:** O campo do conhecimento se tornou mais dinâmico, mais complexo e mais disputado. Não estamos apenas em uma cultura da sociedade do conhecimento, mas em uma acirrada disputa pelo conhecimento, pela ciência e tecnologia.

(...) **Segundo:** A produção e apropriação do conhecimento sempre entraram nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação. Em nossa formação histórica a apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias.

(...) **Terceiro:** Há ainda um motivo mais particular e que nos toca de perto para a escolha do currículo como território de disputa: a estreita relação entre currículo e trabalho docente. Controlar o trabalho e resistir a esses controles sempre foi o centro de todo o processo de produção.

(...) **Quarto:** Essas centralidades históricas do currículo vêm tornando-o um território que concentra as disputas políticas: da sociedade, do Estado e de suas instituições, como também de suas políticas e diretrizes.

Deste modo, afirmar que o currículo se tornou o espelho que reflete as disputas de classe na sociedade não é exagero. Mas para que se possa verdadeiramente compreender o seu atual destaque no cotidiano escolar é necessário buscarmos a sua reconstituição histórica.

Entretanto, é preciso deixar claro que não se pretende aqui exaurir a construção teórica sobre currículo escolar, haja vista que não é esse o objetivo deste trabalho e, principalmente, essa discussão poderia ser perfeitamente objeto de uma pesquisa autônoma de dissertação.

Tendo isso em vista podemos agora avançar para que possamos compreender as raízes históricas da utilização dessa palavra e, porque este documento se tornou o centro decisório dos processos educacionais.

2.2. Currículo: etimologia e ascensão no sistema educacional

Num relato histórico, inicialmente é importante compreender o significado e a formação da palavra a qual se pretende estudar. A etimologia ajudará na análise do conceito que a mesma adquiriu nos estudos teóricos, bem como, sua apropriação por um ramo científico.

Utilizando-se aqui os dizeres de Goodson (2013, p. 31)

a palavra currículo vem da palavra latina *Scurrere*, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida). As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado.

Este significado, não traz inicialmente nada que se possa relacionar a questão educacional. Entretanto, os registros históricos mostram como houve a apropriação do termo para uma concepção educacional, como podemos verificar nos estudos de Hamilton (1992, p. 42-43), que nos traz o seguinte relato:

Mas por que a teoria educacional calvinista adotou uma palavra latina que significa “corrida” ou “pista de corrida”? Mais especificamente, que novas aspirações educacionais eram atendidas pela adoção do termo “curriculum”? A resposta a última questão é sugerida pelos usos originais de curriculum. Em Leiden e Glasgow, e numa referência subsequente nos registros de 1643 da *Grammar School* de Glasgow (a instituição que alimentava a Universidade), ‘curriculum’ referia-se ao curso inteiro de vários anos seguido por cada estudante, não a qualquer unidade pedagógica mais curta. No caso de Leiden, por exemplo, era usado na forma: ‘tendo completado o curriculum de seus estudos’. Nesta medida, ‘curriculum’ parece ter confirmado a ideia - já refletida na adoção de ‘classe’ - de que os diferentes elementos de um curso educacional deveriam ser tratados como uma peça única. Qualquer curso digno do nome deveria corporificar tanto disciplina (um sentido de coerência estrutural) quanto ordo (um sentido de sequência interna). Assim, falar de um ‘curriculum’ pós-reforma é apontar para uma entidade educacional que exhibe tanto globalidade estrutural quanto completude sequencial.

O contexto político nesse período, meados do século XVII, é caracterizado por estar em ocorrência uma transição no modo de organização da sociedade, o regime feudal, que regia o contexto social, tinha entrado em decadência e ao mesmo tempo

começava a emergir um novo sistema econômico no mundo, que alteraria a organização de classes sociais profundamente.

A chamada idade média da história humana, que ficou conhecida como “período das trevas”, era aos poucos substituída por uma nova era de apropriação e experimentação científica; a Europa entra em efervescência e, como a história relata o conhecimento científico vai ganhar novo impulso.

Na hierarquização econômica, uma nova classe social vai emergir como a mais influente e rica, a burguesia, e, junto com essa ascensão surgem as condições para o advento do sistema capitalista. Na sua primeira fase, esse novo modelo econômico vai ser marcado pela expansão marítima-comercial.

Junto a essa nova estrutura social, o ensino que antes se fazia individualmente, passa a ser organizado de forma coletiva. Silva (2006, p. 4821) detalha essa mudança e como ela é fundamental para a incorporação do termo currículo no conceito educacional.

Entre os séculos XV e XVIII, ocorria a transição do regime feudal para sociedade capitalista. Nesta época, denominada de Mercantilismo, aconteceram transformações em todas as dimensões da realidade social: jurídica, política, econômica, social e ideológica. Estas forjaram as pré-condições para o advento do sistema capitalista, com a reestruturação do sistema educativo e da instituição escolar para a formação do homem necessário para uma nova sociedade. É neste contexto que ocorre a passagem do ensino individualizado, onde preceptor e aluno se defrontavam, frente a frente, para as escolas organizadas em classes. Por sua vez, as diversas classes de uma escola deveriam passar pelo mesmo caminho ou percurso com todas as provas e obstáculos, semelhante à ideia de um circuito atlético. Em decorrência, estabeleceu-se a passagem do termo curriculum do contexto do mundo do exercício físico para o pedagógico. Tal como o atleta, que conseguiu passar por todos os caminhos e obteve o prêmio, os alunos que conseguissem passar por todo o curriculum recebiam o diploma, pelo qual a escola se responsabilizaria, atestando formar homens necessários às exigências da sociedade da época.

Goodson (2013, p. 43), complementa esse entendimento, mostrando a estreita relação entre o surgimento do sistema capitalista e a utilização de currículo no sistema educacional, sendo que

(...) o conceito de currículo como sequência estruturada ou “disciplina” provém, em grande parte, da ascendência política do calvinismo. Desde esses primórdios houve uma “relação homóloga entre currículo e disciplina”. O currículo com disciplina aliava-se a uma ordem social onde os “eleitos” recebiam um prospecto de escolarização avançada, e os demais recebiam um currículo mais conservador.

Dialogando nesse sentido, Silva (2006, p. 4821) enfatiza a necessidade da existência de um novo modo de gerir o sistema educacional e como as pressões para essas mudanças tornaram possíveis o surgimento do currículo. Assim, a autora afirma que

o modo de funcionamento da sociedade capitalista emergente, no século XVI, exige uma nova moral. A moral do homem de negócios, necessária ao funcionamento da economia capitalista. Pressões para a formação deste homem tornam-se intensas sobre o sistema educativo, levando ao surgimento do currículo e ao estabelecimento de um novo modo de organizar o trabalho escolar.

Como podemos perceber, foi a necessidade do novo sistema que emergia no mundo que criou as condições do modelo de escolarização que temos hoje. Entretanto, as mudanças na sociedade vão ganhar um ritmo mais acelerado nos últimos 100 anos.

Assim, é necessário nesse momento agora nos debruçarmos sobre os principais momentos da teoria curricular no último século, pois é, principalmente, nesse período da história que as pesquisas nesse campo do saber irão ganhar grande atenção e, também vão apresentar os seus embates, evoluindo tanto o conceito de currículo escolar como o formato da escolarização.

2.3. A escolarização no século XX: Teorias curriculares

Conforme já comentamos no tópico 1.2, o século XX marcou mudanças profundas na sociedade, especialmente em relação ao sistema capitalista que teve a sua hegemonia no mundo testada com a tentativa de implantação de um novo modelo econômico.

Além disso, as transformações no espaço geográfico foram profundas e numa velocidade até então nunca vista. O mundo passou a buscar respostas mais rápidas e eficientes para os seus problemas, ao passo que novos questionamentos começaram a surgir.

No campo da escolarização, o currículo ganha destaque, sendo objeto de pesquisa e teorização, o que até então não acontecia, podendo “ser situadas no início do século XX” (SILVA, 2006, p. 4822).

Especificamente sobre o nosso país temos que, o Brasil se inseriu de vez no sistema mundo, ingressando na revolução industrial, mesmo que tardiamente. A

estrutura organizacional da população se modifica, ocorrendo na metade do século um intenso êxodo rural, fazendo com que pela primeira vez existam mais pessoas morando em áreas urbanas do que rural.

Considerando-se essa fase de profundas alterações, é necessário nos aprofundarmos nas teorias que abrangeram ao longo desse século a temática curricular, haja vista que esta nunca foi algo pronto e acabado e com uma definição única.

Inicialmente apresentamos os significados que currículo tem adquirido no âmbito das escolas, que nos dizeres de Lopes e Macedo (2011, p. 19) é

grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas das disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos. Há, certamente, um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado currículo: a ideia de organização prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizadas por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo.

Essa visão foi construída ao longo da história, e para avançarmos na discussão temos que analisar as principais correntes teóricas que se debruçaram sobre o campo de pesquisa do currículo escolar, pois são elas que apresentam as respostas para esses diversos significados encontrados.

Para contextualizar essa historiografia nos apoiaremos, principalmente, em quatro autores, Tomaz Tadeu da Silva, Maria Aparecida da Silva, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Entretanto, nos focaremos na organização feita por Tomaz Tadeu da Silva (2007), que elenca três correntes: **Tradicionalistas**, desenvolvidas a partir do início do século XX, **Críticas**, que vão emergir na década de 1960 e, **Pós-críticas** que surgem no século XXI.

As teorias **Tradicionalistas**, que foram as primeiras a serem desenvolvidas e relacionadas à questão curricular, tinham como foco principal responder a algumas questões: Qual conhecimento deve ser ensinado? O que os alunos devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido para merecer ser parte do currículo?

Essas questões vão ser o centro das discussões, e na tentativa de respondê-las é que vão surgir dois polos dicotômicos, ou seja, duas correntes de pensamento que apesar de opostas apresentavam convergência em algum nível, como destacam Lopes e Macedo (2011, p. 21) ao dizerem que

em comum entre elas, a definição do currículo como plano formal das atividades/experiências de ensino e aprendizagem, a preocupação com a administração, em algum nível centralizada, do dia a dia da sala de aula. Destacamos algumas das respostas oferecidas pelas teorias curriculares, começando pelos dois movimentos surgidos nos EUA no momento em que as questões surgem no horizonte de preocupações: o eficientismo social e o progressivismo, este trazido para o Brasil pela Escola Nova.

Especificamente falando sobre os primeiros autores e obras que surgem nos Estados Unidos, no início do século XX, Silva (2006, p. 4822) relata que

é reconhecido o papel que desempenhou Franklin Bobbit, ao elaborar o primeiro tratado de currículo - *The curriculum* (1918) – e, posteriormente o *Howmakethe curriculum* (1924). Além de Bobbit, podem ser citados como importantes membros da área de currículos naquele país W. W. Charters, Edward L. Thorndike, Ross L. Finney, Charles C. Peters e David Snedden. Estes autores definiram qual deveria ser a relação entre a estrutura do currículo e o controle social, em um período histórico de transição da América do Norte rural, agrária, do século XIX num crescente processo de industrialização e divisão do trabalho.

Silva (2007, p. 23) sintetiza o pensamento de Bobbit ao afirmar que para esse autor

[...] o sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta.

Os movimentos Eficientismo e Progressivismo que emergem nesse contexto, na sociedade norte-americana vão ser o primeiro foco de tensão, especialmente por causa da concepção que geriam sobre currículo escolar, ou seja, eram opostas, mesmo que em níveis diferentes entendessem que este era um mecanismo de controle social. Lopes e Macedo (2011, p. 22-23) sintetizam esses dois movimentos:

Eficientismo – defesa de um currículo científico, explicitamente associado à administração escolar e baseado em conceitos com eficácia, eficiência e economia.

Progressivismo – a educação se caracteriza como um meio de diminuir as desigualdades sociais geradas pela sociedade urbana industrial e tem por objetivo a construção de uma sociedade harmônica e democrática.

Mas, a resposta que será encarada como aquela que se pretendia como certa foi desenvolvida por Ralph Tyler em 1949, agregando questões técnicas presentes no

movimento eficientista juntamente com pensamentos progressivistas. Assim ele cria um modelo que é imposto “quase sem contestação, por mais de 20 anos, no Brasil e EUA” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 25).

Nas palavras de Silva (2007, p. 25)

Ralph Tyler consolidou a teoria de Bobbit quando propõe que o desenvolvimento do currículo deve responder a quatro principais questões: que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir; que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos; como organizar eficientemente essas experiências educacionais e como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados.

E, segundo Lopes e Macedo (2011, p. 25)

é um procedimento linear e administrativo em quatro etapas: definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino; e avaliação do currículo.

Como podemos constatar até o momento, toda a tradição curricular que analisamos busca formular uma concepção de currículo estático, o que Silva (2007) vai definir como teorias Tradicionais.

Santos e Moreira (1995, p. 49) sintetizaram essas propostas afirmando que

conclui-se, portanto, que os processos de seleção e organização do conteúdo e das atividades de aprendizagem são questões centrais no campo de currículo. Até os anos 60, as diferentes propostas enfrentavam tais questões partindo das orientações dominantes que privilegiavam elementos como a eficiência e a racionalidade técnica e científica em nome da minimização de custos e maximização de resultados. Predominava a ideia de que um planejamento rigoroso, baseado em teorias científicas sobre o processo de ensino-aprendizagem, era a forma de lidar com os problemas da área.

Assim, sobre a corrente **Tradicional** do pensamento da teoria curricular podemos afirmar que elas se centram nos conteúdos, objetivos e ensino destes conteúdos de forma eficaz para ter a eficiência nos resultados. Lopes e Macedo (2011, p. 25-26) por fim, afirmam que

há alguns elementos comuns a essas três tradições do campo do currículo no que tange à definição de currículo. Em todas elas, é enfatizado o caráter prescritivo do currículo, visto como um planejamento das atividades da escola realizado segundo critérios objetivos e científicos. Todo o destaque é dado ao que veio a ser denominado mais tarde currículo formal ou pré-ativo.

A segunda corrente teórica que Silva (2007) destaca é a **Teoria Crítica**, que vem na esteira da efervescência de movimentos culturais e sociais, que surgem nas décadas de 1960 e 1970, em todo o mundo.

Junto com esses movimentos surge uma nova perspectiva no que tange aos estudos curriculares, “as teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais” (SILVA, 2007, p. 29), contestando essa ideia de prescrição e eficiência no planejamento curricular.

Demonstrando essa mudança de paradigma, Silva (2007, p. 33) destaca as contribuições de Samuel Bowles e Herbert Gintis que formularam o “Princípio da Correspondência”, que evidencia a reprodução da hierarquia social do sistema produtivo capitalista por meio do processo educacional.

A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espalhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia.

Nessa mesma perspectiva, Henry Giroux e Michael Apple vão, principalmente, começar a dialogar também contra o caráter tecnicista e enfatizar o caráter mais político do currículo. Santos e Moreira (1995, p. 50) enfatizam que eles realizam

(...) uma análise de forte cunho sociológico, procuram mostrar como as formas de seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar favorecem a opressão da classe e grupos subordinados. (...) mais recentemente esses autores tem enfatizado as contradições, resistências e lutas que ocorrem no processo escolar e também procurado discutir alternativas que permitam sua organização a favor da emancipação individual e coletiva.

Silva (2007, p. 54), coloca em evidência essa questão, dialogando no mesmo sentido de Giroux, ou seja, que o currículo tem que abarcar uma emancipação e libertação do educando, sendo que essa possibilidade

é através de um processo pedagógico que permita às pessoas se tornarem conscientes do papel de controle e poder exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais que elas podem se tornar emancipadas ou libertadas de seu poder e controle.

Destacando a questão da organização escolar, para Apple (1989, p. 37)

as escolas estão organizadas não apenas para ensinar o conhecimento referente a quê, como e para quê, exigido pela nossa sociedade, mas estão organizadas também de uma forma tal que elas, afinal das contas, auxiliam na produção do conhecimento técnico/administrativo necessário, entre outras coisas, para expandir mercados, controlar a produção, o trabalho e as pessoas, produzir pesquisa básica e aplicada exigida pela indústria e criar necessidades artificiais generalizadas entre a população.

No Brasil, ganham destaque as formulações de Paulo Freire, que se torna um expoente dessa corrente, ao trabalhar a concepção de educação bancária. Além dele Lopes e Macedo (2011, pp. 29-30) destacam também as contribuições de Demerval Saviani e José Carlos Libâneo que emergem no processo de redemocratização do país.

Vivíamos, então, o processo de abertura política depois de 15 anos de ditadura militar, marcada no campo da educação, pela valorização do tecnicismo e, no currículo, por abordagens derivadas da racionalidade tyleriana. A redemocratização trazia novos governos estaduais e reincorporava perspectivas marxistas aos discursos educacionais. Retornavam ao cenário as formulações de Paulo Freire, ao mesmo tempo que Demerval Saviani lançava as bases da Pedagogia Histórico-Crítica ou, na formulação de José Carlos Libâneo, da pedagogia crítico-social dos conteúdos [...].

Dentro do aspecto das teorias críticas é importante também tecer alguns comentários a respeito do movimento que se inicia na Inglaterra, que ficou conhecido como Nova Sociologia da Educação, que teve em Michael Young o seu principal expoente. Esse movimento passou a focar suas críticas a antiga sociologia da educação, que baseava suas pesquisas de forma empírica sobre os resultados desiguais produzidos pelo sistema educacional e, preocupando-se especialmente com o fracasso escolar dos alunos oriundos das classes operárias. O foco principal era apenas o conhecimento, sem fazer uma relação entre a realidade social e o aprendizado.

Lopes e Macedo (2011, p. 29) explicitam que

para entender como a diferenciação social é produzida por intermédio do currículo, os autores da NSE propõem questões sobre a seleção e organização do conhecimento escolar. Diferentemente das perspectivas técnicas, tais questões buscam entender os interesses envolvidos em tais processos, compreendendo que a escola contribui para a legitimação de determinados e, mais especificamente, dos grupos que os detêm. A elaboração curricular passa a ser pensada como um processo social, preso

a determinações de uma sociedade estratificada em classes, uma diferenciação social reproduzida por intermédio do currículo. Ao invés de método, o currículo torna-se um espaço de reprodução simbólica e/ou material. Surgem nas agendas dos estudos curriculares questões como: por que esses e não outros conhecimentos estão nos currículos; quem os define e em favor de quem são definidos; que culturas são legitimadas com essa presença e que outras são deslegitimadas por aí não estarem.

E com as questões culturais é que chegamos à emergência de uma nova corrente das pesquisas no campo curricular, a qual Silva (2007) denomina de **Teorias Pós-Críticas**, que chegam junto com o desenvolvimento cada vez mais acelerado do mundo contemporâneo, em que uma nova fase do sistema capitalista começa ser instaurada e a globalização ganha mais nuances com os avanços das redes de comunicação e transporte, que de certa forma traz um aspecto homogeneizador da cultura, criando o que podemos dizer como cultura de massa mundial.

Entretanto, essa cultura geral, como conceitua Lopes e Macedo (2007, p. 185), é excludente, privilegiando os aspectos relacionados ao europeu, branco, masculino e heterossexual, por isso

contemporaneamente, as muitas exclusões operadas pela criação de uma cultura geral estão sendo postas em xeque, o que não significa que tenham deixado de ocorrer. As mudanças tecnológicas aproximando os sujeitos no espaço e no tempo, a globalização econômica, o fim da Guerra Fria, os fluxos migratórios são alguns dos ingredientes que criam uma atmosfera favorável ao maior fluxo de pessoas entre culturas. Os movimentos sociais diversos – étnicos, de gênero, LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais e transgêneros), religiosos – se juntam às críticas marxistas dessa tal cultura geral. Essa cultura, de caráter universal, é posta em questão por sociedades que se mostram, a cada dia, mais multiculturais.

A partir da visão das teorias pós-críticas surgem duas perspectivas teóricas principais de pensamento, uma mais liberal ou humanizada e uma mais crítica. Enquanto a perspectiva liberal vai por uma linha de pensamento em que dialoga no sentido de que é necessário tolerância, respeito e convivência harmoniosa, a perspectiva crítica dialoga afirmando que isso não é possível, pois assim permaneceriam intactas as relações de poder, pois a cultura dominante não abriria espaço para as outras culturas, portanto é necessário que haja um enfrentamento. Nesse sentido, Lopes e Macedo (2011, pp. 187, 188 e 189) argumentam que

as respostas do campo do currículo à ampliação dos fluxos culturais tem sido categorizadas em multiculturalismo liberal e crítico por diferentes autores, dentre os quais o de maior penetração no Brasil é Peter McLaren, no livro *Multiculturalismo Crítico*, publicado no Brasil em 1997, [...].

[...] Para McLaren, as abordagens tipificadas de forma genérica como liberais estão marcadas pela aceitação do caráter heterogêneo da sociedade e pela compreensão de que as identidades sociais são definidas tendo em conta indicadores econômicos, culturais e/ou biológicos. O autor defende haver propostas multiculturais liberais cuja principal característica é certo humanismo, a crença em um princípio de igualdade entre as pessoas, independentemente, por exemplo, de raça e gênero.

[...] em contraposição ao multiculturalismo liberal, para McLaren o mais comum nas políticas multiculturais, o autor defende posturas multiculturais mais críticas, que examinem a construção tanto da diferença quanto da identidade em sua historicidade. Ainda que explicita pouco a forma como concebe os projetos multiculturais críticos, o autor defende a necessidade de uma negociação cultural que se dá num terreno contestado, marcado pela história, pelo poder, pela cultura e pela ideologia.

Assim, temos que “o multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade, por exemplo, que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe” (SILVA, 2007, p. 90).

A partir dessa reconstrução histórica das pesquisas no campo curricular, conseguimos agora conceber alguns conceitos que julgamos importantes para essa pesquisa. Assim o quarto capítulo apresenta como está a formulação da proposta curricular de Geografia, enquanto no próximo tópico, 2.4., discutiremos a formulação e a construção do Currículo Básico Comum de Minas Gerais – CBC – no contexto da política educacional mineira, mas inserida no aspecto mundial da globalização.

2.4. O Currículo no contexto das políticas educacionais de Minas Gerais

Nesse momento, vamos tecer uma análise geral sobre a construção curricular em Minas Gerais nesse início do século XXI. Vale destacar, que no capítulo 4 desta dissertação será apresentada a discussão sobre apropriação do conhecimento cartográfico no currículo oficial.

Em nossos estudos, foi possível verificar que a maior preocupação no campo curricular sempre esteve voltada para o que convencionou-se chamar de currículo escrito, formal ou pré-ativo. E nesse trabalho isso não é diferente, contudo buscamos também fazer uma reflexão sobre como é a relação entre os currículos vivido ou real e oculto com o currículo formal na perspectiva dos professores de Geografia da rede estadual de Minas Gerais, especificamente os que atuam no município de Poços de Caldas.

Portanto, inicialmente apresentamos a concepção do que entendemos sobre esses níveis de existência do currículo. Assim, nos apropriamos de Sanchotene e Neto (2006, p. 272 apud PERRENOUD, 1996) que afirmam a existência desses três níveis de currículo no ambiente escolar explicitando seus entendimentos sobre eles da seguinte forma:

o **currículo formal**: que compreende uma cultura digna de se transmitir; o **currículo real**: que é o currículo desenvolvido pelo professor na sala de aula, é resultado do planejamento do professor com as interferências dos alunos, é o que realmente acontece nas aulas; o **currículo oculto**: onde figuram as aprendizagens regulares produzidas pela escola e que não constam nos planejamentos. Não se trata de adaptar os indivíduos à vida em sociedade, mas reforça nos alunos alguns valores/atitudes como a disciplina, o respeito, a necessidade do esforço pessoal. (grifo nosso).

Essa conceituação se torna mais importante ainda nesse estudo, tendo em vista que apesar de ser o currículo formal o balizador da pesquisa, trabalharemos com uma reflexão sobre o currículo real, apresentada no capítulo 4. Além disso, conforme Fialho (2013) já demonstrou e, novamente, neste tópico abordaremos esse aspecto, o CBC foi construído sem uma efetiva participação do corpo de professores da educação básica estadual.

Trabalhando sobre o processo de construção curricular temos Sampaio (1998, p. 10) que demonstra essa diferenciação e como ocorre o processo de negociação no nível do ambiente escolar afirmando que

o currículo escolar, como conjunto de conhecimentos e experiências de aprendizagem oferecido aos estudantes, passa por vários níveis ou instâncias de elaboração. Fora da escola, estabelecem-se prioridades a partir da política educacional, organizam-se diretrizes, leis, orientações e indicações dos conteúdos de ensino; os saberes são selecionados, organizados, sequenciados e frequentemente detalhados em materiais como livros didáticos. Atuam nesse processo as autoridades educacionais, as universidades, os autores de livros didáticos, as editoras, etc.

Resultante de todas as discussões e decisões negociadas, o currículo formal – previsto, documentado, recomendado, que sofreu várias reelaborações - servirá como grande parâmetro para organizar a ação no ambiente da escola, mas não será exatamente replicado, repassado ou distribuído para os alunos, isso porque a escola não executa simplesmente decisões curriculares tomadas fora dela; também elabora seu currículo, que é mais do que o recorte de cultura organizado para ser distribuído na escola. O currículo real, aquele que se desenvolve na escola, toma forma e corpo na prática pedagógica. O currículo formal é transformado e reorganizado para adequar-se à realidade da escola [...]. Essa reorganização dos saberes a serem ensinados é também fruto de negociações, opções, decisões que envolvem os educadores e viabilizam a proposta pedagógica nas condições reais da escola. Em cada escola essas condições estão presentes e interferem na realização do

currículo, impondo cortes, simplificações e ritmo de desenvolvimento aos conteúdos e, ao mesmo tempo, introduzindo aprendizagens implícitas, que tanto podem favorecer quanto impedir a realização das intenções educativas declaradas pelos educadores.

Nos últimos anos no que tange a consecução da política educacional, organismos financeiros internacionais têm voltado sua atenção para esse tema, e muitas mudanças têm ocorrido de forma a atender os parâmetros pré-estabelecidos por estes órgãos. Isso justifica a necessidade da contextualização dessas mudanças locais no sistema mundo, compreendendo que a política educacional é insculpida com intencionalidades, mesmo que não sejam declaradas em sua totalidade.

Através de financiamentos com empréstimos, instituições financeiras internacionais vêm ditando as regras de como devem ser organizadas as políticas voltadas para a educação, como salienta Borges (2003, p. 133), que destaca o papel do Banco Mundial.

Atualmente, o Banco reconhece a importância da área educacional para sua agenda de reforma, na medida em que a reforma educacional, em particular, desenvolve, com bases mais sólidas, as habilidades necessárias para fiscalizar os governos e promover a inclusão social. (...) Além disso, o papel da educação dentro do marco da 'boa governança' é fundamental [pois] contribui para legitimar o Estado liberal como uma instituição neutra, empenhada em garantir o cumprimento de regras 'justas'.

Straforini (2006, pp. 47-48) dialogando com Torres (1996) e Gonçalves (1999) destaca que esse processo se inicia no Brasil na década de 1990 de forma verticalizada para atender interesses externos, onde as agências financeiras internacionais fizeram recomendações claras, assim sendo

[...] as transformações educacionais nos anos 90 não foram, em hipótese alguma, respostas internas aos problemas educacionais brasileiros, mas sim ações para atender aos interesses e ordens externas, principalmente advindas das grandes agências de financiamento, como Banco Mundial e FMI. A agenda política educacional foi estabelecida e implantada sem o debate com a sociedade brasileira, configurando-se como uma reforma pautada nos interesses externos, logo, uma reforma verticalizada, atingindo todos os níveis escalares, da unidade escolar ao sistema educacional brasileiro. Dentre as recomendações impostas por essas agências, podemos destacar a transferência das responsabilidades antes pertencentes ao Estado para as unidades escolares, o processo de avaliação do sistema, em todos os níveis de escolaridade por meio de provas aplicadas aos alunos e a definição dos parâmetros e diretrizes curriculares nacionais.

Em Minas Gerais as mudanças começam a ocorrer a partir de 2003 com a mudança no comando do governo, quando foi implantada uma nova política de gestão da administração pública estadual, que foi denominada de “choque de gestão”.

Essa política, adotada em todos os setores do governo, atingiu de forma impactante a política educacional mineira. Sendo que o aspecto material mais relevante é a adoção, a partir de 2006, de novas diretrizes curriculares para todas as fases dos ensinos fundamental e médio, que fora denominada de Currículo Básico Comum (CBC)³. Além da implantação de sistemas de avaliação da educação: Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB).

Desta forma o governo criou mecanismos para controlar o ensino na rede estadual, utilizando-se de critérios quantitativos e da meritocracia, como descrito na apresentação deste documento (MINAS GERAIS, 2006),

a importância dos CBCs 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. (grifo nosso).

Portanto, essa nova proposta passa a conceber o gerenciamento do sistema educacional nos moldes de uma empresa e, como tal, deve obter resultados positivos, que no caso são representados pelas notas das avaliações externas e internas. Essas orientações vieram expressas no CBC, que afirma (MINAS GERAIS, 2006) ser necessário

estabelecer os conhecimentos, as habilidades e competências a serem adquiridos pelos alunos na educação básica, bem como as **metas alcançadas pelo professor a cada ano**, é uma condição indispensável para o sucesso de todo o sistema escolar que pretenda oferecer serviços educacionais de qualidade a população. A definição dos conteúdos básicos comuns (CBC) para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio constitui um passo importante no sentido de tornar a rede estadual de ensino de Minas num **sistema de alto desempenho**. (grifo nosso).

³ A implantação do CBC em toda a rede foi oficializada pela resolução SEE nº 666, de 07 de abril de 2005.

A implantação do CBC ocorreu em toda rede apenas em 2006, mas os movimentos que levaram a esse momento já ocorriam desde o início da implantação do projeto “choque de gestão”. O primeiro passo nessa direção foi à criação do projeto “escolas referências”, sendo que os principais envolvidos na elaboração do documento foram apenas os professores que trabalhavam nessas escolas.

Entretanto, mesmo esses não participaram de forma efetiva dessa construção, pois conforme os relatos encontrados em Fialho (2013), Antunes (2015) e Vieira (2015), percebe-se o quanto o papel dos professores foi apenas uma forma de garantia de que não houvessem críticas sobre a exclusão destes do debate e, visando aparentar um discurso oficial de participação. Destacamos aqui a fala de Antunes (2015, pp. 179-180)

Entretanto, para a maioria dos/das entrevistados/as o CBC já veio “pronto”, foi elaborado por uma elite de intelectuais da UFMG e o Governo quis colocar isso “goela abaixo”. Isso justifica, inclusive, a recusa de alguns/mas professores/as em trabalharem com o CBC, uma vez que não se veem nele. E outros/as que participaram do processo em Belo Horizonte ficaram surpresos/as ao se depararem com a versão impressa do CBC.

Corroborando com as palavras de Antunes (2015), Marques e Júnior (2012, p. 117) destacam que

em síntese: a reforma curricular do governo Aécio Neves foi um plano trazido de outros setores para dentro do setor escolar e atende a uma realidade de mudanças sendo as suas diretrizes implantadas no Brasil e em vários países, buscando mudar o padrão cultural das escolas para aquilo que se vê como necessário pelos pensadores políticos desse governo. A implantação dessas modalidades e de suas iniciativas apresenta-se para o governo como os principais pontos positivos rumo à nova realidade numa visão de que os entraves devem ser corrigidos com novos planos e orientações de gestão.

Para os educadores, no entanto, os elementos chegaram às escolas incompletos. Por não ter partido da realidade escolar, nem dos alunos e educadores, chegou estranho para as escolas e assim foram encarados na sua implantação e execução. Quando dialogou com parte da categoria, os resultados acabaram sendo direcionados por vários problemas, que por outro lado não alterou o cronograma ou formatos determinados pelo governo. Em parte, a gestão estadual valeu-se mesmo do seu poder reformulador e fez-se cumprir as alterações nas escolas, como aconteceu na alteração das grades curriculares. Neste caso, a reação possível das escolas foi de mudar as prioridades no que lhe coube nas decisões.

Além desse fator, ou seja, da não participação efetiva na elaboração do documento, tem destaque também a forma de implantação, revisão e de apropriação da proposta curricular que sempre acontece de forma vertical.

Destaca-se, também, que não existem projetos de discussão permanente e, muito menos cursos, oficinas, palestras sobre a proposta curricular há quase quatro anos.

A última alteração do CBC da Geografia 2014/2015, objeto de análise comparativa nesse trabalho, modificou a estrutura de como a Cartografia era incorporada no currículo, entretanto não houve explicações, nem uma divulgação. Existem professores que nem perceberam essas mudanças.

E nesse contexto todo, fica evidente que não poderia ter havido êxito imediato dessa proposta curricular e, mesmo a longo prazo ainda não se constata isso. Atualmente, como poderemos observar no capítulo 4, muitos professores não se apropriaram da proposta curricular e não conseguem entendê-la.

Para que possamos continuar dialogando e chegarmos à fala dos professores é importante continuarmos nosso debate no campo teórico. Nesse sentido, propomos no segundo capítulo, a discussão sobre o conhecimento cartográfico, aspecto de extrema relevância para o entendimento dos dados adquiridos junto aos professores da rede estadual de Poços de Caldas MG.

3. COSMOGRAFIA: SIMBOLOGIAS REPRESENTATIVAS

A habilidade de representar em desenhos as experiências vividas e o espaço é tão antiga quando o surgimento do ser humano na face da Terra. Pioneiramente chamada de Cosmografia, hodiernamente já nos habituamos com a presença de produtos cartográficos no nosso dia-a-dia.

Os primeiros registros de representações em escala são datados de aproximadamente 1500 a.C., sendo que podemos destacar três exemplos que os efeitos do tempo não destruíram: a) a planta de um templo, que forma parte da estátua de Gudea e incorpora uma escala gráfica; b) o plano do povoado de Nippur, representado na figura 2, e; c) o mapa de Nuzi, onde pode-se observar a presença de três pontos cardeais.

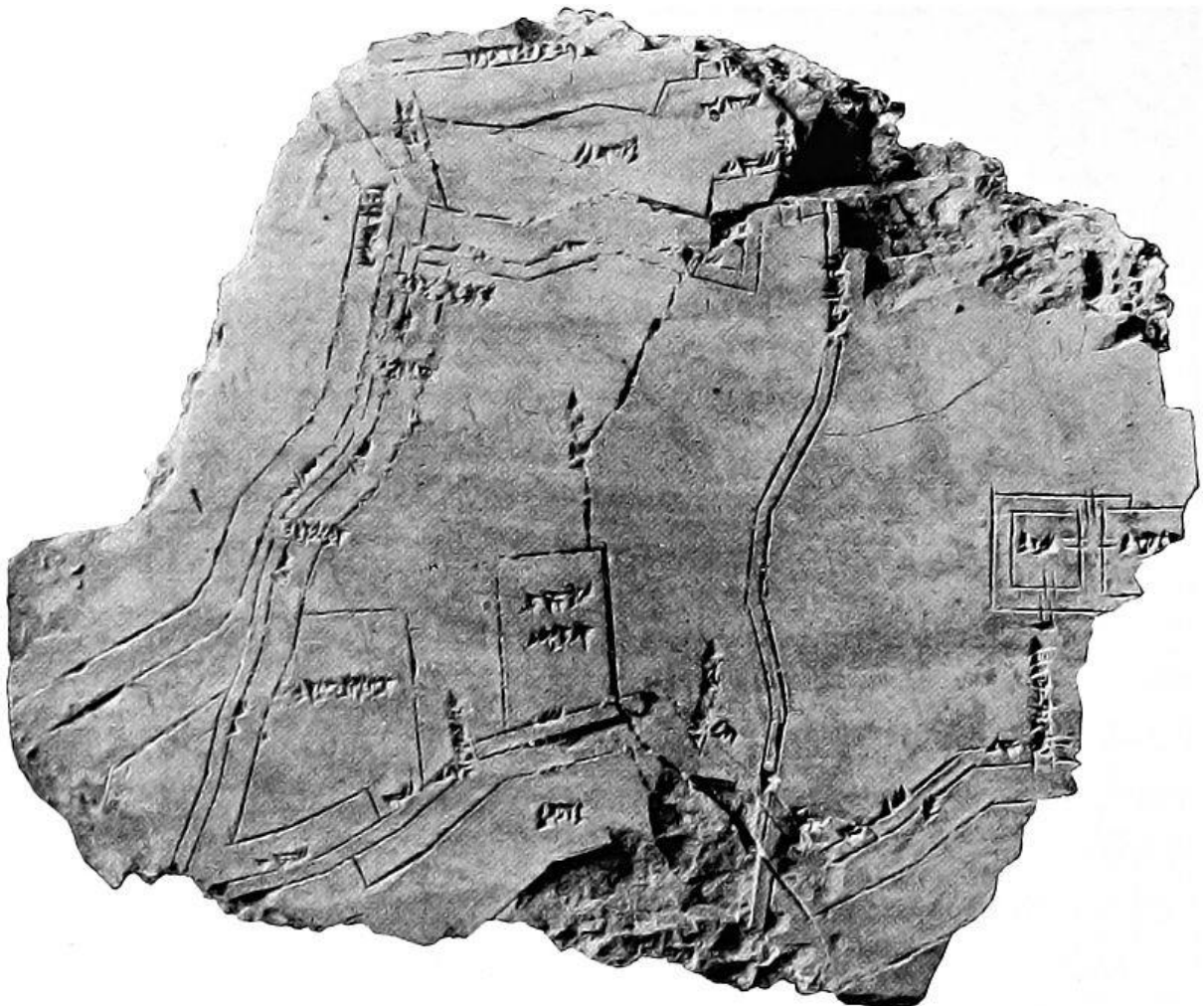


Figura 2 - Plano da cidade de Nippur. Considerado o mais antigo dos planos desenhado em escala que se tem registro.

Fonte: [https://es.wikipedia.org/wiki/Nippur#/media/File:Clay_tablet_containing_plan_of_Nippur_\(Hilprecht_EBL_1903\).jpg](https://es.wikipedia.org/wiki/Nippur#/media/File:Clay_tablet_containing_plan_of_Nippur_(Hilprecht_EBL_1903).jpg)

Como podemos perceber

a Cartografia é um conhecimento que vem se desenvolvendo desde a pré-história até os dias de hoje. Esta linguagem possibilita sintetizar informações, expressar conhecimentos, estudar situações, entre outras coisas, sempre envolvendo a ideia da produção do espaço: sua organização e distribuição. (BRASIL, 1998, p. 33).

Atualmente, as representações e os produtos cartográficos evoluíram e ganharam destaque, entretanto, a difusão de produtos cartográficos não significa que o usuário conhece e entende esses documentos completamente; muitas vezes não conseguem fazer um elo com o conhecimento que deveria ter desenvolvido na escola.

Várias causas são apontadas na tentativa de entender esse fracasso, destacando-se as metodologias escolares, a pouca importância que a ciência cartográfica tem adquirido nos currículos escolares, a deficiência na formação dos professores, entre outros.

Em relação ao fracasso na compreensão da ciência cartográfica em sala de aula um aspecto muitas vezes passa despercebido, qual seja, o fato dos mapas não serem passíveis apenas de serem interpretados de forma literal.

Acreditamos que como um texto escrito com o alfabeto alfanumérico, os produtos cartográficos são passíveis de diversas interpretações além daquela que o autor deseja e, em muitos casos, representam o resultado de disputas de forças antagônicas. Almeida e Passini (2006, p. 16) relatam que

Yves Lacoste mostra, de forma crítica, a necessidade de se preparar as pessoas para lerem mapas, além de conhecer seu próprio espaço. Diz ele que a geografia e a cartografia em particular são matérias que envolvem um conhecimento estratégico, o qual permite às pessoas que desconhecem seu espaço e sua representação passarem a organizar e dominar esse espaço.

Para continuarmos nossa trajetória, precisamos percorrer uma trilha histórica sobre o conhecimento cartográfico científico e escolar, porém, é necessário nos balizar pela definição que essa ciência tem adquirido pelos teóricos desse campo de investigação.

Começamos por Oliveira (1978, p. 19) que destaca a importância da leitura cartográfica para a compreensão do mundo em que vivemos. Ela afirma que

não resta dúvida de que o homem, como indivíduo ou como parte de um grupo, basicamente necessita saber onde estão localizadas as coisas e onde

ocorrem os acontecimentos na superfície da Terra. A atividade de mapear nasceu como manifestação de uma utilidade imediata e sob a pressão de necessidades fundamentais, tais como a de saber onde estamos e que relações espaciais podemos estabelecer. A necessidade de localizar-se e orientar-se é manifesta em termos de defesa, segurança e movimentação.

Portanto, assim como a aprendizagem da fala e da escrita da língua materna para que os ruídos da comunicação sejam os menores possíveis, a compreensão da linguagem cartográfica é essencial para que possamos compreender o nosso mundo (OLIVEIRA, 1978).

Nesse sentido é que dialogamos com Almeida e Passini (2006, p. 15), quando revelam o que é de fato a leitura cartográfica, que não se constitui apenas na localização de fatos em uma representação. As referidas autoras afirmam que

o mapa é uma representação codificada de um determinado espaço real. Podemos até chamá-lo de um modelo de comunicação, que se vale de um sistema semiótico complexo. A informação é transmitida por meio de uma linguagem cartográfica que se utiliza de três elementos básicos: sistemas de signos, redução e projeção.

Temos, portanto, que o papel do professor de Geografia é de suma importância nesse processo, já que é este o profissional que vai construir junto com os alunos os conceitos básicos e, principalmente, o desenvolvimento da habilidade de leitura dos mapas. Antunes (2010, p. 66) destaca que

a tarefa do professor de Geografia agindo como um “alfabetizador cartográfico” vai muito além de chamar a atenção dos alunos para os mapas apresentados, pois, inclui oferecer elementos para que a criança, e depois o adolescente, compreenda os processos necessários para a realização de um mapa e, sobretudo, por que eles são feitos e por que a Geografia não pode dispensá-los. Começando nas séries iniciais com a percepção e descoberta do espaço concreto do aluno da sala de aula, escola, bairro), o objetivo é ajudá-lo a transferir essa aprendizagem para espaços mais amplos e maiores (município, estado, país), completando-a com uma leitura plena do mundo em que se vive e que se busca compreender.

É necessário agora uma reconstituição histórica, para compreendermos melhor a importância dessa ciência e do seu processo de formação, buscando demonstrar seu desenvolvimento e, conseqüentemente, apresentar mais argumentos que nos balizem a defender que seu enfoque nos currículos seja maior e mais claro.

3.1. Testemunho do tempo: a construção do conhecimento científico

Podemos, com toda a certeza afirmar que hoje a Cartografia é uma ciência com grande importância e destaque. Isso é perceptível quando verificamos que os estudos cartográficos são utilizados em pesquisas de outros ramos científicos e no desenvolvimento de tecnologias, como por exemplo nos estudos sobre produção agrícola, desenvolvimento urbano e mais recentemente em aplicativos para celular.

Entretanto esse processo não foi rápido, principalmente se considerarmos que a representação do espaço visível surgiu quase que ao mesmo tempo que o ser humano na terra. De acordo com Castro (2000, p. 8) em cada lugar do nosso planeta houve uma forma própria de criação da tradição cartográfica. Ele alerta para esse fato, mostrando que

através da história, mapas foram produzidos em diversas sociedades. Egípcios, chineses, astecas e nativos da Polinésia fizeram mapas que variavam em simbolismo, escala e materiais, com diferentes propósitos. Cada uma dessas tradições cartográficas representava a cultura da sociedade onde se originou. Nem sempre os mapas foram um produto do empirismo geográfico, tal como nosso senso comum os imagina. Embora em alguma medida respondam a exigências práticas, seria um erro reduzi-los a uma mera representação geográfica.

Daí é que buscamos compreender como se deu historicamente essa relação de proximidade da ciência geográfica com a ciência cartográfica, especialmente no atual estágio de desenvolvimento dessas duas ciências e no que tange ao conhecimento escolar.

Inicialmente encontramos explicação na própria formação da geografia como disciplina autônoma. Isso ocorre discretamente durante o século XVIII, quando passa a ser inserida em alguns currículos universitários em países europeus.

Esse processo, que durou aproximadamente 2550 anos até o reconhecimento da Geografia como ciência ficou conhecido como “Pré-história Científica da Geografia”. Entretanto, foi ao longo dos últimos dois séculos, que o volume de conhecimento e o número de instrumentos aumentaram enormemente.

Foi através do processo de reconhecimento e institucionalização da Geografia que se iniciaram as contribuições de forma significativa para que surgisse uma ciência preocupada com o estudo histórico e contemporâneo dos mapas. Albuquerque e Oliveira (2012, p. 364) elencam três elementos que são

primordiais ao surgimento de um ramo de estudos preocupados com a história dos mapas. A institucionalização da geografia permitiu a criação de um acervo material de bibliotecas e arquivos que favoreceu o processo de compilação de documentos cartográficos. A necessidade de compreender e fortalecer o processo de formação dos Estados Nacionais motivou a criação de arquivos oficiais de mapas e cartas, além disso, a dominação do espaço demanda a sua representação, para facilitar a ocupação e uso. Por último, um mercado de mapas antigos, desenvolvido por colecionadores preocupados com a manutenção e conservação [...] eram marcados por elementos artísticos.

Além disso, tudo isso se torna possível devido aos vestígios que são encontrados e, portanto, possibilitaram recontar esse processo, como nos mostra Tuan apud Moraes (2010, p. 24)

mapas desenhados na areia, apenas para responder uma questão prática, tem muito pouco ou nenhum valor artístico. No entanto, tão logo são desenhados em um material mais durável – barro, madeira, papiro ou papel – o impulso artístico encontra expressão. É como se os seres humanos fossem incapazes de inscrever linhas, ângulos, quadrados e círculos sem serem engolfados na estética de configuração *design*. Este impulso é ainda mais poderoso quando a cor, a representação pictórica da topografia e os traços feitos pelo homem são adicionados.

Nesse sentido, muitos autores evidenciam que a representação cartográfica é mais antiga que a própria escrita, tendo em vista que as primeiras pinturas rupestres são datadas da época das civilizações pré-históricas. A grande maioria refletia os hábitos desses povos, ou seja, principalmente a caça e a pesca.

Wood (1992 apud FIALHO, 2010, p. 23) relata essa construção e evolução dos mapas de uma forma lúdica, que deixa claro que isso ocorre devido à necessidade humana de se expressar; por esse motivo ele afirma que é

uma cornucópia de imagens, atordoante em sua variedade: este é o mundo dos mapas. Gravetos e pedras, pergaminho e folha de ouro, papel e tinta... nenhuma substância escapou de ser usada para formar uma imagem do mundo em que vivemos. Como os pássaros e as abelhas nós os fizemos dançar nos gestos de nosso viver; desde o nascimento da linguagem nós os esboçamos nos sons da nossa fala. Nós os desenhamos no ar e os traçamos na neve, nós os pintamos em pedras e os inscrevemos nos ossos de mamute. Nós os cozinhamos em barro e os entalhamos em prata, nós os imprimimos em papel, ...em camisetas.

Muitos deles já se foram; bilhões perdidos no fazer ou evaporados com as palavras que os trouxeram à vida. A chegada da onda alisou a areia onde eles estavam desenhados, o vento os apagou da neve. Pigmentos desbotaram, o papel desapareceu ou foi consumido pelas chamas. Muitos simplesmente não podem ser encontrados. (...). E quando falamos do 'velho mapa da

Europa' – que também desapareceu – estamos falando de certezas com as quais crescemos, não de um pedaço de papel. E contudo... e, no entanto, é difícil, no final, separar essas certezas daquele mesmo pedaço de papel, o qual não apenas descreve aquele mundo, mas o dota com uma 'realidade' que todos nós aceitamos.

Entretanto, essa visão é caracterizada pelo modo de concepção da Cartografia como uma arte e, portanto, dentro dessa visão não havia espaço para técnica, o que dificultava o desenvolvimento desse ramo como uma ciência. Matias (1996, pp. 46-47) a esse respeito afirma que

a visão tradicional da Cartografia, grosso modo, pode ser caracterizada pela ênfase no processo de produção cartográfica, onde predomina a preocupação com a realização do mapa em si, ou seja, o mapa é entendido como a finalidade última do processo. Nessa perspectiva, a Cartografia é inicialmente vista como a arte na qual a representação estética do mapa é o elemento principal. Posteriormente evolui para uma visão mais técnica onde o processo de elaboração do mapa é o mais significativo. A Cartografia, portanto, de forma estrita, é entendida como a ciência que produz mapas.

De modo parecido ocorreu com a ciência geográfica, entretanto, essa consegue se formar primeiro enquanto uma disciplina científica. Como já mencionamos a Geografia teve o seu período pré-científico, que podemos caracterizar pela produção do conhecimento não ser sistematizada e não ter uma organização metodológica. Andrade (1987, p. 24) ao destacar esse período, relata como foi importante a contribuição dos gregos para que posteriormente, esses estudos viessem a se tornar parte do que passamos a definir como ciência geográfica. Esse autor afirma que

ao mesmo tempo em que se ampliava o conhecimento do espaço geográfico, aguçando a pesquisa dos sistemas de relação entre a sociedade e a natureza – sistemas agrícolas, técnicas de uso do solo, relacionamento entre as cidades e o campo, relações entre as classes sociais e entre o Poder e o povo -, desenvolvia-se também a curiosidade sobre as características naturais, os sistemas de montanha, os rios com os seus variados regimes, a distribuição das chuvas, a sucessão das estações do ano, etc.

Todavia, essas contribuições não foram logo entendidas como parte de um conhecimento científico autônomo, em muitos casos era parte de outras ciências, como a matemática, física, astronomia, entre outras.

Esses conhecimentos ganham destaque nos séculos XV e XVI, quando se iniciam o expansionismo europeu para outras terras. Mas mesmo nessa época não havia ocorrido uma institucionalização da ciência geográfica, o que, entretanto, não inviabilizou a produção de conhecimentos que mais tarde seriam usados por esta

ciência.

Outro fator importante dessa época é a produção de mapas, que ganha destaque devido a necessidade de percorrer caminhos distantes e até então inexplorados pelos europeus.

Vários acontecimentos que se tornaram *a posteriori* objeto de estudo da ciência geográfica vão ocorrer sem ela ter se tornado uma ciência. Em relação a esse fato, Leonel (1985, p. 10) evidencia os motivos que desencadearam a institucionalização da Cartografia. Segundo a autora,

é importante lembrar que o aparecimento do saber institucionalizado da Geografia, data de pouco mais que um século que a época de seu nascimento, isto é, final do século XIX e começo do século XX, se vincula à vertente oposta àquela da escalada do capitalismo que corresponde à sua fase progressiva, o que vale dizer que sua origem é ideológica, no qual o saber só tem existência institucional enquanto instrumento de dominação de uma classe.

Nesse mesmo sentido Moreira (1981, p. 22) afirma que a Alemanha apresentava as condições necessárias para ser o local onde a institucionalização da Geografia se iniciaria:

as condições necessárias ao surgimento da geografia existem, mas não teriam determinado automaticamente a sua gênese não fosse à existência de um estímulo social mais direto presente na particularidade histórica da Alemanha e de certas características individuais relativas ao pensamento de alguns cientistas alemães. Somente a análise da especificidade do desenvolvimento do capitalismo e das ideias neste país é capaz de apreender as razões que levaram esta sociedade a valorizar a reflexão sobre o temário geográfico. É, portanto, em solo alemão que a geografia alcança sua forma de ciência moderna. O salto qualitativo se dá entre os alemães no momento em que as questões relativas ao desenvolvimento do capitalismo encontram-se já plenamente resolvidas na Inglaterra e em curso bastante adiantado na França, enquanto a Alemanha permanece ainda às voltas com o seu processo de unificação interna. Se para o capitalismo inglês e francês o papel da geografia é o de lhes viabilizar a expansão colonial, para o capitalismo alemão seu papel será o de dar respostas a questões ainda preliminares: a unidade alemã. O caráter tardio da penetração das relações capitalistas no país liga-se ao fato de ele ainda não ter se constituído como um Estado nacional. Ao desejo de unificação corresponde uma necessidade de expansão intrínseca ao próprio capitalismo, porque ele só poderá se constituir no interior da Alemanha na medida em que se expandir fora dela.

Outros pesquisadores como Moraes (1983), Christofolletti (1985), Andrade (1987) e Capel (2004), vão ratificar esse posicionamento, dialogando no sentido de que são os estudos de Humboldt e Ritter, os precursores para que houvesse a emergência da Geografia como uma ciência autônoma e sistematizada com o seu

objeto de estudo definido e metodologia própria.

Andrade (1987, pp. 49-50) apresenta as razões para que a sua construção ocorresse dentro dos paradigmas positivos, pois em seu entendimento

as condições culturais, econômicas e políticas do início do século propiciaram as diretrizes intelectuais e científicas que mudariam o pensamento do século XIX e levariam as ideias ao positivismo, estruturado por Augusto Comte [...] Os cientistas procuraram acumular conhecimentos empíricos e fazer as suas formulações teóricas; os governos dos países mais comprometidos com a expansão colonial, como a Inglaterra, a França, a Prússia e, com a expansão colonial após 1871, a Alemanha, a Rússia etc. estimularam a formação de sociedades geográficas que patrocinavam expedições científicas ao interior da África, da Ásia e da América do Sul, à procura de recursos susceptíveis de exploração.

Como podemos verificar a Cartografia e a Geografia são conhecimentos antigos, entretanto, sua validação enquanto conhecimento científico é muito recente se considerarmos a existência dos seus registros históricos pré-científicos.

Não nos preocupamos aqui em trazer esse histórico detalhado, tendo em vista que esse não é nosso principal enfoque nesse trabalho, entretanto considera-se importante fazer alguns recortes sobre essa história para alcançarmos nosso objetivo nessa pesquisa.

No próximo tópico deste capítulo, será enfatizado o alcance dessas duas ciências no contexto escolar, mostrando as suas relações especialmente no que tange ao conhecimento produzido no Brasil.

3.2. Geografia e Cartografia: o conhecimento científico reconstruído como conhecimento escolar

Como podemos perceber, a construção científica tanto da Geografia quanto da Cartografia não foi um processo rápido, mas que nos dois últimos séculos ganhou contornos e, principalmente, destaque devido aos interesses políticos e econômicos do sistema em voga no mundo.

No campo escolar hoje parece natural ter certas disciplinas como conteúdos a serem estudados e difundidos às novas gerações; o mesmo acontece com a escolarização que se apresenta como um aspecto rotineiro no cotidiano das pessoas. É por isso que concordamos com Sacristán (2000, p. 7) ao revelar que

ingressar, estar, permanecer por um certo tempo nas escolas – em qualquer tipo de instituição escolar – é uma experiência tão natural e cotidiana que nem sequer temos consciência da razão da sua existência, da contingência da mesma, da sua possível provisoriedade no tempo, das funções que cumpriu, cumpre ou poderá cumprir, dos significados que tem na vida das pessoas, das sociedades e das culturas.

Portanto, se queremos entender os contornos que as escolarizações adquiriram no mundo contemporâneo é necessário nos voltarmos para o passado. É preciso buscar as informações sobre o processo de formação da escola, das disciplinas que ela contemplou.

No nosso caso já estamos fazendo isso, quando discutimos as questões curriculares nesse capítulo e a formação científica da Geografia e da Cartografia no terceiro capítulo. Desse modo é importante agora nos debruçarmos sobre a formação desses conhecimentos dentro da história da escolarização brasileira.

Adotaremos aqui os entendimentos de Faria Filho (2002, p. 16) sobre os sentidos que o termo escolarização tem adquirido. Segundo este autor, destacam-se dois sentidos:

num primeiro, escolarização pretende designar o estabelecimento de processos e políticas concernentes à organização de uma rede, ou redes, de instituições, mais ou menos formais, responsáveis seja pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo e, no mais das vezes, da moral e da religião, seja pelo atendimento em níveis posteriores e mais aprofundados.

E o outro sentido seria

o processo e a paulatina produção de referências sociais tendo a escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos, como eixo articulador de seus sentidos e significados. Neste caso, nossa atenção estará voltada para o que temos chamado de consequências sociais, culturais e políticas da escolarização, abrangendo questões relacionadas ao letramento, ao reconhecimento ou não de competências culturais e políticas dos diversos sujeitos sociais e à emergência da profissão docente no Brasil.

Outrossim, é importante também deixarmos claro o recorte temporal que abordamos aqui, tendo em vista ser um tema complexo e que é objeto de estudo de pesquisas autônomas com esse propósito, vamos nos ater aos dois últimos séculos, ou seja, os períodos da monarquia, de 1822 até 1889, e da república brasileira, a partir de 1889.

Esse recorte se dá tendo em vista ser o mesmo período de formação da Geografia e da Cartografia como ciências e, principalmente, quando temos notícias

desses conhecimentos no processo de escolarização brasileira.

Esse entendimento é corroborado pela história, que mostra que o processo educacional brasileiro, inicialmente a cargo dos Jesuítas, relegou os conhecimentos geográficos a um segundo plano. França (1952, p. 26 apud ROCHA, 1996, p. 133) afirma que apenas em 1832 a Geografia passa a compor o currículo oficial apresentado pelo *Ratio Studiorum*.

O idioma vernáculo foi elevado à categoria de disciplina maior no currículo ao lado do latim e do grego. Como disciplinas secundárias, mas autônomas, foram introduzidas a história, a geografia e as matemáticas, ficando ao critério do Prefeito de estudos dosar-lhes o número de aulas de acordo com as exigências locais.

Com um modelo forjado na tradição europeia, moldado na descrição de fatos ou coisas alheias a realidade local, não havia um interesse até então do ensino da disciplina. Rocha (1996, p. 136) destaca esse motivo revelando

que não interessou aos jesuítas, até por causa de seu currículo internacionalista, falar em suas aulas de uma geografia brasileira (seja desenvolvendo um estudo descritivo da colônia de então, seja trabalhando uma cartografia local). Inaugurava-se com eles, também, o ensino que somente se propunha a falar da geografia produzida por outros povos, característica tão marcante assumida por esta disciplina no Brasil.

Após cinco anos, em 1837, depois de passar a compor o currículo oficial é que a Geografia começa a ser ensinada no país. Aguiar (2011, p. 41) aponta que

o marco referencial do ensino oficial de Geografia no Brasil é o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, fundamental para o início da produção do material geográfico escolar: livros e atlas. Desde a sua criação no século XIX até a década de 1930, o Brasil não possuía cursos de formação de professores. A organização do ensino de Geografia no país provinha desse estabelecimento de ensino.

O ensino era pautado na memorização de informações sobre o território brasileiro e o mundo e havia a utilização de um atlas elaborado especificamente para os alunos do Pedro II (...).

Sobre esse ponto Rocha (1996, p. 145) complementa argumentando que a criação do Colégio Pedro II teve grande influência francesa, que nesse momento rivalizava com os alemães no estudo da ciência geográfica. Para o autor

foi da França, que se transplantou o modelo de organização escolar, bem como a forma, e não raramente os conteúdos, adotados pelas disciplinas. Se

esta afirmativa é verdadeira para o primeiro regulamento, não menos seria para todos os demais que foram estabelecidos ao longo do Império e mesmo nas primeiras décadas do período Republicano da nossa história [...].

No primeiro regulamento fixado para o Colégio Pedro II, datado de 1838, foi introduzido, a exemplo dos colégios franceses, os estudos simultâneos e seriados, em substituição a mera reunião de aulas régias em um só prédio [...].

Mas a institucionalização era o começo de uma discussão que ao longo dos anos se aprofundaria e, principalmente, seria o cerne de uma questão que podemos afirmar que hodiernamente ainda não existe uma resposta única e quiçá ira existir, devido à complexidade das sociedades humanas.

A questão a que nos referimos é a qual tipo de Geografia seria ofertada aos estudantes do Colégio Pedro II? Além dessa, podemos formular algumas outras que são reflexos dessa primeira, como por exemplo: a disciplina seria calcada em quais suportes teóricos? Quem elaboraria o currículo dessa disciplina? Se não havia professores com graduação na disciplina, quem seria o responsável por ministra-la? Para responder algumas dessas questões, nos apoiaremos em Vlach (2004, p. 190), a qual afirma que

ensinava-se uma geografia muito semelhante àquela inspirada pela pena do padre Manoel Aires de Casal, que publicara, em 1817, sob patrocínio oficial, a Corografia Brasília, bem como àquela registrada pelas páginas da Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Em outras palavras, uma geografia que, muitas vezes, não poderia ser, sequer, classificada como descritiva, dado que Aires de Casal não acompanhava os debates científicos da época, aos quais seus contemporâneos, Alexander von Humboldt e Karl Ritter, os “pais da geografia moderna”, não eram alheios. Idêntica observação deve ser feita aos poucos trabalhos de geografia publicados na mencionada revista⁴, pois, embora vários se auto intitulassem descrição, na verdade, tratava-se de trabalhos antes baseados na nomenclatura do que na descrição científica.

Em relação à última questão a resposta nos parece óbvia, tendo em vista que mesmo nos dias atuais não é incomum nos depararmos com professores em sala de aula que não são professores de fato, ou seja, não cursaram uma graduação em licenciatura plena. A esse respeito Lourenço Filho (1929 apud ROCHA, 2000, p. 132) assevera que

⁴ Ao efetuar um levantamento estatístico, desde o tomo I da Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1839) até o tomo 191 (1946), Castro constatou a publicação de 1.671 artigos, dos quais apenas 417 de geografia, isto é, cerca de 25%. Cf. Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, vol. 169 (1950). (VLACH, 2004, p. 190).

dadas insignificantes exceções, que as há, felizmente, é professor secundário, no Brasil, o médico sem clínica, o bacharel sem causas, o engenheiro que falhou, o farmacêutico que não logrou êxito na profissão, o professor primário, com poucas letras e muita audácia [...] Recrutamento, quase sempre, por seleção negativa, como se depreende. [...] Qualquer dos nossos ginásios ou liceus, dos oficiais aos privados abriga tipos da mais disparatada formação. Carecendo de preparação profissional todas as disciplinas se ensinam de um só modo: a exposição que os alunos anotam e decoram.

Essa realidade permaneceu e, em muitos casos, ainda permanece em várias regiões do país. A mudança começa a ocorrer com o surgimento dos primeiros cursos de graduação em Geografia. Os primeiros cursos surgem a partir do decreto nº 19.851, instituído em 11 de abril de 1931, que abriu a possibilidade do surgimento do sistema universitário brasileiro e assim criou as condições para que aparecessem as primeiras Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras do país.

A primeira universidade a surgir com esse decreto foi a Universidade de São Paulo – USP e, pouco tempo depois a Universidade do Distrito Federal no Rio de Janeiro, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Com a inauguração dessas instituições universitárias surgiram os primeiros cursos voltados para a formação de professores específicos, inclusive os de Geografia. Para Azevedo (1971, p. 761)

com esse acontecimento inaugurou-se, de fato, uma nova era do ensino secundário, cujos quadros docentes, constituídos até então de egressos de outras profissões, autodidatas ou práticos experimentados no magistério, começaram a renovar-se e a enriquecer-se, ainda que lentamente, com especialistas formados nas faculdades de Filosofia que, além do encargo da preparação cultural e científica, receberam por acréscimo, o da formação pedagógica dos candidatos ao professorado do ensino secundário.

Nesse contexto, na virada do século XIX para o século XX e ao longo do século XX no campo científico, a Cartografia vai sendo deixada de lado pela Geografia em suas pesquisas. Esse abandono acaba por impulsionar o desenvolvimento da ciência cartográfica de forma autônoma, que segundo Gomes (2004, p. 68) os

maiores avanços na construção da história da cartografia, como um campo acadêmico próprio, estariam relacionados ao crescimento da cartografia como objeto de pesquisa e como atividade prática independente.

Contudo, mesmo com esse distanciamento no campo científico, a cartografia

escolar sempre esteve ligada a geografia escolar. Costa, Lima e Cesário (2007, p. 1) afirmam que

ao longo da história, os conhecimentos geográficos e cartográficos sempre estiveram muito próximos, embora, enquanto ciência, em alguns momentos históricos, Cartografia e Geografia tenham se afastado, como reflexo do jogo de interesses ideológicos.

Ambas tem como base de análise o espaço, embora uma priorize a análise da produção e organização deste espaço e a outra, a sua representação. A Cartografia é a representação, e o geógrafo para representar precisa conhecer, descrever e viver o espaço.

Isso é comprovado pela análise dos primeiros materiais didáticos que foram elaborados para o ensino de Geografia no Brasil. Mesmo com um caráter prescritivo e sem base nos conhecimentos científicos produzidos pelas duas disciplinas, elas caminhavam juntas.

Um exemplo é a figura 03 que Almeida (2011b, p. 13) utiliza em seu trabalho e, que é encontrada até hoje em vários livros didáticos, mostrando como identificar a correta localização dos pontos cardeais.



Figura 3 - Ilustração utilizada em vários livros didáticos para representar a correta localização dos pontos cardeais. Fonte: Almeida, 2011b, p. 13.

Boligian e Almeida (2011, p. 88) ao analisarem como a Cartografia estava presente nos livros didáticos antigos dos primeiros programas oficiais de Geografia no Brasil e como esse conhecimento era estruturado, chegaram à conclusão que

é possível entender que boa parte do conjunto de conhecimentos geográficos e, mais especificamente, dos conhecimentos cartográficos prescritos nos materiais didáticos nacionais não possui suas origens em um saber sistematizado na academia. Verificamos que suas origens estão apoiadas em um tipo de saber erudito clássico, baseado no espírito das humanidades, os quais formaram o alicerce do ensino secundário em nosso país antes da fundação das primeiras universidades. Além disso, identificamos, por meio da análise dos compêndios selecionados, que seus autores, professores 'não diplomados' (Goodson, 1990) de instituições de ensino secundário durante o Império e o início da Primeira República, desenvolveram uma didatização desses saberes, de maneira a torna-los 'assimiláveis' aos jovens estudantes. Para tanto, lançaram mão de diferentes componentes disciplinares (Chervel, 1990), no sentido de tornar a Geografia viável na escola: a memorização de 'pontos' e lições na forma de vulgatas (dados, nomenclaturas, localizações, definições), a execução de atividades padronizadas (questionários, cópias de mapas, montagem de maquetes), os chamados exercícios-tipo e as diferentes formas de avaliação periódicas (provas orais e escritas) pelas quais deveriam passar os alunos.

As mudanças no ensino de Geografia no Brasil só irão ocorrer na década de 1920 do século XX. Nesse estágio começam os primeiros debates sobre a forma metodológica do ensino da disciplina, estando de um lado os que argumentavam a favor dos métodos tradicionais e do outro lado os que desejavam uma reformulação completa, pleiteando não apenas a mudança na metodologia empregada, mas também no conteúdo.

Na esteira do desenvolvimento do capitalismo e das mudanças advindas da organização dos estados nacionais na Europa e, a urgente necessidade de consolidação do Estado brasileiro, emergem mudanças na estrutura da escolarização, especialmente, no tocante a disciplina Geografia, conforme nos informa Rocha (1996, pp. 157-160):

À medida que o modo de produção capitalista se consolidava, as formas espaciais preexistentes (feudos, cidades-estados, etc) se tornavam um empecilho para os interesses econômicos e políticos da burguesia em ascensão, daí a necessidade de fazer emergir uma nova forma jurídico-espacial. Neste contexto, surgem os chamados Estados Nacionais. A forma Estado-Nação, entretanto, precisava ser assimilada pelo coletivo da sociedade e por isso mesmo, a escola enquanto aparelho ideológico do Estado passou a ser vista pela burguesia como importante instrumento para se alcançar tal intento. A escola foi revestida de um caráter nacional e as disciplinas que compõem o seu currículo passaram a ter, como uma de suas finalidades, a disseminação de uma ideologia comprometida com o nacionalismo patriótico. A instituição escolar tornou-se, por excelência, o

agente do sentimento nacional, o meio de espalhar em todos o patriotismo tão necessário para a unidade nacional almejada pela burguesia. Nesse contexto, coube à geografia escolar ocupar-se também do estudo do Estado-Nação, tendo privilegiado as suas bases físicas, tentando assim disseminar a ideia de que havia uma identidade entre as pessoas que nasceram no mesmo território nacional.

Nesse aspecto, as mudanças dessa década vão atingir intensamente a Geografia Escolar, alterando as metodologias empregadas e a visão da disciplina. Novas mudanças irão ocorrer e novas discussões vão preconizar mudanças, que serão calcadas nas mudanças no processo educativo brasileiro.

Sob esse aspecto, a questão curricular é a que, principalmente, nos interessa sendo que já apresentamos as principais transformações ocorridas no capítulo 1.

Nossa atenção se volta agora para a questão da Cartografia Escolar, que diferentemente da Geografia Escolar vai demorar mais alguns anos para ser um campo de interesse da pesquisa científica, conforme nos informa Almeida (2011b, p. 16):

a cartografia passou a fazer parte do currículo como um item do programa de Geografia. Os conteúdos de cartografia até meados do século passado permaneceram vinculados à cosmografia e à astronomia. Sabemos que na segunda parte do século passado, as mudanças curriculares sofridas pela Geografia afetaram o ensino de cartografia, de maneira que apenas nas últimas décadas ressurgiram preocupações com a linguagem cartográfica e o ensino de mapas.

Desse modo, verifica-se que somente, na década de 1970 surgem os primeiros estudos sobre Cartografia Escolar no Brasil, sendo a tese de livre-docência da professora Lívia de Oliveira, “Estudo metodológico e cognitivo do mapa”, uns dos pioneiros. Nesse trabalho Oliveira (1978, p. 2) afirma

enquanto que alfabetização sempre foi um problema que chamou a atenção dos educadores, ela foi sempre entendida como processo de ensino/aprendizagem da leitura e escrita da linguagem escrita e falada de uma determinada língua. Não está incluído na alfabetização o problema da leitura e escrita da linguagem gráfica, particularmente do mapa: os professores não são preparados para ‘alfabetizar’ as crianças no que se refere ao mapeamento. O que queremos dizer é que não há uma metodologia do mapa: este não tem sido aproveitado como um modo de expressão e comunicação, como poderia e mesmo deveria ser. Pouco sabemos sobre quando poderia ser introduzida a criança no mundo da representação espacial, especialmente do mapa.

Esses novos estudos que vão aparecendo dão um novo entendimento para a Cartografia. Comentando a esse respeito Castellar (2011, p. 125) afirma que

a partir de meados da década de 1970 surgiram no Brasil alguns estudos, com as pesquisas das professoras Lívia de Oliveira (1978), Tomoko Paganelli (1985), Rosângela Doin de Almeida (2002, 2007) e Maria Elena Simielli (1986, 1996). Com base nesses estudos e nas pesquisas internacionais, a cartografia passa então a ser entendida não apenas como técnica de representação do mundo, mas como meio de comunicação e linguagem.

Além desses estudos realizados no Brasil, Castellar (2011) alerta para os que foram feitos por outros autores estrangeiros e que trazem uma nova visão. A Cartografia passa a ser compreendida também como um meio de comunicação e, portanto, também passa a haver uma preocupação com o leitor dos mapas. Simielli (2011, p. 72) lembra que

as primeiras definições ora colocavam a cartografia como arte, ora como técnica ou as duas em conjunto, porém a preocupação com o usuário do mapa ou mesmo a menção sobre a utilização do mapa só vai aparecer, pela primeira vez, nas definições encontradas, em 1996, pela Associação Cartográfica Internacional (...).

Essa nova visão torna-se importante no que tange a Cartografia Escolar, pois passa a conceber o aluno não mais como um mero reproduutor e, sim também como um transmissor de informação e, portanto, como tal, precisa compreender claramente qual a mensagem deseja passar. E nesse sentido dialogamos com Castellar (2011, p. 128) que afirma que

pode-se, assim, traçar um paralelo entre o processo de alfabetização em Língua Portuguesa e em Geografia. No caso da Geografia, observamos que muitas vezes a criança consegue descrever o espaço onde vive, porém não consegue perceber as relações sociais nele existentes. Da mesma maneira que lê através das figuras ou desenhos, na Geografia a criança também “pode ler” as paisagens do espaço vivido e, a partir dessa leitura, começar a perceber as relações sociais nele existentes. A leitura que ela faz da paisagem está, sem dúvida, carregada de fatores culturais, psicológicos e ideológicos.

Para a Língua Portuguesa, ler não significa decifrar, assim como escrever não significa copiar. Para Geografia, descrever o espaço não significa que a criança entenda toda a dinâmica que o constitui, e percebê-lo não significa que está apta a representá-lo.

A partir dessas constatações, fica claro que como ciência tanto a Geografia quanto a Cartografia têm seus campos e objetos de estudos bem delineados. Entretanto, especificamente no caso da Geografia, percebe-se que se torna imprescindível para esta ciência o uso dos conhecimentos cartográficos, especialmente no que tange a Geografia Escolar. Almeida e Passini (2001, p. 16) justificam por que não poderemos mais conceber o ensino de Geografia sem os conhecimentos cartográficos.

uma vez que a Geografia é uma ciência que se preocupa com a organização do espaço, para ela o mapa é utilizado tanto para a investigação quanto para a constatação de seus dados. A Cartografia e a Geografia e outras disciplinas como a Geologia, Biologia caminham paralelamente para que as informações colhidas sejam representadas de forma sistemática e, assim, se possa ter a compreensão “espacial” do fenômeno.

O mapa, portanto, é de suma importância para que todos que se interessem por deslocamentos mais racionais, pela compreensão da distribuição e organização dos espaços, possam se informar e se utilizar deste modelo e tenham uma visão de conjunto.

Passini (1994, p. 53) ainda lembra que

a educação cartográfica ou alfabetização para a leitura de mapas, deve ser considerada tão importante quanto a alfabetização para a leitura da escrita. Essa educação cartográfica significa preparar o aluno para fazer e ler mapas.

E, por fim, na mesma linha de raciocínio das referidas autoras, Castellar (2005, p. 216) também explicita a importância dessa ciência dentro do contexto de ensino-aprendizagem

a Cartografia é considerada uma linguagem, um sistema-código de comunicação imprescindível em todas as esferas da aprendizagem em Geografia, articulando fatos, conceitos e sistemas conceituais que permitem ler e escrever as características do território.

Como podemos perceber, essas duas ciências têm uma história longa e rica e que mesmo que quiséssemos não conseguiríamos retratá-la aqui na sua totalidade. Mas com esse suporte teórico podemos afirmar que é necessário sempre que possível desenvolver os conceitos geográficos de forma interdisciplinar com a Cartografia. Essa faz parte e é indispensável à ciência geográfica.

Almeida (2011a, p. 9) sintetiza essa relação afirmando que “a Cartografia Escolar vem se estabelecendo na interface entre cartografia, educação e geografia”. Ela problematiza esse aspecto no esquema da figura 04.

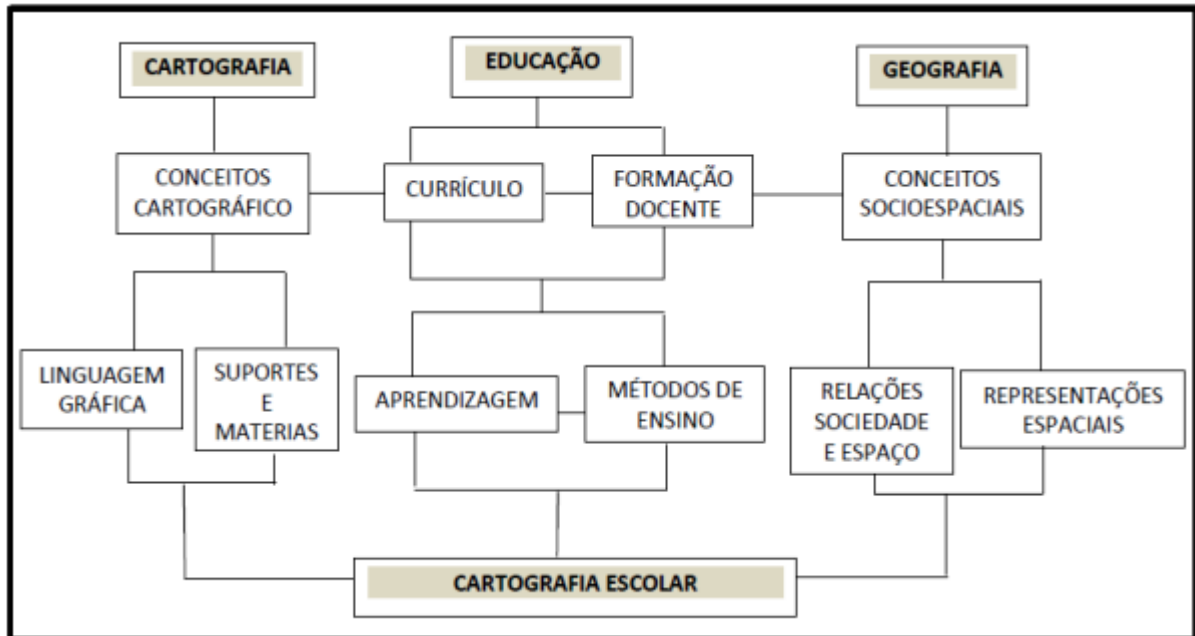


Figura 4 - Interfaces da Cartografia Escolar. Fonte: Almeida, 2011a, p. 10.

Com base nessa construção de Almeida (2011a), nos próximos capítulos (3 e 4) apresentamos a caracterização da pesquisa e a sala de aula na perspectiva dos professores e do documento curricular de Minas Gerais, tentando entender quais os motivos foram levados em conta na escolha da distribuição do conteúdo da Cartografia Escolar nesse currículo e, principalmente, evidenciando os relatos dos professores sobre a consecução da política educacional mineira e a construção da Cartografia Escolar em sala de aula.

4. CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO

Construída a parte teórica, é necessário agora compreender a parte prática dessa pesquisa e, portanto, é necessário inserir ao leitor todo o contexto que mergulhamos durante os últimos três anos. Nesse sentido, esse capítulo traz toda uma descrição da área que elegemos para essa construção científica e sintetiza o processo de funcionamento da rede escolar estadual em Minas Gerais.

4.1. A organização escolar no município de Poços de Caldas

Localizada na macrorregião Sul/Sudoeste de Minas Gerais, entre as coordenadas 21° 47' 16" S e 46° 33' 41" O, Poços de Caldas compreende uma área territorial de 547.061km², estando seus limites na divisa com o estado de São Paulo, sendo sede da microrregião que leva seu nome e abrange os municípios mineiros de Albertina, Andradas, Bandeira do Sul, Botelhos, Caldas, Campestre, Ibitiúra de Minas, Inconfidentes, Jacutinga, Monte Sião, Ouro Fino e Santa Rita de Caldas (IBGE 1972).

O município se destaca como maior centro urbano desta região, com uma população estimada de 163.677 habitantes (IBGE, 2015), tendo, aproximadamente, 299,19 hab./km², sendo, portanto, o 15º município mais populoso do estado, cuja população está distribuída em sua quase totalidade na zona urbana.

O município é formado por apenas um distrito urbano, localizado em um relevo de planalto com altitude média de 1300m (figura 5), que Oliveira (2014, p. 106) descreve da seguinte forma:

O sítio do Planalto de Poços de Caldas confere à cidade um traçado urbano caracterizado por zonas funcionais dispersas. Em função das dificuldades impostas pela topografia acidentada, a expansão urbana orientou-se principalmente pelos cursos d'água que cortam o planalto, como o Ribeirão da Serra, o Córrego Vai-e-Volta, o Ribeirão de Caldas e o Ribeirão de Poços, devido às maiores facilidades de ocupação dos vales. Por esta razão, a cidade espalha-se por grande extensão territorial nos sentidos leste-oeste e centro-sul, assumindo o formato aproximado da letra "T".

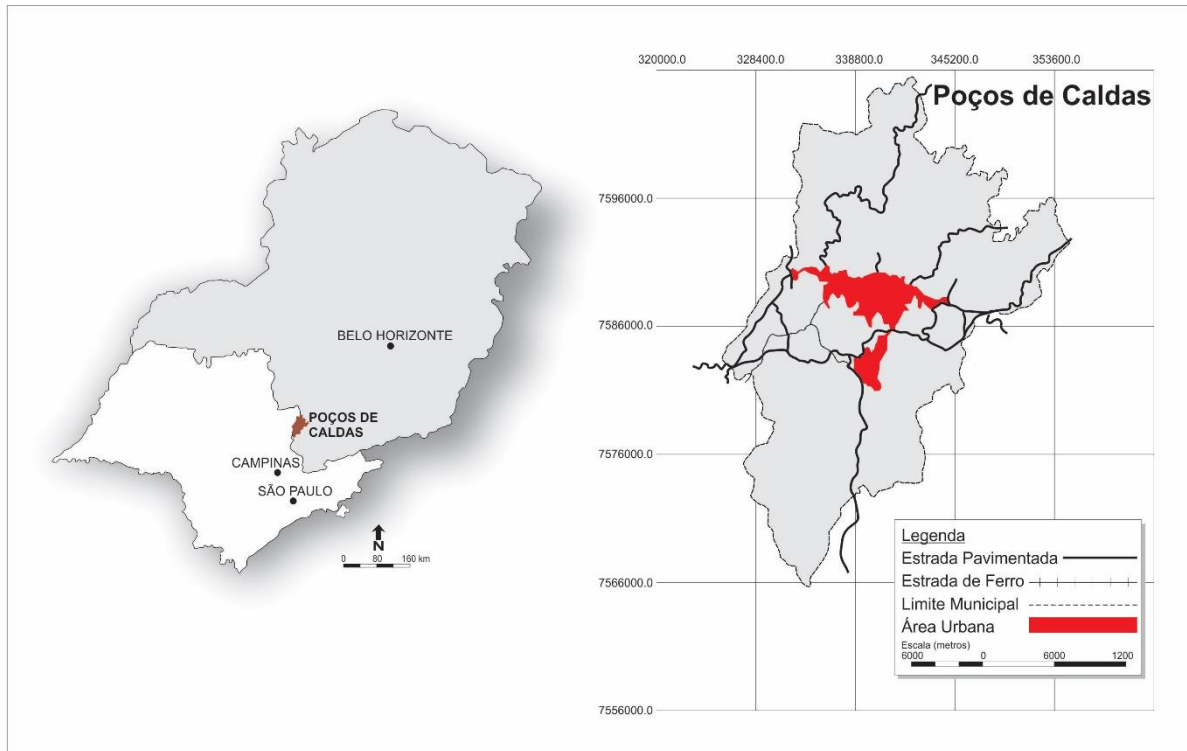


Figura 5 - Mapa de localização de Poços de Caldas. (Adaptado de LOPES, 2012 apud OLIVEIRA, 2012, p. 38).

Segundo o IBGE, o histórico da formação administrativa do município se inicia em 1879 com a criação do distrito,

com a denominação de Nossa Senhora da Saúde das Águas de Caldas, pela Lei Provincial n.º 2.542, de 06-09-1879, e pela Lei Estadual n.º 2, de 14-09-1891, subordinado ao município de Caldas.

Elevado à categoria de vila, com a denominação de Poços de Caldas, pela Lei n.º 3.659, de 01-09-1888, sendo desmembrado de Caldas, com sede na povoação de Nossa Senhora da Saúde dos Poços de Caldas. Constituído do distrito sede e instalado em 31-05-1890.

Em divisão administrativa referente ao ano de 1911 a vila é constituída do distrito sede.

Elevado à condição de cidade com a denominação de Poços de Caldas, pela Lei Estadual n.º 663, de 18-09-1915.

Em divisão territorial datada de 1-VII-1960 o município é constituído do distrito sede. Assim permanecendo em divisão territorial datada de 2014. (Disponível em:

<http://cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=315180&se arch=minas-gerais|pocos-de-caldas|infograficos:-historico>. Acesso em 06 de junho de 2016.

Na questão escolar, o município dispõe de uma ampla rede educacional, totalizando 59 unidades. No ensino básico existem 10 escolas estaduais, 24 escolas municipais, 24 escolas particulares e 1 escola federal.

Essas unidades de ensino se encontram localizadas em todas as regiões da cidade, conforme pode ser observado no mapa no anexo 1, sendo que as escolas de ensino fundamental I e II concentram-se principalmente na rede municipal e as unidades de ensino médio na rede estadual, quadro 1.

LISTA DE ESCOLAS E SEGMENTOS DE ENSINO OFERTADOS - 2016							
ESCOLA	PE	EF I	EF II	EM	EJA	MAG.	ET
ESCOLAS ESTADUAIS							
CESEC PROFESSORA HELOÍSA LACERDA							
E. E. DAVID CAMPISTA							
E. E. DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO							
E. E. DONA FRANCISCA TAMM BIAS FORTES							
E. E. DR. EDMUNDO DE GOUVÊA CARDILLO							
E. E. DR. JOÃO EUGÊNIO DE ALMEIDA							
E. E. FRANCISCO ESCOBAR							
E. E. PROFESSORA CLEUSA LOVATO CALIARI							
E. E. PROFESSOR ARLINDO PEREIRA							
E. E. PROFESSOR JOSÉ CASTRO DE ARAÚJO							
ESCOLAS MUNICIPAIS							
C. M. DR. JOSÉ VARGAS DE SOUZA							
E.M. SÉRGIO DE FREITAS PACHECO							
E.M. IRMÃO JOSÉ GREGÓRIO							
E.M. DONA VICENTINA MASSA							
E.M. RAPHAEL SANCHES							
E.M. DONA LÚCIA SACOMANN JUNQUEIRA							
E.M. JOSÉ AVELINO DE MELO							
E.M. PROFESSORA NICOLINA BERNARDO							
E.M. PROFESSORA CARMÉLIA DE CASTRO							
E.M. PROFESSORA EDIR FRAYHA							
E.M. ALVINO HOSKEN DE OLIVEIRA							
E.M. PRESIDENTE WASHINGTON LUIS							
E.M. DR. PEDRO AFONSO JUNQUEIRA							
E.M. LIONS CLUB CENTRO							
E.M. PROFESSOR JULIO BONAZZI							
E.M. JOÃO PINHEIRO							
E.M. DR. HAROLDO AFONSO JUNQUEIRA							
E.M. MARIA OVÍDIA JUNQUEIRA							
E.M. DONA MARIQUINHAS BROCHADO							
E.M. WILSON HEDY MOLINARI							
E.M. PROFESSOR ANTÔNIO SÉRGIO TEIXEIRA							
CAIC PROFESSOR ARINO FERREIRA PINTO							
E.M. VITALINA ROSSI							
E.M. JOSÉ RAPHAEL DOS SANTOS NETTO							
ESCOLAS PARTICULARES							
LAR E ESCOLA DE IRMÃ CATARINA							
COLÉGIO VISÃO							
CENTRO EDUCACIONAL SÃO DOMINGOS - OBJETIVO							
INSTITUTO EDUCACIONAL SÃO JOÃO DA ESCÓCIA							
COLÉGIO JESUS MARIA JOSÉ							
ESCOLA PROFISSIONAL DOM BOSCO							
CENTRO EDUCACIONAL POÇOS							
COLÉGIO NINI MOURÃO							
COLÉGIO SETE DE SETEMBRO							
COLÉGIO PIO XII							
ESCOLA CRIATIVA IDADE SISTEMA EDUCACIONAL							
CENTRO INTEGRADO DE ED. E REC. - CRESCIMENTO							
CENTRO EDUCACIONAL INOVAÇÃO							
ESCOLA DE ED. ESP. JOSÉ V. FILHO - APAE							
SENAI JOÃO MOREIRA SALES							
SENAC - UNID. DE ENSINO PROF. POÇOS DE CALDAS							
CRECHE DO CHARQUE							
COLÉGIO FÊNIX							
CENTRO DE ED. INF. NOSSA SRA. DA GLÓRIA							
EDUCAÇÃO INFANTIL CIRANDINHA							
SENAI - CENTRO TEC. DO SETOR ALIMENTÍCIO							
E. ED. INF. ESPAÇO UM DOIS TRÊS FAZENDO ARTE							
E. ED. INF. PRÉ ESCOLA BILINGUE HAPPY DAYS							
FACULDADE PITÁGORAS DE POÇOS DE CALDAS							
ESCOLAS FEDERAIS							
INSTITUTO FEDERAL DO SUL DE MINAS							
PE - PRÉ-ESCOLA	EF I - ENSINO FUNDAMENTAL I						
EF II - ENSINO FUNDAMENTAL II	EM - ENSINO MÉDIO						
EJA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	MAG. - CURSO NORMAL/MAGISTÉRIO						
ET - ENSINO TÉCNICO							

Quadro 1 - Lista de escolas por dependência administrativa e segmento de ensino do município de Poços de Caldas/MG. Fonte: Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas, 2016.

A distribuição das escolas estaduais na cidade não é uniforme, havendo uma concentração na zona leste da cidade, abrangendo quase metade, especificamente 4 (E.E. Edmundo Gouvêa Cardillo, E.E. Francisco Escobar, E.E. Dona Francisca Tamm Bias Fortes e, E.E. Dr. João Eugênio de Almeida). Dentre as unidades estaduais, destaca-se a Escola Estadual David Campista, pois é a maior em número de alunos e, por sua localização, sendo a única na região central da cidade.

No que tange a organização do quadro de pessoal das escolas estaduais de Minas Gerais é necessário se fazer algumas explanações. Em Minas Gerais, desde 2007, existiam dentro da carreira da educação três níveis de servidores atuando. O primeiro grupo é referente aos servidores efetivos, que conseguiram estabilidade através de concurso público; o segundo grupo é relativo aos efetivados, servidores que tinham contratos precários junto à administração pública e que conseguiram estabilidade através da edição da lei nº 100/2007⁵ e passaram a ter os mesmos direitos que os servidores efetivos; e, os servidores contratados (designados) que adquirem vínculo temporário com o estado em caso de necessidade.

Em relação aos professores contratados existem duas situações: a) aqueles que possuem diploma de curso superior de Licenciatura em alguma disciplina dos componentes curriculares, que são denominados habilitados e, portanto, já possuem autorização para concorrer em editais de atribuição de aulas, e; b) os que possuem curso superior Bacharelado, sendo necessário solicitar junto as Superintendências Regionais de Ensino uma autorização para lecionar - são chamados de autorizados⁶ e podem ser contratados na falta de candidato habilitado.

Com a autorização, o próximo passo do candidato a professor a título precário é participar das chamadas designações, que se processam de duas maneiras ao longo do ano: a) ocupação de cargo vago com contrato até 31 de dezembro do corrente ano, havendo a possibilidade de rescisão do contrato em determinados casos por parte da Secretaria Estadual de Educação (SEE); b) para substituição de

⁵ Em 2007 o governo do estado de Minas Gerais aprovou na Assembleia Legislativa a lei nº 100/2007. Essa lei garantia que todos que estivessem atuando como contratado até a data de promulgação da mesma passaria a ter direito a estabilidade. Em 2014, o Supremo Tribunal Federal julgou a Ação Direta de Inconstitucionalidade derrubando parcialmente sua eficácia por contrariar o artigo 37, inciso II da Constituição Federal. Dessa forma, exceto aqueles que a modulação da decisão abarcou, houve a perda do direito a estabilidade que tinham adquirido. Isso gerou enormes conflitos no ambiente escolar. Existem casos atualmente de professores que conseguiram seu retorno para o cargo que exerciam através de liminar judicial.

⁶ Para conseguir a autorização é necessário ter o mínimo de 120 horas na grade curricular do curso de graduação na disciplina que pretende lecionar. São três o número máximo de disciplinas que um candidato é autorizado a lecionar ao mesmo tempo. Essa autorização é válida pelo período de um ano.

professores afastados por licença a saúde ou em férias-prêmio, sendo que neste caso o contrato tem validade de acordo com cada caso, podendo ser de dias ou até meses.

No início do ano as escolas fazem as atribuições das aulas aos professores concursados, de acordo com resolução do quadro de aulas publicada anualmente pela Secretaria Estadual de Educação (SEE). Atualmente a jornada de trabalho⁷ de um professor que possui apenas 1 cargo efetivo⁸ é de 24 horas/aula, 16 horas/aula em sala com os alunos, 4 horas/aula de atividades extracurriculares, que devem ser cumpridas obrigatoriamente na escola; e, 4 horas/aula de atividades extracurriculares, que podem ser realizadas em local de livre escolha do professor. Importante salientar que nem todos os professores têm uma jornada de 24 horas/aula; existem casos de professores que foram nomeados e tomaram posse com carga horária inferior, bem como o caso de professores beneficiados pela edição da lei 100/2007 efetivados com carga horária inferior a 16 horas/aulas.

O professor efetivo que possui apenas 1 cargo efetivo ou com cargo inferior a 24 horas/aula, pode requerer ampliação da sua carga horária, desde que haja aulas sobrando na escola e o professor tenha tempo disponível e interesse.

É possível também, ao professor efetivo requerer extensão de carga horária. Nesse caso existem aulas sobrando na escola, e o professor que não tiver dois cargos ou mais que 32 horas/aulas semanais pode requerer atribuição.

Em todos esses casos a resolução do quadro de pessoal da SEE dispõe sobre a ordem de prioridade, sendo que, usualmente, nos últimos anos, o primeiro critério é o tempo de efetivo exercício na escola em que se encontra lotado.

Depois das atribuições das aulas aos professores efetivos, as direções das escolas enviam para as Superintendências Regionais de Ensino (SRE) de todo o estado o quantitativo de aulas que ficaram sem professor regente. As SRE publicam um edital de designação⁹¹⁰ com informações sobre o dia, hora, local e qual a disciplina demanda professor.

⁷ Estabelecida pela Lei 20.592 de 28 de dezembro de 2012 do Estado de Minas Gerais.

⁸ A Constituição Federal autoriza em seu artigo 37, incisos XVI e XVII, §10 o acúmulo de até dois cargos de professor no serviço público.

⁹ No final de todo ano letivo é publicada uma resolução para que os interessados em participar do processo de designação façam uma inscrição no site da SEE, o professor informa o tempo de experiência em regência de sala de aula, e depois é feita uma classificação por municípios e disciplinas. Já as designações ocorrem no início do ano antes das aulas começarem e em caso de necessidade a qualquer momento durante o ano letivo.

¹⁰ No início do ano de 2016 foi criado um site para divulgação dos editais de designação, <http://controlequadropessoal.educacao.mg.gov.br/>.

As atribuições e funções do professor de educação básica do estado de Minas Gerais são regulamentadas pela Lei nº15.293/2004¹¹ que em seu anexo II determina:

1. Carreira de Professor de Educação Básica:

- 1.1. exercer a docência na educação básica, em unidade escolar, responsabilizando-se pela regência de turmas ou por aulas, pela orientação de aprendizagem na educação de jovens e adultos, pela substituição eventual de docente, pelo ensino do uso da biblioteca, pela docência em laboratório de ensino, em sala de recursos didáticos e em oficina pedagógica, por atividades artísticas de conjunto e acompanhamento musical nos conservatórios estaduais de música e pela recuperação de aluno com deficiência de aprendizagem;
- 1.2. participar do processo que envolve planejamento, elaboração, execução, controle e avaliação do projeto político-pedagógico e do plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da escola;
- 1.3. participar da elaboração do calendário escolar;
- 1.4. exercer atividade de coordenação pedagógica de área de conhecimento específico, nos termos do regulamento;
- 1.5. atuar na elaboração e na implementação de projetos educativos ou, como docente, em projeto de formação continuada de educadores, na forma do regulamento;
- 1.6. participar da elaboração e da implementação de projetos e atividades de articulação e integração da escola com as famílias dos educandos e com a comunidade escolar;
- 1.7. participar de cursos, atividades e programas de capacitação profissional, quando convocado ou convidado;
- 1.8. acompanhar e avaliar sistematicamente seus alunos durante o processo de ensino-aprendizagem;
- 1.9. realizar avaliações periódicas dos cursos ministrados e das atividades realizadas;
- 1.10. promover e participar de atividades complementares ao processo da sua formação profissional;
- 1.11. exercer outras atribuições integrantes do plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da escola, previstas no regulamento desta Lei e no regimento escolar.

Destarte, ficou definido que a pesquisa se concentraria em 9 do total de 10 escolas estaduais, como já explicado no tópico 3.2., sendo que todos os professores de Geografia que se encontram atuando na regência de sala de aula, nessas escolas, independente do quantitativo de aulas que tivesse, no período da pesquisa foram solicitados a participar. Desse modo, o número total de professores por escola (possíveis participantes) e total de efetivos participantes estão apresentados no quadro 2¹².

¹¹ O artigo 1º da Lei nº 15.293 de 05 de agosto de 2004 estabelece quais são as carreiras que integram o Grupo de Atividades da Educação Básica do Poder Executivo estadual.

¹² Os profissionais foram entrevistados nas escolas durante os meses de fevereiro a abril de 2016. Na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio e na Escola Estadual Dona Francisca Tamm Bias Fortes os professores se recusaram a responder o questionário, ou afirmaram que iam responder, mas não responderam alegando falta de tempo. Todas as pessoas que participaram desta pesquisa foram

PARTICIPANTES DA PESQUISA EM 2016		
ESCOLA	TOTAL DE PROFESSORES	TOTAL EFETIVO DE
	DE GEOGRAFIA	PARTICIPANTES
E. E. DAVID CAMPISTA	4	3
E. E. DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	4	2
E. E. DONA FRANCISCA TAMM BIAS FORTES	1	0
E. E. DR. EDMUNDO DE GOUVÊA CARDILLO	3	3
E. E. DR. JOÃO EUGÊNIO DE ALMEIDA	2	2
E. E. FRANCISCO ESCOBAR	3	3
E. E. PROFESSORA CLEUSA LOVATO CALIARI	1	1
E. E. PROFESSOR ARLINDO PEREIRA	3	3
E. E. PROFESSOR JOSÉ CASTRO DE ARAÚJO	1	1
TOTAL	22	18

Quadro 2 - Total de possíveis participantes da pesquisa e total efetivo de participantes por escola.
Fonte: O autor.

A partir desse momento será evidenciada a caracterização das escolas estaduais que foram objeto de estudo dessa pesquisa. Os dados apresentados nos quadros subsequentes são referentes aos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2013, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹³.

Assim, o quadro 3 apresenta uma caracterização geral da infraestrutura das escolas estaduais, destacando-se os equipamentos listados pelo INEP, a completa ausência de auditório e parques em todas as escolas, mesmo havendo um incentivo para o desenvolvimento cultural e abrangendo turmas do ensino fundamental I em 06 escolas.

Como pôde ser observado nas visitas as escolas estaduais, todas essas unidades de ensino apresentam laboratório de informática com acesso à *internet* e laboratório de ciências, os quais podem ser usados pelos alunos. Entretanto, em nenhuma escola há um técnico responsável para a manutenção e auxílio aos professores no trabalho, o que dificulta a utilização ou mesmo conservação dos equipamentos.

Outro ponto de destaque é a falta de espaço adequado para a realização das refeições dos alunos; em 03 escolas não existem refeitórios e, 04 escolas não têm

voluntárias. Na Escola Estadual David Campista um dos quatro professores de Geografia é o autor desta dissertação Gustavo Fialho, portanto, não participou do questionário.

¹³ Os dados são de consulta pública no site <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>, criado especificamente para apresentar esses resultados.

quadras esportivas cobertas. Detalhes sobre a infraestrutura das escolas constam no quadro 3 e no tópico 4.2. relativo a caracterização de cada escola.

INFRAESTRUTURA BÁSICA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE POÇOS DE CALDAS		
TIPO DE EQUIPAMENTO	TOTAL DE ESCOLAS EM QUE	
	EXISTEM	NÃO EXISTEM
BIBLIOTECA	9	0
SALA DE LEITURA	1	8
SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	4	5
LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS	5	4
LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA	9	0
ACESSO À INTERNET	9	0
BANDA LARGA	8	1
COMPUTADORES PARA USO DOS ALUNOS	9	0
PÁTIO DESCOBERTO	6	3
PÁTIO COBERTO	3	6
AUDITÓRIO	0	9
QUADRA DE ESPORTES COBERTA	5	4
QUADRA DE ESPORTES DESCOBERTA	4	5
PARQUE INFANTIL	0	9
ÁREA VERDE	4	0
SALA DE PROFESSORES	8	1
SALA DE SECRETARIA	6	3
SALA DE DIRETORIA	9	0
ALMOXARIFADO	5	4
REFEITÓRIO	6	3

Quadro 3 - Infraestrutura básica geral das escolas estaduais de Poços de Caldas/MG. Fonte: INEP/2013.

No aspecto da caracterização das escolas estaduais (tópico 4.4) apresentamos três índices elaborados pelo Ministério da Educação, com base nos resultados do censo escolar: a) índice de esforço docente; b) nível de complexidade da gestão escolar e; c) nível socioeconômico dos alunos. Resumidamente destacaremos aqui as metodologias e o que significam estes índices, constando ao final do item referências notas técnicas do Ministério da Educação.

O primeiro índice é referente ao esforço empregado pelos professores no exercício da sua profissão, segundo a nota técnica nº 039/2014, do INEP

foram consideradas na análise do esforço docente as seguintes características do docente, todas retiradas do Censo da Educação Básica de 2013: (1) número de escolas em que atua; (2) número de turnos de trabalho; (3) número de alunos atendidos e (4) número de etapas nas quais leciona. As variáveis criadas para representar tais atributos são do tipo ordinal, nas quais as categorias mais elevadas indicam maior esforço por parte do professor. Desta forma, conhecendo-se essas características de um docente é possível mensurar o esforço latente e posicioná-lo em uma escala de esforço despendido na atividade.

Com esse levantamento, o INEP categorizou o esforço docente em 6 níveis, sendo considerado nível elevado de esforço os professores que se enquadram nos dois últimos, 5 e 6, como pode ser observado no Quadro 04.

DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DO ÍNDICE DE ESFORÇO DOCENTE	
Nível	Descrição das características do nível
Nível 1	Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.
Nível 2	Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa.
Nível 3	Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa.
Nível 4	Docentes que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas.
Nível 5	Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.
Nível 6	Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas.

Quadro 4 - Níveis de esforço docente. Adaptado da nota técnica 039/2014 do INEP.

O segundo índice do INEP, o de complexidade da gestão escolar, é explicado pela nota técnica 040/2014 do INEP, sendo que

a complexidade da gestão escolar se concretiza em quatro características: (1) porte da escola; (2) número de turnos de funcionamento; (3) complexidade das etapas ofertadas pela escola e (4) número de etapas/modalidades oferecidas.

Da mesma forma que o índice anterior, o INEP caracterizou a complexidade da gestão escolar em 6 níveis conforme pode ser observado no quadro 05.

DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DA COMPLEXIDADE DA GESTÃO ESCOLAR	
Nível	Descrição das características do nível
Nível 1	Porte inferior a 50 matrículas, operando em único turno e etapa e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada.
Nível 2	Porte entre 50 e 300 matrículas, operando em 2 turnos, com oferta de até 2 etapas e apresentando a Educação Infantil ou Anos Iniciais como etapa mais elevada.
Nível 3	Porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os Anos Finais como etapa mais elevada.
Nível 4	Porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 2 ou 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando Ensino Médio/profissional ou a EJA como etapa mais elevada.
Nível 5	Porte entre 150 e 1000 matrículas, operando em 3 turnos, com 2 ou 3 etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada.
Nível 6	Porte superior à 500 matrículas, operando em 3 turnos, com 4 ou mais etapas, apresentando a EJA como etapa mais elevada.

Quadro 5 - Níveis de complexidade da gestão escolar. Adaptado da nota técnica 040/2014 do INEP.

O último dado é referente a situação dos alunos em relação ao seu nível socioeconômico, chamado de Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) das escolas básicas do Brasil. A nota técnica do INSE não tem numeração, sendo denominada apenas de “Nota Técnica do INSE”. Segundo o INEP

as bases de dados utilizadas para a construção desse indicador dizem respeito às respostas dadas pelos alunos aos questionários contextuais da Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc, também denominada Prova Brasil) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), referentes aos anos de 2011 e 2013. Assim sendo, foram incluídos dados dos questionários contextuais de 10.970.993 alunos pertencentes a 73.577 escolas, o que contempla um amplo espectro de escolas públicas e privadas e possibilita, assim, a construção de uma medida de nível socioeconômico válida e fidedigna.

Portanto, os dados são os fornecidos pelos alunos quando realizam alguma avaliação externa. O quadro 6 denota a caracterização dos 7 níveis, nos quais os estudantes foram divididos de acordo com INSE.

DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DO INSE	
Nível	Descrição das características dos níveis
Nível 1	Este é o menor nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, uma geladeira, um telefone celular, até dois quartos no domicílio e um banheiro; não contratam empregada mensalista e nem diarista; a renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seus pais ou responsáveis possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino.
Nível 2	Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um telefone celular, dois quartos e um banheiro; bem complementar, como videocassete ou DVD; não contratam empregada mensalista e nem diarista; a renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seus pais ou responsáveis possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino
Nível 3	Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um telefone celular, dois

	quartos e um banheiro; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à internet; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está entre 1 e 1,5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino.
Nível 4	Já neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como um rádio, uma geladeira, dois telefones celulares, até dois quartos e um banheiro e, agora, duas ou mais televisões em cores; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à internet; bens suplementares, como freezer, um ou mais telefones fixos e um carro; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está entre 1,5 e 5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino.
Nível 5	Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo maior de bens elementares como três quartos e dois banheiros; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à internet; bens suplementares, como freezer, um ou mais telefones fixos, um carro, além de uma TV por assinatura e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal é maior, pois está entre 5 e 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino médio.
Nível 6	Neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares como três quartos e três banheiros; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à internet; bens suplementares, como freezer, telefones fixos, uma TV por assinatura, um aspirador de pó e, agora, dois carros; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar está acima de 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e/ou podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.
Nível 7	Este é o maior nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, como duas ou mais geladeiras e três ou mais televisões em cores, por exemplo; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e acesso à internet; maior quantidade de bens suplementares, tal como três ou mais carros e TV por assinatura; contratam, também, empregada mensalista ou diarista até duas vezes por semana; a renda familiar mensal é alta, pois está acima de 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade e/ou podem ter concluído ou não um curso de pós-graduação.

Quadro 6 - Níveis do Indicador de Nível Socioeconômico. Adaptado da nota técnica do INSE de 2014 do INEP.

4.2. Caracterização das Escolas Estaduais

Nesse tópico será feita a caracterização específica de todas as escolas estaduais do município de Poços de Caldas, exceto o CESEC Professora Heloísa Lacerda por não ter turmas seriadas, conforme já justificado no tópico 4.3.

A proposta nesse momento é apresentar as condições físicas e a localização da escola no contexto da cidade, de forma que se possa compreender as limitações e facilidades que estas dispõem para o ensino aprendizagem.

4.2.1. Escola Estadual David Campista



Figura 6 - Fachada da E. E. David Campista. Fonte: O autor.

A E.E. David Campista, localizada na Rua Mato Grosso, nº 110, no bairro Centro, é a única escola estadual localizada na região central da cidade e a mais antiga em funcionamento no município, com o maior número de turmas e alunos. Criada pelo decreto nº 2.481 de 23 de março de 1909, foi implantada em 15 de janeiro de 1922 no mesmo prédio em que se encontra atualmente¹⁴.

¹⁴ Regimento escolar da Escola Estadual David Campista, p. 01.

Nesse ano (2016) a escola atende alunos nas modalidades de ensino fundamental II, ensino médio, educação de jovens de adultos (EJA), curso técnico profissionalizante e curso normal de magistério. Em 2013, haviam turmas de ensino fundamental I e II e ensino médio, que segundo os dados do IDEB totalizavam 1379 alunos, distribuídos em 39 turmas em funcionamento nos três turnos. No quadro 7 consta a média de alunos por turma de acordo com segmento de ensino.

A escola começou a ofertar o ensino médio em 1984 com a promulgação do decreto 28.432 de 06 de fevereiro de 1984. E o encerramento do ensino fundamental I se iniciou em 2010¹⁵.

E.E. DAVID CAMPISTA	
SEGMENTO DE ENSINO	MÉDIA DE ALUNOS POR TURMA
ENSINO FUNDAMENTAL I	27
ENSINO FUNDAMENTAL II	35,8
ENSINO MÉDIO	35,8

Quadro 7 - Média de alunos por turma conforme o segmento de ensino. Fonte: INEP/2013

Os alunos foram classificados no nível socioeconômico¹⁶ V, e o grau de complexidade da gestão escolar¹⁷ 5. Nesse ano a escola contava com 89 funcionários, sendo que destes 54 eram professores. No quadro 8 consta a porcentagem de professores com indicador de esforço¹⁸ considerado elevado.

¹⁵ Regimento escolar da Escola Estadual David Campista, p. 01.

¹⁶ O Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE) tem variação de I a VII, sendo I o nível mais baixo e o nível VI mais alto. As questões metodológicas desse índice estão explicadas no anexo III.

¹⁷ O Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas tem variação de 1 a 6, sendo 1 com menor grau de complexidade e 6 com maior grau de complexidade. As questões metodológicas desse índice estão explicadas no anexo II.

¹⁸ A metodologia utilizada para a indicação do nível de esforço docente encontra-se no anexo I.

E.E. DAVID CAMPISTA	
SEGMENTO DE ENSINO	ÍNDICE DE ESFORÇO DOCENTE
ENSINO FUNDAMENTAL I	25%
ENSINO FUNDAMENTAL II	5,3%
ENSINO MÉDIO	0%

Quadro 8 - Índice de Esforço Docente considerado elevado. Fonte: INEP/2013.

Em relação a infraestrutura física da escola, o quadro 9 apresenta os equipamentos disponíveis, entretanto, a pesquisa não aborda nenhum dado sobre o nível de qualidade destes. Com relação ao total de sala de aulas, a escola David Campista destaca-se, pois apresenta a maior quantidade de salas de aula.

INFRAESTRUTURA BÁSICA E.E. DAVID CAMPISTA	
TOTAL DE SALAS DE AULA	17
BIBLIOTECA	SIM
SALA DE LEITURA	NÃO
SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	NÃO
LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS	SIM
LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA	SIM
ACESSO Á INTERNET	SIM
BANDA LARGA	SIM
COMPUTADORES PARA USO DOS ALUNOS	SIM
PÁTIO DESCOBERTO	SIM
PÁTIO COBERTO	SIM
AUDITÓRIO	NÃO
QUADRA DE ESPORTES COBERTA	SIM
QUADRA DE ESPORTES DESCOBERTA	NÃO
PARQUE INFANTIL	NÃO
ÁREA VERDE	SIM
SALA DE PROFESSORES	SIM
SALA DE SECRETARIA	SIM
SALA DE DIRETORIA	SIM
ALMOXARIFADO	SIM
REFEITÓRIO	SIM

Quadro 9 - Equipamentos de infraestrutura básica escolar. Fonte: INEP/2013

4.2.2. Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio



Figura 7 - Fachada da E. E. Ensino Fundamental e Médio. Fonte: O autor.

Localizada na região sul da cidade, é a escola mais nova em funcionamento no município de Poços de Caldas, tendo iniciado suas atividades em 03 de março de 2008, estando localizada, atualmente, na Avenida Portugal, nº 970, no bairro Parque das Nações. Sua criação foi fundamental, pois passou a atender as necessidades da região da zona sul da cidade, que contava apenas com a Escola Estadual José Castro de Araújo e que não conseguia mais atender a demanda de alunos¹⁹.

Atualmente, a escola ainda não foi oficialmente nomeada, sendo conhecida na cidade por “Escola Padrão”. A nomenclatura dos prédios públicos estaduais é feita pelo governo estadual através da publicação de decretos.

Segundo os dados do INEP (2013), a escola atende dois segmentos escolares, ensino médio e EJA. Naquele ano eram 1162 alunos, distribuídos em 30 turmas em funcionamento nos 3 turnos. As salas de aula tinham uma média de 39,2 alunos (quadro 10).

¹⁹ Regimento escolar da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio, p. 05-06.

E.E. ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	
SEGMENTO DE ENSINO	MÉDIA DE ALUNOS
	POR TURMA
ENSINO FUNDAMENTAL I	
ENSINO FUNDAMENTAL II	
ENSINO MÉDIO	39,2

Quadro 10 - Média de alunos por turma conforme o segmento de ensino. Fonte: INEP, 2013.

Os alunos foram classificados no nível socioeconômico V, e o grau de complexidade da gestão escolar 5. Nesse ano a escola contava com 92 funcionários, sendo que destes 44 eram professores. A porcentagem de professores com indicador de esforço considerado elevado era de 9,3% (quadro 11).

E.E. ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	
SEGMENTO DE ENSINO	ÍNDICE DE ESFORÇO
	DOCENTE
ENSINO FUNDAMENTAL I	
ENSINO FUNDAMENTAL II	
ENSINO MÉDIO	9,3%

Quadro 11 - Índice de Esforço Docente considerado elevado. Fonte: INEP/2013.

A infraestrutura da escola não é diferente das demais, entretanto, nesse caso é alarmante a falta de alguns equipamentos necessários (quadro 12); cabe destacar também que esta é a escola estadual mais recente do município.

INFRAESTRUTURA BÁSICA E.E. DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	
TOTAL DE SALAS DE AULA	12
BIBLIOTECA	SIM
SALA DE LEITURA	NÃO
SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	SIM
LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS	NÃO
LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA	SIM
ACESSO Á INTERNET	SIM
BANDA LARGA	SIM
COMPUTADORES PARA USO DOS ALUNOS	SIM
PÁTIO DESCOBERTO	NÃO
PÁTIO COBERTO	NÃO
AUDITÓRIO	NÃO
QUADRA DE ESPORTES COBERTA	SIM
QUADRA DE ESPORTES DESCOBERTA	NÃO
PARQUE INFANTIL	NÃO
ÁREA VERDE	NÃO
SALA DE PROFESSORES	SIM
SALA DE SECRETARIA	SIM
SALA DE DIRETORIA	SIM
ALMOXARIFADO	NÃO
REFEITÓRIO	SIM

Quadro 12 - Equipamentos de infraestrutura básica escolar. Fonte: INEP/2013.

4.2.3. Escola Estadual Dona Francisca Tamm Bias Fortes



Figura 8 - Fachada da E. E. Dona Francisca Tamm Bias Fortes. Fonte: O autor.

Das escolas estaduais participantes da pesquisa está é a menor em número de alunos. Criada em 1962 com o nome de “Alvino Hosken de Oliveira”, alterou seu nome em 1964 para homenagear a mãe do então governador do estado de Minas Gerais, José Francisco Bias Fortes²⁰.

Localizada na zona leste da cidade, na Rua Capitão Maneco Junqueira, nº 65, no bairro Aparecida, atende apenas alunos dos segmentos do ensino fundamental I e II, sendo que em 2013 havia um total de 377 alunos, que estavam distribuídos em 15 turmas, que funcionavam em 2 turnos. Vale salientar, que o turno matutino abrangia alunos do segmento do ensino fundamental II e o turno vespertino alunos do segmento de ensino fundamental I.

E.E. DONA FRANCISCA TAMM BIAS FORTES	
SEGMENTO DE ENSINO	MÉDIA DE ALUNOS POR TURMA
ENSINO FUNDAMENTAL I	22,5
ENSINO FUNDAMENTAL II	28,1
ENSINO MÉDIO	

Quadro 13 - Média de alunos por turma conforme o segmento de ensino. Fonte: INEP/2013.

A escola apresenta o nível socioeconômico IV, configurando-a como uma das unidades com índice mais baixo encontrado nas escolas estaduais de Poços de Caldas. Já com relação ao índice de complexidade da gestão escolar, foi classificada como grau 3, sendo uma das duas escolas com o menor nível de complexidade. O número de funcionários em 2013 era de 47 no total, sendo que 25 eram professores. A escola não apresentava nenhum professor com grau elevado de esforço docente (quadro 14).

E.E. DONA FRANCISCA TAMM BIAS FORTES	
SEGMENTO DE ENSINO	ÍNDICE DE ESFORÇO DOCENTE
ENSINO FUNDAMENTAL I	0%
ENSINO FUNDAMENTAL II	0%
ENSINO MÉDIO	

Quadro 14 - Índice de Esforço Docente considerado elevado. Fonte: INEP/2013.

²⁰ Memórias da Tamm Bias – Documentário, pp. 06 e 10.

No que tange a infraestrutura da escola, o prédio escolar é modelo padrão utilizado atualmente pelo governo do estado, com algumas alterações. Apesar da estrutura física da escola ser pequena, está bem conservada, no entanto, também não apresenta todos os itens listados na pesquisa do INEP (quadro 15).

INFRAESTRUTURA BÁSICA E.E. DONA FRANCISCA TAMM BIAS FORTES	
TOTAL DE SALAS DE AULA	10
BIBLIOTECA	SIM
SALA DE LEITURA	NÃO
SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	NÃO
LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS	NÃO
LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA	SIM
ACESSO Á INTERNET	SIM
BANDA LARGA	SIM
COMPUTADORES PARA USO DOS ALUNOS	SIM
PÁTIO DESCOBERTO	SIM
PÁTIO COBERTO	SIM
AUDITÓRIO	NÃO
QUADRA DE ESPORTES COBERTA	SIM
QUADRA DE ESPORTES DESCOBERTA	NÃO
PARQUE INFANTIL	NÃO
ÁREA VERDE	SIM
SALA DE PROFESSORES	SIM
SALA DE SECRETARIA	SIM
SALA DE DIRETORIA	SIM
ALMOXARIFADO	SIM
REFEITÓRIO	SIM

Quadro 15 - Equipamentos de infraestrutura básica escolar. Fonte: INEP/2013.

4.2.4. Escola Estadual Dr. Edmundo Gouvêa Cardillo



Figura 9 - Fachada da E. E. Dr. Edmundo Gouvêa Cardillo. Fonte: O autor.

Localizada na parte extremo leste da cidade, na Rua Coronel Virgílio Silva, nº 4110, no bairro Chácara Alvorada, a escola foi criada através do decreto nº 22.604 de 23 de dezembro de 1982 e entrou em funcionamento no dia 14 de março de 1983 com turmas no segmento de ensino fundamental I e II²¹.

A partir de 1995, através do decreto nº 37.328 de 05 de outubro de 1995 e da portaria 1.131 de 18 de outubro de 1995, foi implantado o segmento de ensino médio. Atualmente, a escola oferta ensino nos segmentos fundamental I e II, médio e EJA. Em 2013 havia um total de 937 alunos e 30 turmas em funcionamento nos 3 turnos (quadro 16).

E.E. DR. EDMUNDO GOUVÊA CARDILLO	
SEGMENTO DE ENSINO	MÉDIA DE ALUNOS POR TURMA
ENSINO FUNDAMENTAL I	21,4
ENSINO FUNDAMENTAL II	28,4
ENSINO MÉDIO	36,5

Quadro 16 - Média de alunos por turma conforme o segmento de ensino. Fonte: INEP/2013.

O nível socioeconômico dos alunos é classificado em V. Em relação ao índice de complexidade da gestão escolar é uma das escolas com o maior nível de complexidade do município, estando no grau máximo que é 6. O número de funcionários em 2013 era de 79 no total, sendo que 41 eram professores. A escola não apresentava nenhum professor com grau elevado de esforço docente no ensino fundamental I, entretanto, é a que tem os maiores índices em relação ao ensino fundamental II e ensino médio (quadro 17).

E.E. DR. EDMUNDO GOUVÊA CARDILLO	
SEGMENTO DE ENSINO	ÍNDICE DE ESFORÇO DOCENTE
ENSINO FUNDAMENTAL I	0%
ENSINO FUNDAMENTAL II	17,4%
ENSINO MÉDIO	17,9%

Quadro 17 - Índice de Esforço Docente considerado elevado. Fonte: INEP/2013.

²¹ Regimento escolar da Escola Estadual Dr. Edmundo Gouvêa Cardillo, p. 04.

Em relação a infraestrutura, destaca-se por ser a única escola que não conta com pátio, tanto coberto como descoberto. Além disso faz parte do grupo das escolas que não tem quadra de esportes coberta (quadro 18).

INFRAESTRUTURA BÁSICA E.E. DR. EDMUNDO GOUVÊA CARDILLO	
TOTAL DE SALAS DE AULA	12
BIBLIOTECA	SIM
SALA DE LEITURA	NÃO
SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	NÃO
LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS	NÃO
LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA	SIM
ACESSO Á INTERNET	SIM
BANDA LARGA	SIM
COMPUTADORES PARA USO DOS ALUNOS	SIM
PÁTIO DESCOBERTO	NÃO
PÁTIO COBERTO	NÃO
AUDITÓRIO	NÃO
QUADRA DE ESPORTES COBERTA	NÃO
QUADRA DE ESPORTES DESCOBERTA	SIM
PARQUE INFANTIL	NÃO
ÁREA VERDE	NÃO
SALA DE PROFESSORES	SIM
SALA DE SECRETARIA	NÃO
SALA DE DIRETORIA	SIM
ALMOXARIFADO	NÃO
REFEITÓRIO	NÃO

Quadro 18 - Equipamentos de infraestrutura básica escolar. Fonte: INEP/2013.

4.2.5. Escola Estadual Doutor João Eugênio de Almeida



Figura 10 - Fachada da E. E. Dr. João Eugênio de Almeida. Fonte: O autor.

Localizada na Rua Mato Grosso do Sul, nº 155, no bairro Jardim São Paulo, na região leste da cidade, a Escola Estadual Dr. João Eugênio de Almeida foi fundada em 1911 pelas Irmãs Dominicanas do Colégio São Domingos de Poços de Caldas e pelo Padre Henry Mothon, com a denominação de Escola Menino Jesus.

Em 27 de junho de 1964 foi incorporada como escola estadual com a denominação de Escolas Combinadas Menino Jesus, localizando-se no prédio anexo a Escola Normal São Domingos não região do Centro da cidade.

Após mudar de endereço duas vezes, em outros dois prédios da cidade e ter alterado o nome para Escolas Reunidas da Rua Nossa Senhora de Fátima, finalmente em 27 de dezembro de 1975 passou a ter a atual denominação, conforme Decreto nº 17.678/1795, quando foi transferida para o atual prédio construído pela prefeitura municipal.

Até a publicação do decreto nº 26.700/87 e a portaria 224/87 em 14 de março de 1987 foi autorizado o funcionamento do segmento de ensino médio²². Atualmente, a escola tem turmas de ensino fundamental I e II, ensino médio e EJA.

De acordo com os resultados do IDEB de 2013 haviam 906 alunos matriculados em 32 turmas distribuídas nos três turnos, sendo que o ensino fundamental II é o que apresenta a menor média de alunos por turma (quadro 19).

E.E. DR. JOÃO EUGÊNIO DE ALMEIDA	
SEGMENTO DE ENSINO	MÉDIA DE ALUNOS POR TURMA
ENSINO FUNDAMENTAL I	23
ENSINO FUNDAMENTAL II	27,6
ENSINO MÉDIO	31,3

Quadro 19 - Média de alunos por turma conforme o segmento de ensino. Fonte: INEP/2013.

O nível socioeconômico dos alunos é classificado em V. Em relação ao índice de complexidade da gestão escolar está classificada no grau máximo que é 6. O número de funcionários em 2013 era de 82 no total, sendo que 47 eram professores.

A escola apresentava o segundo maior índice de professores do ensino médio com grau elevado de esforço docente, além de ser a terceira com o maior índice em relação ao ensino fundamental II. E, mesmo no ensino fundamental I, o índice chega

²² Regimento escolar de 2008 da Escola Estadual Dr. João Eugênio de Almeida, p. 02.

a quase 10% sendo o segundo mais alto entre as escolas que ofertam esse segmento de ensino (quadro 20).

E.E. DR. JOÃO EUGÊNIO DE ALMEIDA	
SEGMENTO DE ENSINO	ÍNDICE DE ESFORÇO DOCENTE
	ENSINO FUNDAMENTAL I
ENSINO FUNDAMENTAL II	11,1%
ENSINO MÉDIO	17,4%

Quadro 20 - Índice de Esforço Docente considerado elevado. Fonte: INEP/2013.

Em relação à infraestrutura é uma das quatro escolas com mais salas de aula disponíveis, além da existência de pátio coberto e descoberto. Entretanto não existem áreas verdes (quadro 21).

INFRAESTRUTURA BÁSICA E.E. DR. JOÃO EUGÊNIO DE ALMEIDA	
TOTAL DE SALAS DE AULA	16
BIBLIOTECA	SIM
SALA DE LEITURA	NÃO
SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	SIM
LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS	SIM
LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA	SIM
ACESSO Á INTERNET	SIM
BANDA LARGA	SIM
COMPUTADORES PARA USO DOS ALUNOS	SIM
PÁTIO DESCOBERTO	SIM
PÁTIO COBERTO	SIM
AUDITÓRIO	NÃO
QUADRA DE ESPORTES COBERTA	SIM
QUADRA DE ESPORTES DESCOBERTA	NÃO
PARQUE INFANTIL	NÃO
ÁREA VERDE	NÃO
SALA DE PROFESSORES	SIM
SALA DE SECRETARIA	SIM
SALA DE DIRETORIA	SIM
ALMOXARIFADO	SIM
REFEITÓRIO	SIM

Quadro 21 - Equipamentos de infraestrutura básica escolar. Fonte: INEP/2013.

4.2.6. Escola Estadual Francisco Escobar



Figura 11 - Fachada da E. E. Francisco Escobar. Fonte: O autor.

A E.E. Francisco Escobar é oriunda da integração das escolas estaduais Virgínia da Gama Salgado, que foi criada pela lei nº 2.334 de 11 de janeiro de 1961, e Francisco Escobar, que foi criada 30 de janeiro de 1951 pelo decreto nº 1.830 de 9 de agosto de 1946. A fusão das duas foi oficializada pelo decreto nº. 38.347 de 14 de outubro de 1996, passando a ser denominada Escola Estadual Francisco Escobar²³, quando foi transferida para as instalações atuais, na Rua Newton Delgado, nº 105, no bairro José Carlos, na zona leste da cidade.

A partir da fusão a escola passou a ter turmas no segmento de ensino fundamental I e II, médio e EJA, sendo que em 2013 haviam 1129 alunos matriculados organizados em 35 turmas distribuídas nos três turnos. Apresenta a segunda menor média de alunos por turmas no ensino fundamental I, entretanto tem uma das mais altas médias no ensino fundamental II e médio (quadro 22).

²³ Regimento escolar da Escola Estadual Francisco Escobar, p. 05.

E.E. FRANCISCO ESCOBAR	
SEGMENTO DE ENSINO	MÉDIA DE ALUNOS POR TURMA
ENSINO FUNDAMENTAL I	21,5
ENSINO FUNDAMENTAL II	29
ENSINO MÉDIO	35,4

Quadro 22 - Média de alunos por turma conforme o segmento de ensino. Fonte: INEP/2013.

Das quatro escolas estaduais com mais de 1000 alunos em 2013, essa era a única que apresentava índice socioeconômico dos alunos no nível IV, o mais baixo encontrado no município de Poços de Caldas. Já o índice de complexidade da gestão é classificado no nível máximo, grau 6.

O número total de funcionários em 2013 era de 87, sendo que 50 eram professores. No indicador de esforço docente, o destaque está no ensino fundamental I em que a taxa é de 0%, conforme pode ser verificado no quadro 23.

E.E. FRANCISCO ESCOBAR	
SEGMENTO DE ENSINO	ÍNDICE DE ESFORÇO DOCENTE
ENSINO FUNDAMENTAL I	0%
ENSINO FUNDAMENTAL II	10,5%
ENSINO MÉDIO	8,8%

Quadro 23 - Índice de Esforço Docente considerado elevado. Fonte: INEP/2013.

O maior problema da escola encontra-se na infraestrutura. Devido a sua localização às margens de um rio, já sofreu problemas de estabilidade do terreno com queda de parte da quadra escolar. Por isso, essa unidade foi a única caracterizada em 2013 como sem esse equipamento dentre as escolas estaduais (quadro 24).

INFRAESTRUTURA BÁSICA E.E. FRANCISCO ESCOBAR	
TOTAL DE SALAS DE AULA	16
BIBLIOTECA	SIM
SALA DE LEITURA	NÃO
SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	SIM
LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS	SIM
LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA	SIM
ACESSO Á INTERNET	SIM
BANDA LARGA	SIM
COMPUTADORES PARA USO DOS ALUNOS	SIM
PÁTIO DESCOBERTO	SIM
PÁTIO COBERTO	NÃO
AUDITÓRIO	NÃO
QUADRA DE ESPORTES COBERTA	NÃO
QUADRA DE ESPORTES DESCOBERTA	NÃO
PARQUE INFANTIL	NÃO
ÁREA VERDE	SIM
SALA DE PROFESSORES	SIM
SALA DE SECRETARIA	SIM
SALA DE DIRETORIA	SIM
ALMOXARIFADO	SIM
REFEITÓRIO	NÃO

Quadro 24 - Equipamentos de infraestrutura básica escolar. Fonte: INEP/2013.

4.2.7. Escola Estadual Professora Cleusa Lovato Caliarì



Figura 12 - Fachada da E. E. Professora Cleusa Lovato Caliarì. Fonte: O autor.

Apesar de oficialmente estar localizada na região central, na Rua Luiz Zangiacomi, nº 48, no bairro Jardim Centenário, a escola não fica tão próxima ao centro da cidade. Foi criada com a denominação de Escolas Combinadas São José e sua instalação foi autorizada em 23 de maio de 1967 no bairro São José, vizinho de onde hoje se encontra sua instalação.

Em 1969 essa unidade mudou-se para a rua Peru, nº 34, no bairro Jardim Bela Vista, com o nome de Escolas Combinadas João Moreira Salles. Nesse endereço ainda recebeu as denominações de Grupo Escolar Lions Club e Escola Estadual Lions Club.

Em 1983 foi construído o atual prédio, passando a funcionar nos dois endereços até 1985. O atual nome foi dado por determinação do decreto 30.533 de 27 de novembro de 1989²⁴.

É a Terceira menor escola em número de alunos, com o total de 557 alunos, atendendo os segmentos escolares do ensino fundamental I e II e ensino médio. Em 2013 haviam 20 turmas distribuídas em dois turnos, matutino e vespertino (quadro 25).

E.E. PROFESSORA CLEUSA LOVATO CALIARI	
SEGMENTO DE ENSINO	MÉDIA DE ALUNOS POR TURMA
ENSINO FUNDAMENTAL I	24,6
ENSINO FUNDAMENTAL II	31,8
ENSINO MÉDIO	26,2

Quadro 25 - Média de alunos por turma conforme o segmento de ensino. Fonte: INEP/2013.

Já os indicadores socioeconômicos dos alunos estão no nível IV, enquanto o índice de complexidade da gestão escolar está no nível intermediário (grau 4) em comparação com as outras escolas da cidade. Essa unidade escolar destaca-se quanto ao índice de esforço docente, pois em 2013 era a única escola da cidade com índice 0% nos três níveis de segmento de ensino da educação básica (quadro 26). O total de funcionários da escola era de 57, sendo que destes 32 eram professores.

²⁴ Regimento escolar da Escola Estadual Professora Cleusa Lovato Caliari, pp. 02-03.

E.E. PROFESSORA CLEUSA LOVATO CALIARI	
SEGMENTO DE ENSINO	ÍNDICE DE ESFORÇO DOCENTE
ENSINO FUNDAMENTAL I	0%
ENSINO FUNDAMENTAL II	0%
ENSINO MÉDIO	0%

Quadro 26 - Índice de Esforço Docente considerado elevado. Fonte: INEP/2013.

Em relação à infraestrutura, a escola conta com a maioria dos equipamentos listados, exceto aqueles que nenhuma outra escola estadual no município também não tem, ou seja, parque infantil e auditório (quadro 27).

INFRAESTRUTURA BÁSICA E.E. PROFESSORA CLEUSA LOVATO CALIARI	
TOTAL DE SALAS DE AULA	12
BIBLIOTECA	SIM
SALA DE LEITURA	NÃO
SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	SIM
LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS	SIM
LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA	SIM
ACESSO Á INTERNET	SIM
BANDA LARGA	SIM
COMPUTADORES PARA USO DOS ALUNOS	SIM
PÁTIO DESCOBERTO	SIM
PÁTIO COBERTO	NÃO
AUDITÓRIO	NÃO
QUADRA DE ESPORTES COBERTA	SIM
QUADRA DE ESPORTES DESCOBERTA	SIM
PARQUE INFANTIL	NÃO
ÁREA VERDE	SIM
SALA DE PROFESSORES	SIM
SALA DE SECRETARIA	SIM
SALA DE DIRETORIA	SIM
ALMOXARIFADO	SIM
REFEITÓRIO	SIM

Quadro 27 - Equipamentos de infraestrutura básica escolar. Fonte: INEP/2013.

4.2.8. Escola Estadual Professor Arlindo Pereira



Figura 13 - Fachada da E. E. Professor Arlindo Pereira. Fonte: O autor.

A E.E. Prof. Arlindo Pereira, é a única escola localizada na zona oeste da cidade, na Rua Padre Cletus Francis Cox, nº 400, bairro Jardim Country Club. Popularmente conhecida como “Polivalente”, devido ao fato de ser oriunda do projeto de escolas polivalentes, que foi, implantado na década de 1970. A escola foi criada pela resolução nº 925 de 27 de maio de 1940, mas a sua autorização de funcionamento só ocorreu pelo decreto nº 19.654 de 15 de outubro de 1974, iniciando suas atividades em fevereiro de 1975²⁵.

Atualmente, a escola conta com turmas nos segmentos de ensino fundamental II, ensino médio, EJA e curso normal de magistério. Em 2013 haviam 1168 alunos matriculados, sendo o total de 32 turmas distribuídas nos três turnos (quadro 28).

E.E. PROFESSOR ARLINDO PEREIRA	
SEGMENTO DE ENSINO	MÉDIA DE ALUNOS POR TURMA
ENSINO FUNDAMENTAL I	
ENSINO FUNDAMENTAL II	29,4
ENSINO MÉDIO	37,1

Quadro 28 - Média de alunos por turma conforme o segmento de ensino. Fonte: INEP/2013.

Atualmente, a escola funciona em dois endereços, sendo o endereço oficial o localizado no bairro Country Club e o segundo endereço localizado no bairro Marco Divisório. Na unidade de Marco Divisório, utiliza o espaço da Escola Municipal

²⁵ Regimento escolar da Escola Estadual Professor Arlindo Pereira, pp. 01-02

Professora Nicolina Bernardo, que foi emprestado pela prefeitura, atendendo alunos do segmento do ensino médio no turno noturno, já que nos turnos matutino e vespertino a escola municipal encontra-se em funcionamento.

Os alunos da escola estão classificados no INSE (2013) no nível V e o indicador de complexidade da gestão escolar é grau 6. Nesse ano o número de funcionários da escola era de 81, sendo que destes 54 eram professores. Já o índice de esforço docente é maior no ensino fundamental II que no ensino médio (quadro 29).

E.E. PROFESSOR ARLINDO PEREIRA	
SEGMENTO DE ENSINO	ÍNDICE DE ESFORÇO DOCENTE
ENSINO FUNDAMENTAL I	
ENSINO FUNDAMENTAL II	13,3%
ENSINO MÉDIO	5,9%

Quadro 29 - Índice de Esforço Docente considerado elevado. Fonte: INEP/2013.

Essa escola destaca-se entre as escolas estaduais pelo prédio escolar, tendo em vista ter sido construído para atender as necessidades de um projeto escolar próprio. Entretanto, é uma das escolas com maior carência de espaços de aprendizagem e equipamentos segundo os dados do INEP (quadro 30).

INFRAESTRUTURA BÁSICA E.E. PROFESSOR ARLINDO PEREIRA	
TOTAL DE SALAS DE AULA	16
BIBLIOTECA	SIM
SALA DE LEITURA	SIM
SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	NÃO
LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS	SIM
LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA	SIM
ACESSO Á INTERNET	SIM
BANDA LARGA	SIM
COMPUTADORES PARA USO DOS ALUNOS	SIM
PÁTIO DESCOBERTO	NÃO
PÁTIO COBERTO	NÃO
AUDITÓRIO	NÃO
QUADRA DE ESPORTES COBERTA	NÃO
QUADRA DE ESPORTES DESCOBERTA	SIM
PARQUE INFANTIL	NÃO
ÁREA VERDE	NÃO
SALA DE PROFESSORES	SIM
SALA DE SECRETARIA	NÃO
SALA DE DIRETORIA	SIM
ALMOXARIFADO	NÃO
REFEITÓRIO	NÃO

Quadro 30 - Equipamentos de infraestrutura básica escolar. Fonte: INEP/2013.

4.2.9. Escola Estadual Professor José Castro de Araújo



Figura 14 - Fachada da E. E. Professor José Castro de Araújo. Fonte: O autor.

Na cidade de Poços de Caldas, é a segunda menor escola estadual em número de alunos, criada com o nome de Escola Estadual do Conjunto Habitacional Dr. Pedro Afonso Junqueira, conforme decreto 25.428 de 21 de fevereiro de 1986. A mudança do nome foi devido ao fato de haver na mesma região uma escola municipal com o mesmo nome, sendo que a escolha foi realizada pela comunidade escolar e a alteração foi ratificada pela lei nº14.192 de 14 de março de 2002.

Localizada na Avenida Iolanda Junqueira de Melo, nº 31, no bairro Cohab, a escola atualmente atende alunos nos segmentos de ensino fundamental I e II. Em 2013 haviam matriculados 424 alunos que estavam organizados em 16 turmas, que funcionavam nos turnos matutino e vespertino (quadro 31).

E.E. PROFESSOR JOSÉ CASTRO DE ARAÚJO	
SEGMENTO DE ENSINO	MÉDIA DE ALUNOS POR TURMA
ENSINO FUNDAMENTAL I	24
ENSINO FUNDAMENTAL II	29
ENSINO MÉDIO	

Quadro 31 - Média de alunos por turma conforme o segmento de ensino. Fonte: INEP/2013.

Os alunos da escola estão classificados no nível socioeconômico V; já a complexidade da gestão é grau 3, o mais baixo de uma escola estadual do município. O total de funcionários é 45, sendo 21 professores, o menor número entre todas as

escolas estaduais analisadas. O índice de esforço docente é 0% nos dois segmentos que existem na escola (quadro 32).

E.E. PROFESSOR JOSÉ CASTRO DE ARAÚJO	
SEGMENTO DE ENSINO	ÍNDICE DE ESFORÇO DOCENTE
ENSINO FUNDAMENTAL I	0%
ENSINO FUNDAMENTAL II	0%
ENSINO MÉDIO	

Quadro 32 - Índice de Esforço Docente considerado elevado. Fonte: INEP/2013.

Em relação à infraestrutura, quanto às áreas de aprendizagem e equipamentos é a escola que está mais defasada segundo os dados do INEP, sendo inclusive a única sem acesso à *internet* banda larga. Também, é a escola com o menor número de salas de aulas (quadro 33).

INFRAESTRUTURA BÁSICA E.E. PROFESSOR JOSÉ CASTRO DE ARAÚJO	
TOTAL DE SALAS DE AULA	8
BIBLIOTECA	SIM
SALA DE LEITURA	NÃO
SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	NÃO
LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS	NÃO
LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA	SIM
ACESSO Á INTERNET	SIM
BANDA LARGA	NÃO
COMPUTADORES PARA USO DOS ALUNOS	SIM
PÁTIO DESCOBERTO	SIM
PÁTIO COBERTO	NÃO
AUDITÓRIO	NÃO
QUADRA DE ESPORTES COBERTA	NÃO
QUADRA DE ESPORTES DESCOBERTA	SIM
PARQUE INFANTIL	NÃO
ÁREA VERDE	NÃO
SALA DE PROFESSORES	NÃO
SALA DE SECRETARIA	NÃO
SALA DE DIRETORIA	SIM
ALMOXARIFADO	NÃO
REFEITÓRIO	SIM

Quadro 33 - Equipamentos de infraestrutura básica escolar. Fonte: INEP/2013.

Como podemos perceber, cada escola apresenta peculiaridades, tendo, portanto, necessidades diferentes também. Nesse sentido apesar de um currículo

único podemos afirmar que as práticas adotadas sempre serão diferentes, mesmo sendo na mesma escola e quando há mais de um professor da mesma disciplina.

A partir dessa construção e caracterização da pesquisa, apresentarmos os resultados obtidos através da análise comparativa da presença da Cartografia nas duas versões do currículo (2007/2008 e 2014/2015), bem como das informações adquiridas do questionário respondido pelos professores.

5. CARTOGRAFIA E CURRÍCULO: A PROPOSTA CURRÍCULAR MINEIRA

Toda mudança significa tempo. Tempo para elaboração, implantação e compreensão do novo. Se pensarmos na perspectiva educacional esse processo é mais lento, tendo em vista que se trabalha com uma gama grande de pessoas que de alguma forma estarão envolvidas nesse processo.

Se pensarmos nas mudanças ocorridas em Minas Gerais, já contamos com pelo menos 12 anos, desde que se iniciou o processo de reformulação e implantação do novo currículo, sendo que nesse tempo já houveram mudanças que alteraram a proposta original.

Diversas pesquisas externas, como por exemplo as desenvolvidas por Alves e Azevedo (2014), Alves (2015), Antunes (2015), Fialho (2010) e Fialho (2013), já foram realizadas por pesquisadores de instituições de ensino de forma a compreender esse processo e os seus resultados. Essa temática tem sido de interesse do pesquisador dessa dissertação desde o ano de 2011, incluindo a presente pesquisa apresentada nessa dissertação. Vale ressaltar, que esse interesse já começou durante a graduação, portanto, os resultados dessa pesquisa é uma continuação dos resultados já alcançados em 2013²⁶.

Entretanto, de modo complementar, aqui buscamos entender qual o lugar reservado a Cartografia no CBC de Geografia. Para tanto, empreendemos analisar duas versões do documento curricular: uma que ainda se encontra disponível para uso nas escolas e no portal do governo do estado na internet²⁷, que foi disponibilizada entre 2007 e 2008; e, outra que foi enviada pela SRE de Poços de Caldas por e-mail para as escolas, sendo denominada versão preliminar, que reestruturava o CBC da versão 2007 e 2008, elaborado ao longo de 2014 e enviada no início de 2015²⁸ para as escolas repassarem aos professores. Para facilitar a distinção e compreensão de ambos documentos, adotamos as seguintes nomenclaturas: versão 2007/2008 e versão 2014/2015 (figura15).

²⁶ Ver FIALHO, 2013, nas referências bibliográficas.

²⁷ O governo do estado mantém um sitio na internet para auxílio dos professores, sendo disponibilizado nele a proposta curricular e orientações pedagógicas. O endereço é crv.educacao.mg.gov.br. A proposta curricular versão 2007/2008 encontra-se disponível no *link* <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B395C848A-2413-4144-841E-0C7A369344FD%7D_PROJETO%20GEOGRAFIA.pdf>.

²⁸ A versão 2014/2015 não se encontra disponível em nenhum site oficial do governo do estado; a cópia dela está nos anexos desse trabalho.

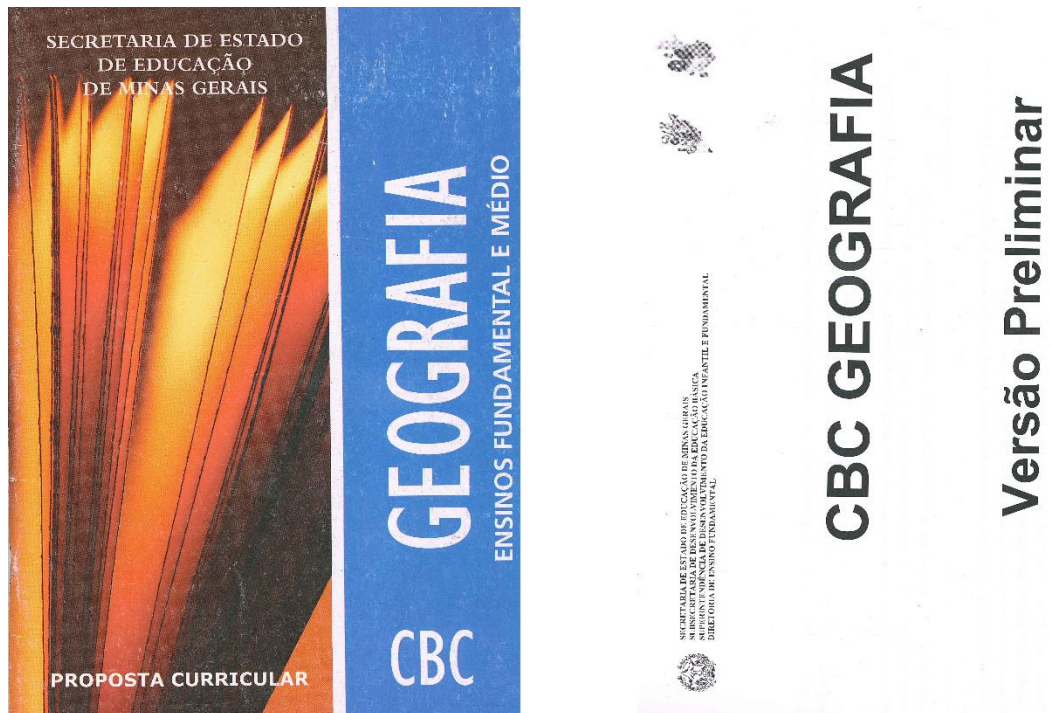


Figura 15 - A esquerda capa da versão 2007/2008 do CBC; a direita capa da versão 2014/2015.

Contudo, entendemos que apenas uma comparação descritiva não seria suficiente, portanto, buscamos dar voz aos professores, àqueles que lidam diariamente com a proposta curricular e têm que compreender os seus significados e ressignificá-los nas suas práxis em sala de aula.

Assim, conforme já descrevemos no capítulo 3, no último tópico desse capítulo abordaremos a análise das respostas obtidas nos questionários que foram aplicados junto aos professores de Geografia das escolas estaduais de Poços de Caldas.

5.1. Análise temporal do currículo: duas versões de um roteiro

Antes de começarmos a tecer nossos comentários sobre a proposta curricular em pauta, cabe fazer uma ressalva: ao buscar fazer uma comparação é importante o pesquisador deixar claro quais são os objetos a serem verificados e, principalmente, as origens dos documentos que se analisa. Portanto, é válido afirmar que as informações desta dissertação foram adquiridas em órgãos oficiais do governo do estado e se constituem em documentos públicos. Outrossim, também foram coletados dados e informações referentes a caracterização histórica e a estrutura física das escolas em *sites* oficiais ligados a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.

Partindo desse prisma, a primeira indagação é se existe algum autor(a) específico que tenha elaborado as versões consideradas nessa pesquisa. No caso da versão 2007/2008 são destacadas três autoras, Mirian Rezende Bueno (coordenadora), Nair Aparecida Ribeiro de Castro e Rita Elizabeth Durso Pereira da Silva. Contudo, não existe em nenhum momento uma caracterização biográfica de nenhuma delas e nem como ocorreram as suas indicações para serem formuladoras do documento. É certo, que possivelmente deva ter havido algum processo de escolha, entretanto, o nosso entendimento é que conforme o princípio da publicidade estas informações deveriam estar na versão final do documento, mesmo que de forma resumida, ou pelo menos deveria haver o indicativo de onde poderiam ser encontradas. Com relação a versão 2014/2015 não existem referências pessoais de quem organizou as modificações, apenas cita-se que foi a “Equipe de Geografia” da SEE/MG, ou seja, o mesmo que aconteceu na versão 2007/2008 se repetiu. E novamente, afirmamos que se houver uma pesquisa nos órgãos estaduais é possível tentar obter mais informações, entretanto, essas deveriam estar explícitas ou indicadas no documento.

Partindo para análise do documento efetivamente, começamos pela a organização das propostas. Verificamos que a versão 2007/2008 apresenta além dos conteúdos mínimos que o professor deve desenvolver em sala de aula com seus alunos, outras orientações gerais. Já a versão 2014/2015 apresenta apenas três páginas introdutórias justificando os motivos que levaram as mudanças e quais foram, ou seja, a parte textual que fazia parte da introdução do documento antes dos conteúdos foram retiradas.

Os textos existentes na versão 2007/2008 foram escritos pelas autoras e divididos em: a) Introdução; b) O sentido de ensinar geografia; c) Diretrizes norteadoras para o ensino de geografia; d) Critérios para a seleção de conteúdos; e) Apresentação e discussão dos eixos temáticos; f) Conteúdo básico comum e complementar.

Na introdução, as autoras apresentam uma breve justificativa sobre a necessidade de mudanças, tendo em vista que o mundo se modificou e a Geografia Escolar também e, portanto, apontando que esse é o melhor caminho a ser seguido.

Com relação ao sentido de ensinar geografia, as autoras utilizam citações dos grupos de discussões, que participaram do processo de implantação do CBC como discutimos no tópico 1.4. Isso nos pareceu uma tentativa de mostrar que mesmo não

tendo efetiva participação no processo inicial e no processo final, apenas auxiliando na construção em algum momento, os professores vão se enxergar nesse documento, o que de fato não acontece, como já demonstramos no tópico 1.4.

O documento apresenta 5 diretrizes como norteadores para o ensino de geografia, as quais são detalhadas no terceiro tópico do CBC. De modo resumido, essas diretrizes estão destacadas a seguir:

A primeira diretriz propõe a valorização e o resgate das práticas socioespaciais, espaço-culturais e ambientais do educando, buscando nelas os referenciais explicativos para a ampliação, aprofundamento e a compreensão do espaço geográfico em mutação. [...]

A segunda diretriz diz respeito à construção de um pensamento que passa, progressivamente do simples ao complexo, substituindo um pensamento, que isola e separa, por um pensamento que distingue e une. [...]

A terceira diretriz propõe uma nova abordagem dos conteúdos geográficos através de sua organização em um Eixo Integrador, do qual serão desdobrados os eixos temáticos e os temas. Estes, por sua vez, traduzirão os fenômenos da realidade socioespacial contemporânea, contextualizados a partir da (re)construção dos conceitos de território, lugar, paisagem, rede e região. [...]

A quarta diretriz norteadora se sustenta no campo das competências gerais de investigação e compreensão. Corresponde ao desafio da transposição didática das três diretrizes anteriores para o cotidiano pedagógico escolar.

A quinta diretriz refere-se à avaliação formativa e aos indicadores de competências construídas (MINAS GERAIS, 2007, p. 14-15).

A partir dessas diretrizes as autoras propõem a construção dos conteúdos elencados na proposta; na verdade elas denominam estes de saberes culturais, para não serem confundidos com os conteúdos escolares tradicionais.

Elas justificam as escolhas desses conteúdos a partir de uma seleção que levou em consideração 4 critérios: a) científico; b) tecnológico; c) cultural e; d) pedagógico. Para elas esses critérios não devem ser tratados como excludentes, mas que juntos propiciam uma boa seleção dos conteúdos.

Segundo as autoras, da versão 2007/2008, o primeiro critério, científico, deve ser levado em conta numa forma ampla, para que não seja excluída da construção conceitual nenhuma abordagem geográfica. Elas justificam alegando que só assim poderemos “com múltiplos olhares, estudar, desvendar e explicar as complexas realidades socioespaciais plurais do mundo contemporâneo”. (MINAS GERAIS, 2007, p. 16).

O segundo critério, tecnológico, apresenta as mudanças tecnológicas que têm interferido no modo como a sociedade tem se relacionado e como isso afeta o ensino-aprendizado. Entretanto, existe uma contradição presente nesse aspecto, tendo em vista que o CBC foi integrado ao cotidiano escolar há dez anos e essas mudanças não alcançaram a sala de aula, ou seja, o documento curricular elaborado pelo estado suscita o uso desse mecanismo e ao mesmo tempo o estado não fornece as condições materiais necessárias.

No caso específico de Poços de Caldas, a maioria das escolas ainda adotam práticas pedagógicas tradicionais, sendo os principais elementos de construção do conhecimento o quadro negro e o giz. Ressalta-se que temos plena consciência que é possível construir o conhecimento sem o uso de tecnologias e com as ferramentas disponíveis nas escolas, entretanto, as mudanças que vêm ocorrendo nas sociedades modernas têm tornado cada vez mais difícil para os professores conseguir fazer o seu trabalho sem o uso de equipamentos tecnológicos, especialmente porque já existem metodologias apoiadas em *softwares* e aplicativos que possibilitam uma experiência inovadora de aprendizado, como jogos educativos e imagens tridimensionais, por exemplos, que exemplificam melhor conceitos abstratos.

Portanto, é nesse contexto que percebemos que há um currículo que discute tecnologias que estão alterando a forma de experimentar sensações e sentimentos nas pessoas, contudo o professor não tem acesso tendo que continuar apenas trabalhando com técnicas tradicionais.

Os dois últimos critérios não são tão detalhados, sendo resumidos em dois pequenos parágrafos:

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 resignificados sob a ótica do desenvolvimento de competências e da lógica da recursividade. Tais dimensões do conhecimento são estruturadores para se ensinar e aprender Geografia". (MINAS GERAIS, 2007, p. 16).

Esses dois aparentam ser colocados como uma forma de mostrar que a Geografia está conectada aos acontecimentos que moldam a cultura e, portanto,

pedagogicamente o professor deve reconstruí-los em sala de aula, buscando transpor o prisma científico da ciência para o contexto escolar.

O entendimento proposto, segundo as autoras deve ser balizado por conceitos chaves da Geografia que devem ser sempre retomados de forma exaustiva, sendo estes: o território, o lugar, a paisagem, as redes e a região. Não existe até aqui menção a ciência cartográfica como um conhecimento importante para o entendimento do conhecimento geográfico.

Como podemos verificar até agora a Cartografia praticamente foi suprimida, não existe uma proposição de construção do entendimento sobre a sua função e importância. Isso vai ficar mais claro quando demonstrarmos a análise dos conteúdos propostos alguns parágrafos a frente.

O penúltimo tópico é a apresentação dos eixos temáticos. Vale destacar, que esses eixos foram discutidos no último tópico sobre os conteúdos (tópico 6). As autoras apresentam nesse momento as justificativas que as levaram a escolha de organizar os conteúdos em eixos temáticos, temas e competências, apresentando as vantagens desse formato.

Por fim, quando são apresentados os eixos temáticos no tópico 6, é que fica claro que mesmo com a “participação” dos professores da rede, foram as autoras quem definiram o que seria contemplado ou não na versão final do documento.

Para as quatro últimas séries do ensino fundamental, selecionamos quatro eixos temáticos que representam o movimento da sociedade na sua relação com a natureza em diferentes escalas geográficas e temporalidades, tecidas na Geografia do presente, que é plural nas abordagens do espaço geográfico. Assim, os tópicos e habilidades selecionadas expressam a espacialidade complexa dos lugares, territórios, paisagens quando problematizam as contradições do capital (crítica), da sociedade com a natureza (socioambiental), da sociodiversidade (cultural). (MINAS GERAIS, 2007, p. 21).

O que ficou claro nessa análise até o momento é que as autoras tentaram criar um documento onde não houvesse a fragmentação da Geografia, ou seja, que a dualidade Geografia física x humana não estivesse presente. Entretanto, ocorreu justamente o contrário, pois o documento destaca os aspectos humanos, deixando os aspectos físicos e cartográficos em segundo plano.

No tocante a Cartografia, demonstraremos isso mais a frente na discussão dos eixos temáticos, temas e tópicos propostos pelo documento. No que tange a Geografia

física afirmamos isso nos apoiando no estudo feito por Alves e Azevedo (2014, p. 247) que afirmam

fica evidente que o conteúdo de Geografia Física, muito pouco abordado nas propostas do CBC, geralmente acaba resumindo-se em compreensão e conscientização ambiental, de forma que não haja preocupação em levar o aluno a conhecer a dinâmica terrestre antes de se introduzir as questões ambientais. Isso seria interessante, pois possibilitaria um ensino baseado na relação entre a formação da dinâmica terrestre, sua utilização pelas sociedades e as consequências que são geradas”.

Outro ponto que justifica essa nossa compreensão é o fato de que na versão 2014/2015, nas três páginas introdutórias do documento, há uma afirmação de que a reestruturação ocorreu para atender, principalmente, as demandas de ensino sistematizado da “ferramenta” Cartografia e dos aspectos físicos da Geografia.

Essa afirmação demonstra como o elaborador da proposta curricular compreende a função da ciência cartográfica. Ao utilizar o termo ferramenta fica claro que a sua importância é apenas auxiliar o entendimento dos conceitos geográficos, relegando a um segundo plano o seu desenvolvimento enquanto ciência autônoma.

Essa percepção não se apresenta diferente quando analisamos com mais profundidade o currículo oficial, especialmente, a versão de 2007/2008. Para deixar isso claro começamos nossa análise comparativa pela organização dos eixos temáticos e temas.

As duas versões são organizadas em quatro eixos temáticos e quatro temas principais. Os eixos temáticos vêm numerados em algarismos romanos e os temas em algarismos arábicos; como existe apenas um tema para cada eixo temático, a percepção é de que o primeiro é o título e o segundo um subtítulo.

Comparando-se as duas versões, percebe-se que não houveram mudanças nas nomenclaturas e nem alteração na ordem em que os eixos temáticos e os temas são listados na proposta. Entretanto, na versão 2007/2008, abaixo do tema principal do eixo temático, estão listados outros temas complementares, sem, no entanto, organizá-los distribuídos com as competências; essa forma de organização não aparece na versão 2014/2015.

No quadro 34 estão evidenciados os eixos temáticos, os temas principais e os eixos complementares. Como podemos observar, nos temas complementares, que poderiam abarcar aspectos para o melhor desenvolvimento dos conhecimentos

cartográficos, só há menção de um deles e mesmo assim de forma indireta como um suporte para entender outro conceito geográfico, conforme grifamos em vermelho.

EIXOS TEMÁTICOS E TEMAS DO CBC – VERSÕES 2007/2008 e 2014/2015		
EIXO TEMÁTICO – CBC 2007/2008 e 2014/2015.	TEMA PRINCIPAL - CBC 2007/2008 e 2014/2015.	TEMAS COMPLEMENTARES – CBC 2007/2008
I – Geografias do Cotidiano.	1 – Cotidiano de convivência, trabalho e lazer.	<ul style="list-style-type: none"> • Mudanças nas relações sociais do trabalho no campo e nas cidades mineiras. • A qualidade de vida e o crescimento populacional. • Os bastidores da vida urbana: os grupos sociais segregados criando novas territorialidades. • O poder das redes ilegais no cotidiano de diferentes países.
II – A sociodiversidade das paisagens e suas manifestações espaço-culturais.	2 – Patrimônios ambientais do território brasileiro.	<ul style="list-style-type: none"> • Os sistemas técnicos no cotidiano da sociedade de consumo. • Identidades territoriais e preservação da memória de um povo: estudos de caso. • Os sítios arqueológicos do território mineiro e sua territorialização como atividades turísticas.
III – Globalização e regionalização no mundo contemporâneo.	3 – Redesenhando o mapa do mundo: novas regionalizações.	<ul style="list-style-type: none"> • A globalização e a nova ordem mundial em diferentes momentos históricos e suas marcas nos municípios mineiros. • CONFLITOS ÉTNICOS REDESENHAM O MAPA DO MUNDO. • A sociedade do conhecimento, a inclusão digital e as redes técnicas de telecomunicação. • A territorialidade das multinacionais com o avanço das tecnologias da informação e da comunicação. • Identidades culturais regionais: paisagens que se expressam no movimento da globalização. • O futuro dos países em crise e conflito de fronteiras. • Minas Gerais no movimento da globalização: as redes técnicas.
IV – Meio ambiente e cidadania planetária.	4 – Ambiente, tecnologia e sustentabilidade.	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas nacionais do programa da biodiversidade e recomendações da agenda 21: reflexões para estudos de caso no(s) município(o)s mineiro(s). • Aspectos necessários à construção de cidades sustentáveis.

Quadro 34 - Eixos temáticos e temas principais e complementares nas versões 2007/2008 e 2014/2015 do CBC.

Na versão 2007/2008 cada eixo temático é desdobrado em um tópico que é dividido em habilidades que os alunos devem desenvolver. Os tópicos numerados em algarismos arábicos eram obrigatórios, enquanto os que eram numerados em algarismos romanos eram complementares, ou seja, aqueles que os professores podem eleger sem obrigatoriedade para trabalhar com seus alunos.

Essa estrutura se mantém na versão 2014/2015, entretanto ela é complementada agora com orientações pedagógicas para cada tópico e o conteúdo efetivo para cada habilidade.

Além dessas mudanças, existe agora uma divisão do ensino fundamental II para organização do aprendizado. O 6º e 7º anos são considerados como ciclo intermediário e os 8º e 9º anos como ciclo das consolidações.

Outro ponto importante a ser destacado é que no documento vigente (Versão 2014/2015) os conteúdos estão distribuídos por ano de escolaridade, indo contra o princípio básico que norteou a sua formulação, ou seja, a não distribuição dos conteúdos por ano já que o entendimento era de que eles perpassariam por todas as etapas de ensino.

Essa distribuição vem com a indicação de três letras: I (Introduzir), A (Aprofundar) e C (Consolidar), as quais significam o grau de intensidade que o professor deverá trabalhar a habilidade com os seus alunos. Essa mudança é justificada como uma prática já adotada no ensino fundamental I.

Como podemos perceber até aqui, houveram mudanças consideráveis na estrutura operacional do documento. Entretanto, mesmo depois de mais de 1 ano que o documento chegou nas escolas, esse não foi trabalhado e nem discutido, apenas foi transmitido aos professores.

Destacada as principais mudanças na estrutura, caminhamos agora para a verificação das mudanças ocorridas nos tópicos e habilidades do CBC do ensino fundamental. Novamente é importante deixar claro que analisamos apenas os conteúdos que se referem à Cartografia. Assim, o quadro 35 apresenta os tópicos e as habilidades que abordam algum aspecto ligado à ciência cartográfica na versão de 2007/2008 do CBC.

TÓPICOS E HABILIDADES QUE CONTEMPLAM A CARTOGRAFIA NO CBC 2007/2008			
EIXO TEMÁTICO	TEMA	TÓPICO	HABILIDADE
I – Geografias do Cotidiano.	1 – Cotidiano de convivência, trabalho e lazer.	3 – Cidadania e direitos sociais.	3.2. – Ler e interpretar em mapas, dados e tabelas os avanços dos direitos sociais no Brasil e no mundo.
		I – Região e regionalização	- Ler mapas temáticos sabendo extrair deles elementos de comparação e análise dos aspectos evidenciados no tema estudado.
II – A sociodiversidade das paisagens e suas manifestações espaço-culturais.	2 – Patrimônios ambientais do território brasileiro.	9 – Sociodiversidade.	9.3. – Identificar em mapas, gráficos e fotos a população brasileira e mundial, em seu crescimento, tendências e distribuição.
		V – Território e territorialidade.	- Identificar as fronteiras culturais do território brasileiro, localizando-as no mapa. - Mapear nas formas visíveis e concretas do território usado os processos históricos construídos em diferentes tempos.
		IX – Sítios arqueológicos	- Mapear os sítios arqueológicos do território mineiro e avaliar sua territorialização como atratividade turística.
III – Globalização e regionalização no mundo contemporâneo.	3 – Redesenhando o mapa do mundo: novas regionalizações.	12 – Nova ordem mundial.	12.1. – Analisar em mapas temáticos a nova ordem ou desordem mundial, referenciando-se na lógica da globalização e fragmentação.
		15 – Fragmentação.	15.1. – Mapear as áreas de exclusão utilizando textos, gráficos, tabelas, mapas temáticos para analisar as regiões em conflito no mundo.
		XI – Fronteiras.	- Identificar e mapear as fronteiras políticas, raciais, econômicas, religiosas, linguísticas, localizando suas territorialidades e desterritorialidades.
		XIV – Globalização.	- Ler, analisar e interpretar os códigos específicos da Geografia (mapas, gráficos, tabelas, etc), na representação dos fatos e fenômenos relacionados a globalização política, econômica e cultural.
IV – Meio ambiente e cidadania planetária.	4 – Ambiente, tecnologia e sustentabilidade	XIX – Revolução técnico-científica	- Interpretar, através de mapas, gráficos e tabelas fenômenos sócio-espaciais relacionados à revolução tecnocientífica em curso no planeta.

Quadro 35 - Tópicos e Habilidades distribuídos por Eixo Temático e Tema no CBC versão 2007/2008.

Como podemos verificar, não existe nenhum tópico com conteúdo específico de Cartografia nessa versão. As menções a atividades ligadas a ciência cartográfica aparecem esparsas, distribuídas em 10 dos 40 tópicos do CBC 2007/2008.

Considerando-se que esses tópicos estão distribuídos entre 20 obrigatórios e 20 complementares, nota-se que é citada alguma atividade ligada a Cartografia em apenas 4 tópicos obrigatórios, ou seja, isso demonstra que não havia uma declaração de importância da cartografia no currículo oficial.

Constata-se, também, que em apenas um dos 4 tópicos obrigatórios, é sugerido o desenvolvimento de uma habilidade em que o aluno realiza atividades de construção

de mapas, ou seja, podemos afirmar que o entendimento disposto no currículo insere o educando apenas numa posição de receptor passivo do conhecimento cartográfico, quase em toda a sua plenitude.

Não entendemos que a disposição em um tópico ou habilidade será o suficiente para que a Cartografia ganhe destaque nas salas de aula, e nem a defendemos como mais um conteúdo a ser trabalhado pelo professor de Geografia, mas quando a sua importância não está consubstanciada no documento que é a referência para o planejamento de aula dos professores, é necessário refletir sobre como esta ciência foi concebida pelos formuladores da proposta.

Para deixar explícito nosso pensamento sobre a importância da Cartografia em todo o desenvolvimento do ensino-aprendizado do aluno, adotamos o pensamento de Cavalcante (2002, p. 16) que afirma que

[...] as habilidades de orientação, de localização, de representação cartográfica e de leitura de mapas desenvolve-se ao longo da formação dos alunos. Não é um conteúdo a mais no ensino da Geografia, ele perpassa todos os outros conteúdos, fazendo parte do cotidiano das aulas dessa matéria. Os conteúdos de Cartografia ajudam a abordar os temas geográficos, os objetos de estudo.

Entretanto, também é necessário que esse conteúdo se apresente em um tópico separado e que, preferencialmente, seja trabalhado nos primeiros meses de aula de uma turma de 6º ano do ensino fundamental. Acreditamos que deve haver uma construção histórica da importância dessa ciência e os seus principais elementos constitutivos, para que o educando possa ter um primeiro contato e, assim, não seja exigido a interpretar mapas sem um arcabouço teórico prévio.

Em vários momentos do documento é explicitada que existe uma relação de proximidade entre o CBC e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sendo o primeiro elaborado com base no segundo. Entretanto, numa comparação no que tange ao conteúdo cartográfico os PCN enfatizam essa ciência no currículo de Geografia, destacando um eixo específico no terceiro ciclo, nomeado de “A Cartografia como instrumento na aproximação dos lugares e do mundo”. O entendimento adotado nesse documento é de que

a cartografia torna-se recurso fundamental para o ensino e a pesquisa. Ela possibilita ter em mãos representações dos diferentes recortes desse espaço e na escala que interessa para o ensino e pesquisa. Para a Geografia, além das informações e análises que se podem obter por meio dos textos em que

se usa a linguagem verbal, escrita ou oral, torna-se necessário, também, que essas informações se apresentem especializadas, com localizações e extensões precisas, e que possam ser feitas por meio da linguagem gráfica/cartográfica. É fundamental, sob o prisma metodológico, que se estabeleçam as relações entre os fenômenos, sejam eles naturais ou sociais, com suas espacialidades definidas. (PCN, 1998, p. 76).

As únicas pessoas, além do governo do estado, capazes de responder os motivos que levaram a essas escolhas são as autoras e quem aprovou o documento com esse formato. O que constatamos é que ocorreram mudanças no documento, entretanto, a forma como ocorreram não atende as necessidades, principalmente por não haver uma discussão efetiva sobre o currículo. Portanto, essas mudanças não significam que a Cartografia será trabalhada em sala de aula, apesar de ser um passo importante para acabar com a ideia de que a não presença da cartografia seja uma liberação para que o conteúdo não seja trabalhado.

Nesse contexto é que verificamos como a Cartografia está disposta na versão 2014/2015 do CBC. O quadro 36 apresenta a distribuição dos tópicos e habilidades que mencionam algum aspecto relacionado a essa ciência.

TÓPICOS E HABILIDADES QUE CONTEMPLAM A CARTOGRAFIA NO CBC 2014/2015				
EIXO TEMÁTICO	TEMA	TÓPICO	HABILIDADE	CONTEÚDO
I – Geografias do Cotidiano.	1 – Cotidiano de convivência, trabalho e lazer.	3 – Cidadania e direitos sociais.	3.2. – Ler e interpretar em mapas, dados e tabelas os avanços dos direitos sociais no Brasil e no mundo.	- Direitos sociais: no Brasil e no Mundo; - CF de 1988; ECA/Estatuto do Idoso; - Inserção da mulher no mercado de trabalho; - Sistemas de cotas; - Declaração Universal dos direitos humanos;
		7 - Cartografia	7.1. – Ler mapas temáticos sabendo extrair deles elementos de comparação e análise dos aspectos evidenciados no tema estudado.	Cartografia: - Principais elementos que compõem o mapa; - Tipos de mapas; Regionalização do Brasil e do mundo;
			7.2. – Reconhecer os elementos que compõem um mapa (título, legenda, escala, orientação, fonte e coordenadas) e sua importância na representação do espaço geográfico.	Orientando-se no espaço geográfico: - Pontos cardeais, colaterais e subcolaterais. - Instrumentos de orientação; - Coordenadas geográficas: latitude e longitude; - Escalas e comparação de ordens de grandeza.
			7.3. – Ler e interpretar as diversas formas de representação da superfície terrestre através das projeções.	Sistemas de projeções: - Tipos de projeção cartográfica.
		7.4. – Identificar os movimentos de rotação e translação da Terra com forma de entender a existência de dias e noites e as estações do ano.	Movimentos da Terra: - Movimento de Rotação; - Movimento de Translação; - Meridianos (longitude) e paralelos (latitude); - Fusos horários; - Solstícios e equinócios; - Zonas climáticas.	
II – A sociodiversidade das paisagens e suas manifestações espaço-culturais.	2 – Patrimônios ambientais do território brasileiro.	10 – Sociodiversidade / População.	10.3. – Identificar em mapas, gráficos e fotos a população brasileira e mundial, em seu crescimento, tendências e distribuição.	- População absoluta, população relativa; - Crescimento vegetativo; - Pirâmides etárias; - Transição demográfica; - Planejamento familiar;
		V – Apropriação do território	- Identificar as fronteiras culturais do território brasileiro, localizando-as no mapa. - Mapear nas formas visíveis e concretas do território usado os processos históricos construídos em diferentes tempos.	- Território; - Limites naturais e artificiais; - Fronteiras; Apropriação do território: - Território e territorialidade; - Delimitação e demarcação do território;
		IX – Sítios arqueológicos	- Mapear os sítios arqueológicos do território mineiro e avaliar sua territorialização como atratividade turística.	Sítios arqueológicos: - Sítios arqueológicos e roteiros turísticos.
III – Globalização e regionalização no mundo contemporâneo.	3 – Redesenhando o mapa do mundo: novas regionalizações.	13 – Nova ordem mundial.	13.1. – Analisar em mapas temáticos a nova ordem ou desordem mundial, referenciando-se na lógica da globalização e fragmentação.	Nova e velha ordem mundial: - Regionalização do mundo pelo critério histórico-cultural; - Guerra Fria; - O mundo multipolar; - Os megabloco econômicos; - O choque das civilizações e as fronteiras raciais, políticas e religiosas;
		16 – Fragmentação.	16.1. – Mapear as áreas de exclusão utilizando textos, gráficos, tabelas, mapas temáticos para analisar as regiões em conflito no mundo.	- Farc (Colômbia); - Sendero Luminoso (Peru); - México: a luta do EZLN – Exército Zapatista de Libertação Nacional; - Índia e Paquistão; - Somália e Etiópia (Chifre da África); - Curdos, Bascos, etc.
		XI – Fronteiras.	- Identificar e mapear as fronteiras políticas, raciais, econômicas, religiosas, linguísticas, localizando suas territorialidades e desterritorialidades.	- Fronteiras artificiais e naturais; - Terrorismo; - Guerras;
		XIV – Globalização.	- Ler, analisar e interpretar os códigos específicos da Geografia (mapas, gráficos, tabelas, etc), na representação dos fatos e fenômenos relacionados a globalização política, econômica e cultural.	- Mapas, cartas, fotografia aérea, anamorfozes. - Gráficos (climograma, pirâmide etária, população, etc.). - Tabelas sobre aspectos econômicos, sociais, naturais e políticos.

Quadro 36 - Tópicos e Habilidades distribuídos por Eixo Temático e Tema no CBC versão 2014/2015.

Como pode ser observado no quadro 36, a maior alteração ocorreu na criação de um tópico exclusivo para a Cartografia. Além disso, foi suprimida a habilidade referente ao tópico XIX que existia na versão anterior. Ademais não houveram mais inclusões, apenas uma reorganização referente a habilidade do tópico I, da versão anterior, que passou a ser parte do tópico 7, Cartografia.

No tópico 7 foram incluídas três novas habilidades relacionadas a Cartografia, além da que já existia e foi inserida nesse tópico. As três primeiras fazem referência direta ao conteúdo cartográfico, todavia a última está mais ligada aos conhecimentos da astronomia do que da Cartografia propriamente dita.

Como mencionamos anteriormente, a nova versão do CBC, 2014/2015, alterou a sua estrutura, colocando além dos tópicos e habilidades as orientações pedagógicas e os conteúdos.

Como podemos ver no quadro 36, os conteúdos foram inseridos de forma explícita, ou seja, sem margem para dúvidas sobre do que tratam, reforçando nossa ideia da ausência da Cartografia no documento; conforme pode ser visualizado nos quadros 35 e 36 as antigas habilidades que trabalhavam o conhecimento cartográfico praticamente não foram alteradas.

Nesse sentido é que afirmamos que os conteúdos cartográficos não existiam de fato na versão 2007/2008, pois, se as habilidades que tratavam sobre Cartografia nessa versão não foram modificadas quando houve a mudança para a versão 2014/2015, podemos concluir que os conteúdos eram os mesmos para as duas versões, mesmo que eles não estivessem explícitos na versão 2007/2008. Desse modo é que verificamos que a única possibilidade efetiva de conteúdo explicitamente cartográfico que tinha na versão 2007/2008 é a habilidade do tópico XIV – Globalização, como pode ser observado pela leitura dos quadros 35 e 36.

Portanto, podemos afirmar que a primeira versão, 2007/2008, é confusa em sua proposta, pois apresenta alguns elementos relacionados aos conteúdos cartográficos, contudo, de forma que não há uma existência plena e efetiva da cartografia no currículo.

Na nova versão, 2014/2015, houve um expressivo avanço ao trazer efetivamente o conteúdo cartográfico para o currículo. Sabemos que isso não é suficiente e, tampouco queremos que a Cartografia tenha mais destaque que a ciência geográfica no currículo de Geografia, porém quando ela deixa de existir é

preocupante, especialmente como já demonstramos a relação histórica entre essas duas ciências nos capítulos 1 e 2.

Com base nessas análises, entendemos como importante a criação de uma cultura de discussão e ressignificação constante dos documentos curriculares; que a sua elaboração e suas modificações sejam feitas em conjunto com os professores; e, que estes se tornem os atores principais, pois, é só dessa forma que esse documento fará sentido na rede escolar.

No próximo tópico vamos dar um pouco de voz aos professores, para verificar quais são suas impressões sobre o CBC e sobre o conteúdo cartográfico contido nesse documento. Mas, nosso intuito principal foi entender qual é o sentido que o conteúdo cartográfico tem na sua práxis profissional.

5.2. O discurso de quem não foi ouvido

Qual o sentido em ensinar Geografia, de buscar um pensamento crítico, se eu não consigo me fazer ouvir? Essa questão norteia essa etapa da nossa discussão como uma diretriz do que entendemos ser necessário e justo na relação Estado e Educadores. Portanto, não podemos mais conceber mudanças nas formulações das políticas educacionais sem que os trabalhadores em educação sejam ouvidos e consultados.

Essa relação existente atualmente deturpa os professores no seu papel enquanto formadores diretos das políticas educacionais, transformando a atividade docente em uma atividade burocrática e reprodutora de conhecimentos prontos, como afirma Hypólito (1991, p. 4):

[...] a escola transitou de um modelo tradicional, que se caracterizava pela autonomia do professor em relação ao ensino e à organização escolar e por processos burocráticos praticamente inexistentes, para um modelo técnico-burocrático, caracterizado pela redução da autonomia do professor em relação ao ensino e à organização da escola [...].

Essa organização é disseminada em ajustamento às diretrizes impostas pelo sistema financeiro e pela lógica capitalista, que utiliza o sistema educacional como uma forma de disseminação das suas ideias. Nesse contexto é que Enguita (1993, p. 283) afirma que esse modelo acaba por submeter

[...] os professores a funções de mera execução, arrancando-lhes a capacidade de conceber o currículo ou a pedagogia; tornam mais difícil em geral para o pessoal docente o controle formal e informal sobre as decisões didáticas; eliminam a necessidade de uma coordenação ativa entre os professores, pois esta já vem pronta de fora; fazem com que os professores se vejam divorciados de seus colegas e de seu material de trabalho; reduzem o conhecimento a uma série de habilidades acumuláveis e calculáveis [...].

Esse modelo, por mais que o discurso oficial negue, foi aplicado na elaboração da proposta curricular de Minas Gerais, e isso é evidenciado nos diversos trabalhos que mencionamos aqui e, principalmente, na fala dos professores que já atuavam na rede estadual durante o período de elaboração.

Partindo desses pressupostos, podemos verificar nossos argumentos a partir do diálogo que se estabeleceu com os profissionais da educação. Mesmo estruturado em um questionário²⁹ fechado, os participantes não foram pressionados e tampouco compelidos a escrever de forma rápida, já que os questionários foram entregues e recolhidos alguns dias depois, portanto, houve tempo suficiente para os participantes refletirem sobre as questões, amadurecerem suas considerações, para escreverem de forma clara suas ideias e concepções, como de fato ocorreu.

As duas primeiras questões trataram especificamente de aspectos relativos aos entrevistados. A primeira questão foi sobre o tempo de exercício do magistério em Geografia na rede estadual, enquanto a segunda buscou verificar o tipo de vínculo existente, ou seja, se era concursado (efetivo no cargo) ou contratado (designado).

Como podemos ver no quadro 37 o total de professores concursados é superior ao número de professores contratados no município de Poços de Caldas. Mas o dado que chama atenção é que quase 60% dos profissionais que estão atuando na rede entraram depois da elaboração do CBC e, portanto, não participaram da sua elaboração.

²⁹ O questionário encontra-se em anexo nesse trabalho.

TEMPO DE EFETIVO EXERCÍCIO E TIPO DE VÍNCULO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM POÇOS DE CALDAS/MG.			
TEMPO DE ATUAÇÃO NA REDE ESTADUAL		TIPO DE VÍNCULO COM A REDE ESTADUAL	
TEMPO	TOTAL DE PROFESSORES	CONCURSADO (EFETIVO)	CONTRATADO (DESIGNADO)
0 a 5 anos	5	3	2
6 a 10 anos	6	4	2
11 a 15 anos	3	2	1
16 a 20 anos	1	1	0
21 a 25 anos	1	0	1
Mais de 25 anos	1	1	0
Não respondeu	1	1	0
TOTAL	18	12	6

Quadro 37 - Tempo de exercício do magistério em Geografia e tipo de vínculo com o Estado. Fonte: o autor.

Outra particularidade que chama atenção na cidade de Poços de Caldas é que não existe número suficiente de professores de Geografia para atender toda a demanda. Essa afirmação é embasada nos inúmeros concursos públicos que tiveram vagas ofertadas para o município.

Na rede estadual o último concurso realizado com vagas para Poços de Caldas ocorreu em 2011, com as primeiras convocações em 2013. Havia 9 vagas disponíveis, ou seja, mais de 1/3 do total de professores atualmente em exercício na rede. No total 30 candidatos foram aprovados e 25 já foram nomeados; entre os que assumiram o cargo e os que desistiram, ainda podemos dizer que existam 6 cargos vazios.

O mesmo ocorreu com o último concurso da prefeitura realizado em 2013. Todos os candidatos aprovados foram nomeados e mesmo assim não preencheram todas as vagas, obrigando a prefeitura a abrir novo edital em 2016 para preencher as vagas restantes. Ressalta-se que entre as disciplinas do Ensino Fundamental II, a Geografia foi a única a ter cargos ofertados nesse segundo edital.

Não temos dados para comprovar a falta de professores, entretanto, esses dados específicos de Poços de Caldas em relação a disciplina de Geografia demonstram que pelo menos no município existe uma falta de professores dessa ciência para lecionar na educação básica.

As três questões seguintes (4 a 6) foram especificamente sobre o currículo oficial. Dos 18 professores, apenas 3 responderam que participaram da elaboração do CBC da Geografia (quadro 38).

TOTAL DE PARTICIPANTES DA ELABORAÇÃO DO CBC GEOGRAFIA	
PARTICIPOU	3
NÃO PARTICIPOU	15
TOTAL	18

Quadro 38 - Número total de participantes da elaboração do CBC Geografia no município de Poços de Caldas. Fonte. O autor.

Relevante também, foi perceber que 2/3 dos entrevistados não sabiam quando o documento foi implantado e apenas a metade tinha certeza que o documento já sofreu alterações, ou seja, isso demonstra que o CBC não tem sido efetivamente reconstruído e ressignificado nas escolas³⁰ (quadros 39).

ANO DE IMPLANTAÇÃO DO CBC – VOCÊ SABE?			
Não	Sim, foi em:		
	2006	2007	2008
12	2	1	1
Observação: um dos entrevistados respondeu sim, mas não mencionou o ano. Outro respondeu não, mas que acredita ser em 2006 ou 2007.			
ALTERAÇÕES NO CBC APÓS A SUA IMPLANTAÇÃO – VOCÊ SABE?			
SIM	NÃO	NÃO RESPONDEU	
9	5	4	

Quadro 39 - Participantes que responderam se conheciam o ano de implantação do CBC em Minas Gerais e se este já sofreu alterações. Fonte: O autor.

Esses dados mostram que os professores até sabem da existência do currículo oficial, entretanto, muitos não o conhecem de modo aprofundado, o que acaba prejudicando a consecução de um planejamento eficiente.

Arelado a isso temos as condições impostas ao trabalho docente no interior das escolas, onde o trabalho burocrático subjuga a prática pedagógica, a lógica de acumulação de capital imposta a sociedade aliada aos baixos salários faz com que o

³⁰ Em 5 anos de atuação na rede estadual, sendo dois como professor contratado e três como concursado, atuando nos municípios de Alfenas e Poços de Caldas, me lembro de ter participado de apenas uma capacitação em 2013, promovida pela Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas. Essa capacitação foi organizada por área e com a participação de todos os professores das escolas pertencentes a regional. O CBC era o tema principal, entretanto, durante o curso esse documento foi tratado como coadjuvante perdendo espaço para metodologias de ensino, ou seja, não houve uma discussão da proposta em si e muito menos uma análise das competências e habilidades ali colocadas.

tempo para estudo e preparação de aulas seja diminuído gradativamente e, em muitos casos, não exista, como Mello (1988, p. 54) denúncia ao afirmar que

ao mesmo tempo em que a formação do professor se esvazia e que a divisão do trabalho o transforma num executor de pacotes pedagógicos e de tarefas, a política de pessoal do sistema de ensino torna instável a situação funcional do docente, obriga-o ao aumento da jornada de trabalho e a rotatividade por escolas ou classes diferentes. Há alguns que dominam mal os próprios conteúdos que deveriam transmitir, que desconhecem princípios elementares do manejo da classe de alfabetização e que muitas vezes, sequer possuem domínio satisfatório da própria língua materna. Se assumirmos esse ponto de vista recoloca-se o problema do saber fazer competente, como aquele que permitiria realizar, da maneira mais satisfatória, esta escola brasileira hoje, não num sentido tecnicista ingênuo, mas num sentido político.

Nesse sentido, ganham destaque os recursos pedagógicos que são ofertados como apoio aos professores, especialmente o livro didático, que acaba por influenciar as decisões sobre as escolhas adotadas frente ao currículo, o qual fica em segundo plano, como demonstra Sacristán (2000, p. 149) ao destacar que

as condições atuais da realidade impõem aos professores acudir a pré-elaborações do currículo para o seu ensino, se podem achar na tradição profissional acumulada e nos agentes externos que lhe ofereçam o currículo elaborado. A debilidade da profissionalização dos professores e as condições as quais desenvolvem o seu trabalho fazem com que os meios elaboradores do currículo sejam como dispositivos intermediários, essenciais e indispensáveis no atual sistema escolar. Esta é a função capital que os meios didáticos cumprem, mas, sobretudo os guias didáticos e os livros-texto, que são os autênticos responsáveis da aproximação das prescrições curriculares aos professores.

Isso nos coloca a questão do lugar da Cartografia, pois as escolas não oferecem condições materiais adequadas para se desenvolver um trabalho mais elaborado e que utilize técnicas modernas disponíveis.

Além disso, o tempo gasto para a preparação de uma atividade prática é maior do que a preparação de uma aula expositiva, portanto, há mais esse empecilho para a realização das atividades ligadas ao ensino de cartografia.

Buscando-se entender como os professores veem o conteúdo cartográfico no currículo e articulam suas atividades em relação a essa ciência é que demos ênfase a esse aspecto nas demais questões. Assim as questões 6 e 7 tiveram por objetivo conhecer como é o entendimento dos professores em relação a Cartografia no CBC, enquanto, as demais, 8 a 15, buscaram compreender as suas práticas e seus conhecimentos sobre a ciência cartográfica.

Novamente, é importante salientar que a aplicação do questionário foi realizada nos primeiros meses de 2016, ou seja, quando a versão 2014/2015 do currículo já havia chegado as escolas há mais de um ano, contendo as modificações referentes a ciência cartográfica.

Nesse sentido, a questão 6 procurou verificar como os professores percebiam os conteúdos cartográficos na proposta. Assim, foram apresentadas quatro respostas possíveis: A) atende plenamente as necessidades do que precisa ser aprendido pelos alunos; B) é necessário ser complementado pelo professor; C) é preciso ser todo reformulado; D) não existe conteúdo de cartografia no currículo oficial de geografia. As respostas estão detalhadas no quadro 40.

CONTEÚDO CARTOGRÁFICO NO CBC NA VISÃO DOS PROFESSORES				
A	B	C	D	B e D
0	12	1	3	2

Quadro 40 - Visão dos professores de Geografia em relação ao conteúdo de Cartografia no CBC.
Fonte: O autor.

Como podemos perceber pelo quadro 40, nenhum professor considera que o conteúdo cartográfico presente no CBC atende plenamente as necessidades. Aliado a esse fato a maioria considera que é necessária uma complementação do currículo. Também chama atenção o fato de 1/3 dos entrevistados (6 professores) afirmarem que o conteúdo precisa ser todo reformulado ou que não existe no documento.

Esse ponto é crítico, como já demonstramos tópico 4.1, o conteúdo existia, de forma esparsa e indireta, com a reformulação proposta pela versão 2014/2015, o mesmo ficou mais presente. No entanto, entendemos que esse fato significa que esses professores não enxergavam esse conteúdo na proposta anterior e/ou não tiveram conhecimento da nova proposta curricular.

Isso demonstra a ineficiência do estado na forma de como está ocorrendo a comunicação entre órgãos superiores, intermediários e finais e, conseqüentemente, causando problemas na execução da política educacional.

Em relação a organização e articulação do conteúdo cartográfico na sua distribuição quanto ao ano de escolaridade proposto pelo CBC, há uma clara divisão na opinião dos professores sobre esse entendimento. A questão 7 abordou se existiria uma recomendação da proposta oficial para que o conteúdo cartográfico fosse trabalhado em um ano escolar específico. As respostas sugeridas foram: A) apenas

no 6º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio; B) em todos anos do ensino fundamental e médio; C) não existe conteúdo de cartografia no currículo oficial de geografia.

Nesse mesmo sentido a questão 8 buscou identificar qual é o entendimento pessoal do professor, ou seja, se ele acha que o conteúdo cartográfico deve ser trabalhado em um ano específico ou em todos os anos do ensino básico. As possíveis respostas eram: A) apenas no 6º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio; B) em todos anos do ensino fundamental e médio; C) não deve ser trabalhado.

As respostas das questões 7 e 8 estão detalhadas no quadro 41 e, demonstram que as visões dos professores em relação ao CBC são diferentes da visão evidenciada no documento.

ANO ESCOLAR EM QUE A CARTOGRAFIA DEVE SER TRABALHADA DE ACORDO COM O CBC DE GEOGRAFIA				
A	B	C	B e C	NÃO RESPONDEU
7	6	3	1	1
ANO ESCOLAR EM QUE A CARTOGRAFIA DEVE SER TRABALHADA DE ACORDO COM OS PROFESSORES				
A	B	C		
1	17	0		

Quadro 41 - Ano escolar em que o conteúdo cartográfico deve ser trabalhado na perspectiva dos professores em relação ao CBC e o seu entendimento pessoal. Fonte: O autor.

Como podemos verificar, 17 professores entendem que o conteúdo de Cartografia deve passar por todos os anos de escolaridade da educação básica, entretanto, 2/3 não acham que esse é o entendimento evidenciado no CBC. Para 7 professores, de acordo com a recomendação curricular é para ser trabalhado apenas no 6º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio. Outros três mantêm a posição de não existência do conteúdo cartográfico no CBC.

Mantemos nosso posicionamento anterior, ou seja, concordamos com a maioria dos professores a respeito da necessidade de o conteúdo cartográfico ser trabalhado em todos os anos do ensino fundamental, contudo, especialmente, no 6º ano do ensino fundamental, deve-se dedicar um tempo à construção dos conhecimentos cartográficos fundamentais com os alunos.

Em relação a visão sobre a ausência da Cartografia no documento oficial, continuamos a afirmar que está relacionada a falta de uma efetiva participação dos professores na sua consecução e, posteriormente, a falta do diálogo nas

reestruturações das políticas públicas, tendo em vista que a relação continua sendo vertical e enraizada em procedimentos burocráticos, que dificultam o entendimento entre os atores envolvidos.

Essas respostas se tornam fundamentais quando confrontadas com as respostas das questões 9, 10 e 11, que tratam especificamente sobre a prática docente com os conteúdos cartográficos.

Todos são unânimes ao afirmarem que trabalham o conteúdo cartográfico em seu cotidiano escolar (questão 9). Entretanto, a prática é realizada ainda de forma tradicional, já que os materiais de apoio são os básicos, destacando-se o uso de mapas escolares já prontos.

O quadro 42 apresenta os principais materiais de apoio citados pelos professores e os que estão disponíveis para uso na escola. Ressalta-se que o número referente a coluna “que estão disponíveis na escola para uso” refere-se ao número de professores que afirmaram que na sua escola existe esse material para uso.

MATERIAIS DIDÁTICOS UTILIZADOS NO ENSINO DE CARTOGRAFIA – QUANTITATIVO DE PROFESSORES QUE RESPONDERAM:		
MATERIAL DIDÁTICO	QUE UTILIZAM EM SALA DE AULA	QUE ESTÃO DISPONÍVEIS NA ESCOLA PARA USO
MAPAS / GLOBO TERRESTRE	14	14
LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA (APLICATIVOS EDUCACIONAIS)	5	1
DATA SHOW	3	0
DESENHOS	1	0
LIVRO DIDÁTICO	1	0
GPS DO CELULAR	3	0
VÍDEOS	1	0
IMAGENS DE SATÉLITE	3	1
JOGOS (NÃO TECNOLÓGICOS)	1	0
Observação: Três professores afirmaram não haver material didático disponível na sua escola para ser trabalhado o conteúdo cartográfico.		

Quadro 42 - Quantitativo de vezes que foram citados materiais didáticos utilizados em sala de aula pelos professores e disponíveis para uso na escola em que leciona. Fonte: O autor.

O que ficou claro com essas questões é que de fato faltam materiais de apoio ao trabalho docente nas escolas e, mesmo no caso das escolas que tem, muitos estão sucateados. Entretanto, o maior entrave encontra-se no tempo para a preparação das atividades. Não existem profissionais que possam auxiliar na confecção das atividades, como por exemplo, um técnico de laboratório de informática que auxilie na utilização dos equipamentos e zele pela sua manutenção.

Outro ponto já apontado anteriormente, refere-se a precarização do trabalho docente que compromete o tempo para a preparação de atividades práticas, já que o professor não tem apoio financeiro para tal, além de ter que lidar ao mesmo tempo com turmas lotadas.

Aliado a tudo isso, ainda há problemas relacionados a formação e aperfeiçoamento dos professores. Atualmente, vivenciamos um processo de intensas mudanças tecnológicas de forma muito mais veloz que há 20 anos. Todavia, a escola e os professores não estão conseguindo acompanhar esse processo de forma eficaz.

Desse modo a questão 12 propôs que os professores fizessem uma auto-avaliação do seu conhecimento em relação a ciência cartográfica numa escala de 0 a 10, sendo 0 nenhum conhecimento e 10 total domínio (quadro 43).

AUTO-AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O CONHECIMENTO CARTOGRÁFICO	
VALOR E DESCRIÇÃO DO CONHECIMENTO	TOTAL DE PROFESSORES QUE ESCOLHERAM
0 - Não tem conhecimento;	0
1 - Já ouviu falar;	0
2 - Conceitos básicos sobre orientação e localização;	0
3 - Compreende apenas alguns conceitos básicos de cartografia sistemática (escala, coordenadas, projeções cartográficas, etc);	0
4 - Tem domínio sobre os conceitos básicos de cartografia sistemática (escala, coordenadas, projeções cartográficas, etc),	3
5 - Tem domínio sobre a cartografia sistemática, mas não conhece a cartografia temática;	0
6 - Tem domínio sobre a cartografia sistemática e conhecimento básico sobre cartografia temática;	3
7 - Tem domínio sobre a cartografia sistemática e temática, mas tem dificuldades de elaborar metodologias para utilização em sala de aula;	2
8 - Tem domínio sobre cartografia sistemática e temática, consegue elaborar metodologias para utilização em sala de aula, mas não tem conhecimento sobre cartografia digital e sistemas de informações geográficas.	1
9 - Tem domínio sobre cartografia sistemática e temática, consegue elaborar metodologias para utilização em sala de aula, e tem conhecimento básico sobre cartografia digital e sistema de informações geográficas.	8
10 - Tem domínio sobre cartografia sistemática, cartografia temática e cartografia digital e sistema de informações geográficas e, consegue elaborar metodologias para utilização em sala de aula.	0

Quadro 43 - Auto-avaliação dos professores entrevistados em relação ao conhecimento que detém de Cartografia. Fonte: O autor.

Como podemos verificar, apenas 9 professores afirmaram que têm domínio sobre a Cartografia sistemática e temática e conseguem elaborar metodologias para utilizar em sala de aula, ou seja, dos 18 professores entrevistados metade afirma ter deficiências no seu conhecimento.

Cavalcanti (2002, p. 26) dialoga que

na prática da Geografia na escola, um tema destaca-se por ser considerado muito relacionado a essa disciplina, que diz respeito ao mapa e ao trabalho com a representação cartográfica. No entanto, esse tema parece apresentar muitas dificuldades práticas. Frequentemente ele é apontado pelos professores, de 1ª fase ou de 2ª fase do ensino fundamental, entre aqueles de maiores dificuldades para o trabalho em sala de aula. Os professores de 1ª fase, que não têm formação específica em Geografia, alegam que não sabem como trabalhar esse tema e que não possuem material adequado para isso. Os de 2ª fase têm formação em cartografia, mas igualmente não sabem como trabalhar esse tema com crianças e jovens do ensino fundamental, e a ausência de material também é um complicador nesse nível de ensino.

Como podemos perceber a questão curricular é latente, mas não é o único problema no ensino e aprendizagem do conhecimento cartográfico, porém se a sua presença não garante que esse será trabalhado em sala de aula, a sua ausência é a anuência do poder estatal para que não seja efetivamente trabalhada.

E como podemos verificar, quando questionados (questão 13) sobre atividades práticas desenvolvidas em sala de aula, três professores responderam que não desenvolvem nenhuma atividade desta natureza.

E mesmo entre os que descreveram, nas questões 14 e 15, as práticas desenvolvidas, relataram atividades básicas e as dificuldades por falta de material pedagógico apropriado para tal, como podemos perceber em alguns depoimentos transcritos a seguir:

Infelizmente ainda se encontra diversas dificuldades p/ trabalhar Geotecnologias dentro da escola. 1º: Falta de laboratórios preparados. 2º: Proibição do uso de celulares (boa ferramenta de GPS). Procuo sempre trabalhar os elementos cartográficos contextualizando com o conteúdo que está sendo trabalhado, explorando ao máximo a utilização de mapas e imagens.

Uso constantemente mapas em todos os conteúdos ministrados no ensino fundamental, além utilizar os mapas digitais. Esses mapas também construídos de acordo com a realidade e assim como os gráficos.

É realizado um trabalho com a Cartografia tradicional e uma pequena utilização de Geotecnologias (GPS / Imagens de satélite).

Minha prática docente com Cartografia se resume a transmitir conhecimentos básicos para que os estudantes saibam ler corretamente uma informação cartográfica. Em relação à Geotecnologias, minha prática é nula.

Procuro utilizar os mapas em várias situações e estimulo os alunos a interpretá-los como ferramenta de entendimento dos conteúdos. Infelizmente, minha formação acadêmica foi muito falha nessa área.

Geralmente aplicamos em sala de aula apenas o conceito básico de Cartografia, com uso de materiais encontrados na escola (pouquíssimos), sem condições técnicas de aprofundamento dos conteúdos.

A primeira resposta para explicar os motivos que levam o conhecimento cartográfico ser desprezado em sala de aula é a responsabilização de alguém e, normalmente este acaba sendo o professor e a escola, enquanto os outros atores do processo acabam não realizando suas competências a contento, como demonstramos no tópico 1.4. e 4.1., quando o estado se omitiu do diálogo sobre a construção curricular. A realidade do conhecimento cartográfico no âmbito escolar é preocupante, mas o que podemos perceber é que a solução para os problemas que detectamos passam longe da escola, em muitos casos estão longe do alcance de quem está no final do processo.

Enquanto não houver uma redefinição da função dos professores e, principalmente, uma valorização do seu trabalho, continuaremos tendo um sucateamento da educação e uma educação reduzida a reprodução de conhecimentos prontos e acabados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma educação transformadora perpassa por diversos caminhos e, necessariamente, tem que ter atuação de diversos atores. Entretanto, no modelo econômico capitalista a presença da luta de classes nos espaços públicos é algo imprescindível.

Isso é posto tendo em vista que o mundo atual é organizado de forma hierárquica, sendo que o destaque é dado aos grupos que conseguem ter maior penetração de argumentação nos espaços de debates.

Essa situação é verificada nos espaços de debates sobre a escola pública que temos e que queremos, em que muitos dos profissionais que atuam na consecução da política pública nas escolas não tem obtido êxito em conseguir dialogar com os formuladores dessas políticas, no caso o poder estatal.

Essa situação acaba criando lacunas na compreensão da política pública e, com isso temos verificado que os documentos oficiais, como os currículos escolares, não tem sido ressignificados de forma eficiente.

Os professores, se sentem excluídos do processo dialógico da construção da política educacional e, o Estado apresenta um falso discurso de inclusão destes na consecução de suas políticas.

O que entendemos com essa pesquisa, é que o currículo tem importância histórica e atual na política educacional, como podemos perceber, cada vez ganhando mais centralidade no processo formulação do processo educativo.

O seu desenvolvimento histórico mostra como ele é importante, sendo um instrumento de poder e controle do Estado sobre o que é construído e ensinado nas redes escolares, o que por muitas vezes pode torna-lo um instrumento de homogeneização cultural.

Não negamos que essa homogeneização é algo complexo para ser alcançada, tendo em vista as múltiplas características que os seres humanos têm, ou seja, por mais que façam a mesma leitura a interpretação não literal será algo pessoal.

Especificamente no caso do Brasil, ou mesmo do estado de Minas Gerais, é importante na questão da homogeneização ter em mente que o fator da extensão territorial é algo relevante, já que cada parte desses territórios tem características peculiares.

Mas, mesmo assim, não é algo que seja impossível de se buscar e, como Fialho (2013) já demonstrou, esse parece ser o objetivo com a implantação do Currículo Básico Comum em Minas Gerais.

A despeito dessa tentativa de homogeneização da prática educacional, que não foi o foco dessa pesquisa, podemos também compreender que mesmo com toda a importância histórica e sua relação de proximidade com a ciência geográfica, a Cartografia foi relegada a um segundo plano no que tange aos conteúdos propostos para o ensino fundamental II no Currículo Básico Comum de Geografia quando da sua elaboração, ou seja, a versão 2007/2008.

Mesmo com a reestruturação proposta pela versão 2014/2015 o documento continuou sendo inoperante, já que na área pesquisada muitos professores não conseguiram perceber essa mudança, pois foram apenas “notificados” de que estariam recebendo uma nova versão do documento oficial.

Como demonstramos essa versão não foi discutida antes de sua alteração e, tampouco depois, tendo em vista que caminhamos para dois anos desde a sua chegada, ressalte-se que foi apenas por e-mail, nas escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Poços de Caldas. Portanto, não houve um debate, um estudo.

Além disso, temos escolas que estão sucateadas, sem equipamento mínimos, turmas lotadas de alunos e, professores se esforçando para conseguir fazer o seu melhor, sem ter oportunidades de se aperfeiçoar, tendo em vista a necessidade de dobrar horários para receber um pouco mais.

Portanto, entendemos que é um passo grande a mudança em relação a Cartografia no Currículo Básico Comum, entretanto, apenas essa reformulação do documento não vai garantir que os conhecimentos cartográficos sejam realizados a contento na rede escolar.

É necessário a existência de programas de formação continuada dos professores, reestruturação das metodologias de ensino, oferecimento de mais equipamentos e capacitação para uso destes, ou seja, é necessário melhorar as condições de trabalho para que a construção do conhecimento não seja apenas uma quimera que alcança apenas alguns, mas algo que atinja a todos.

A rede escolar tem alçando a todos, mas nem todos tem alcançado o conhecimento, estão apenas aprendendo a reproduzir saberes prontos e acabados sem haver uma reflexão crítica.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. e, OLIVEIRA, Aldo Gonçalves de. Os mapas da geografia e a geografia dos mapas: alguns recortes para análise. **Revista Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 363-374, 2012.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. e PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2001.

ALMEIDA, Rosângela Doin de (Org.). **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2011a.

_____. (Org.). **Novos Rumos da Cartografia Escolar: currículo, linguagem e tecnologia**. São Paulo: Contexto, 2011b.

_____. **Cartografia Escolar**. Salto para o Futuro. Ano XXI Boletim 13 – Outubro 2011c.

ALTMAN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, 2002.

ALVES, Felipe Teixeira. AZEVEDO, Sandra de Castro de. Geografia Física em discussão: o ensino e a proposta curricular de Minas Gerais (CBC). **Boletim Campineiro de Geografia**, v. 4, n. 3, 2014. pp. 435-449.

APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

AGUIAR, Valéria Trevizani. Navegar, com mapas, é bem mais preciso. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de. et. al. (orgs) **Novos rumos da cartografia escolar: currículo, linguagem e tecnologia**. São Paulo, SP: Contexto, 2011, p. 37-55.

ANTUNES, Celso. **Geografia e Didática**. Rio de Janeiro, Vozes, 2010.

ANTUNES, Marina Ferreira de Souza. **A política de formação de professores/as em serviço: análise do Projeto Escolas Referência de Minas Gerais**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

ANDRADE, Manuel Correia de. **Geografia, ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico**. São Paulo: Atlas, 1987.

BOLIGIAN, Levon e ALMEIDA, Rosângela Doin de. A cartografia nos livros didáticos no período de 1824 a 1936 e a História da geografia escolar no Brasil. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de. et. al. (orgs) **Novos rumos da cartografia escolar: currículo, linguagem e tecnologia**. São Paulo, SP: Contexto, 2011, p. 71-90.

BORGES, André. Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 18; n. 52. p.125-217, Junho 2003.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Resolução CNE/CEB 7/2010**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.

_____. **Nota Técnica 039/2014 – Índice de Esforço Docente**. Brasília: MEC/INEP, 2014. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_esforco/nota_tecnica_indicador_docente_esforco.pdf>. Acesso em 10 de junho de 2016.

_____. **Nota Técnica 040/2014 – Índice de Complexidade da Gestão Escolar**. Brasília: MEC/INEP, 2014. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf>. Acesso em 10 de junho de 2016.

_____. **Nota Técnica INSE/2014 – Indicador do Nível Socioeconômico.**

Brasília: MEC/INEP, 2014. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2011_2013/nivel_socioeconomico/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf>.

Acesso em 10 de junho de 2016.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CÂMARA, C. F. e BARBOSA, M. E. S. **Abordagem cartográfica no ensino de geografia: reflexões para o ensino fundamental.** Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia, v. 3, n. 5, p. 31-53, jul./dez. 2012.

CAPEL, Horácio. **Filosofia e ciência na geografia contemporânea: uma introdução à geografia.** Maringá: Massoni, 2004.

CASTELAR, Sônia Vanzella. **Educação Geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar.** In: Educação Geográfica e as Teorias de Aprendizagens. Cadernos Cedes, Campinas, volume 25, maio/agosto, 2005.

_____. A cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de. et. al. (orgs) **Novos rumos da cartografia escolar: currículo, linguagem e tecnologia.** São Paulo, SP: Contexto, 2011, p. 121-135.

CASTRO, Celso. Uma viagem pelos mapas do Rio. In: CZAJKOWSKI, Jorge (Org.). **Do Cosmógrafo ao Satélite: mapas da cidade do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Centro de Arquitetura e Urbanismo, Secretaria Municipal de Urbanismo, 2000. Exposição de julho a dezembro de 2000, realizada no Centro de Arquitetura e Urbanismo do Rio de Janeiro, p. 8.

CAVALCANTI, Lana. **Geografia e Práticas de Ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CHRISTOFOLETTI, Antônio. As características da nova geografia. In: **Perspectivas da geografia**. São Paulo: Difel, 1985, p.71-101.

COSTA, Auristela Afonso, LIMA, José Alberto Evangelista de. e, CESÁRIO, Lucas Paula. **A cartografia no ensino: análise preliminar dos conteúdos abordados na 5ª série do ensino fundamental das redes municipal e estadual de ensino de Goiás (GO)**. Disponível em http://observatoriogeogoiias.iesa.ufg.br/up/215/o/Auristela_Afonso_da_Costa_Cartografia_no_ensino.pdf.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 1993.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização, cultura e práticas escolares no Brasil: elementos teóricos metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Disciplina e Integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP& A, 2002, p.13-35.

FIALHO, Daniela Marzola. **Cidades Visíveis: para uma história da cartografia como documento de identidade urbana**. Tese de doutoramento apresentada ao programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2010.

FIALHO, Gustavo Vitor Moreira. **O ensino de geografia nas escolas estaduais de Minas Gerais diante do neoliberalismo**. Trabalho de conclusão de curso em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Alfenas, 2013. Disponível em <http://www.unifal-mg.edu.br/geografia/sites/default/files/gustavo.pdf>.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**. v. 24, n.82, p.93-130. Abr. 2003.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOMES, Maria do Carmo Andrade. Velhos mapas, novas leituras: revisitando a história da cartografia. **Espaço e Tempo**, São Paulo, n. 16, p. 67-79, 2004.

GONÇALVES, Maria Dativa de Sales; et al. **A presença do Banco Mundial e do Banco Interamericano no financiamento do ensino fundamental e médio na rede pública de ensino estadual do Paraná, nos anos 90**. Curitiba, 1999. Projeto de pesquisa, mimeog.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n° 6, p. 33-52, 1992.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: Algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, n. 4, Porto Alegre, RS: Pannonica Editora Ltda. 1991. p. 3-21.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Divisão do Brasil em regiões funcionais urbanas**. Rio de Janeiro: IBGE, 1972.

LEONEL, Zélia. **Geografia: do discurso pedagógico a uma questão anterior a qualquer discussão (crítica à ciência geográfica)**. Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade Federal de São Carlos, 1985.

LOPES, Alice Casimiro. Política e currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**. v.25, n.2, p.50-64. Jul/dez 2005.

_____. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. **Revista Brasileira de Educação**. n.26, p.109-118. maio/agosto 2005

_____. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2008.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, Mara Rúbia Alves. JÚNIOR, Anízio. A reforma curricular do Governo Aécio Neves: As disputas e aproximações no interior das escolas. **Ensino Em Revista**, v. 19, n. 1, jan./jun. 2012. Pp. 110-118.

MARTINELLI, M. **Gráficos e mapas: construa-os você mesmo**. São Paulo, SP: Moderna, 1998.

MATIAS, Lindon Fonseca. **Por uma cartografia geográfica – uma análise da representação gráfica na geografia**. Dissertação de Mestrado apresentado no Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo: 1996.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de primeiro grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo, Cortez, 1988.

MINAS GERAIS - Secretaria de Estado de Educação. **CBC Geografia – Ensinos fundamental e médio**. Disponível em: [http:// www.educacao.mg.gov.br](http://www.educacao.mg.gov.br). Acesso em: 18/08/2012.

_____. **Novo Plano Curricular – Minas Gerais**. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 18/08/2012.

MORAES, Antônio Carlos Robert de. Geografia: pequena história crítica. São Paulo: **Revista GEOMAE - Geografia, Meio Ambiente e Ensino**. Vol. 01, Nº 02, 2º SEM/2010.

MORAES, Mateus Aparecido de. A arte com o olhar e o raciocínio geográfico. **Conhecimento Prático – Geografia**. São Paulo. Escala Educacional. 34 ed. Novembro/2010.

MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 7-37.

MOREIRA, Ruy. **O que é geografia**. São Paulo: Brasiliense, 1981

OLIVEIRA, Elias Mendes. **Dinâmica locacional das indústrias e a produção do espaço urbano em Poços de Caldas (MG)**. Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, Campus Rio Claro – SP. Rio Claro, 2012.

_____. A produção do espaço urbano em Poços de Caldas (MG). Uberlândia: **Revista Caminhos de Geografia**. Vol. 15, Nº 50, jun/2014, pp. 100-113.

OLIVEIRA, Livia de. **Estudo Metodológico e Cognitivo do Mapa**. Tese de Livre-Docência. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1978.

PASSINI, Elza Yasuko. **Alfabetização cartográfica e o livro didático: uma análise crítica**. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1994.

PEREIRA, Sandra de Castro. **A proposta curricular do estado de São Paulo e a sala de aula como espaço de transformação social**. Tese apresentada ao departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2011.

PERRENOUD, P. **La construcción del éxito y del fracaso escolar**. Madrid: Morata, 1996.

REIS, Sarah de Freitas. **Repensando as “high politics” sob a perspectiva feminista das Relações Internacionais: um olhar sobre a cultura política na América Latina**. Projeto de pesquisa apresentando a FAPESP em 2006. Disponível em
http://www.marilia.unesp.br/Home/Pesquisa/cultgen/Documentos/projeto_sarah_fapesp.pdf

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. **A trajetória da disciplina Geografia no**

currículo escolar brasileiro (1937 – 1942). Dissertação de mestrado em educação apresentada ao Departamento de Supervisão e Currículo, PUC – SP. São Paulo: PUC, 1999.

RUSSO, Miguel Henrique. Contribuições da administração escolar para a melhoria da qualidade do ensino. Em: BAUER, Carlos [et al.]. **Políticas educacionais e discursos pedagógicos**. Brasília: Líber Livro, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação obrigatória: o seu sentido educativo e social**. Porto: Porto Ed., 2000.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANCHOTENE, Mônica Urroz e NETO, Vicente Molina. Habitus profissional, currículo oculto e cultura docente: perspectivas para a análise da prática pedagógica dos professores de educação física. Goiânia, GO: **Revista Pensar a Prática**, v. 9, n° 2, p. 267-280, 2006.

SAMPAIO, Maria das Mercês F. A escola e suas decisões curriculares. In: **CENPEC. Ensinar e aprender: reflexão e criação**, v. 1. São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Curitiba, PR: Secretária de Educação do Estado do Paraná, 1998, p. 12-18.

SANTOS, Lucíola de Castro Paixão e MOREIRA, Antônio Flávio. Currículo: questões de seleção e de organização do conhecimento. In: TOZZI, Devanil. et. al. **Currículo, conhecimento e sociedade**. São Paulo: Fundação para o desenvolvimento da educação, p. 47-63, 1995.

SIMIELLI, Maria Elena. Cartografia no Ensino Fundamental e Médio. In: CARLOS, A. F.A.(Org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo, SP: Contexto, 1999. p. 92-108.(Coleção Repensando o Ensino).

_____. O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica. In.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. et. al. (orgs) **Cartografia escolar**. São Paulo, SP: Contexto, 2011, p. 71-93.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Maria Aparecida da. História do Currículo e Currículo como Construção Histórico-cultural - Trabalho Completo. In: **VI Congresso luso-brasileiro de História da Educação**, 2006, Uberlândia. Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia: EDUFU, 2006. v. 1. p. 4820-4828.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas seres iniciais**. 2º ed. São Paulo, Annablume, 2006.

_____. O currículo de geografia do ensino fundamental: entre conhecer o que se diz e o vivenciar o que se pratica. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. et. al. (orgs.) **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2014. p. 43-60.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e políticas educacionais: elementos para uma crítica ao Neoliberalismo in: Pablo Gentili. **Pedagogia da Exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1996

VLACH, Vânia Rubia Farias. **A propósito do ensino de geografia: em questão o nacionalismo patriótico**. Dissertação de mestrado em Geografia apresentado ao departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1988.

_____. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, José William (Org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. São Paulo: Papyrus, 2004. p.187-218.

ANEXO 1

**Mapa de distribuição das escolas
estaduais e municipais de Poços
de Caldas – MG**

ANEXO 2

**Questionário aplicado aos
professores Geografia da rede
estadual de ensino**



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JULIO DE MESQUITA FILHO"

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS
DEPLAN-Departamento de Planejamento Territorial e
Geoprocessamento



Os dados obtidos através deste questionário serão utilizados na pesquisa intitulada: "ENSINO DE CARTOGRAFIA: DO DISCURSO OFICIAL A PRÁXIS DO PROFESSOR", desenvolvida pelo aluno de Mestrado GUSTAVO VITOR MOREIRA FIALHO, sob orientação da Profa. Dra. Andréia Medinilha Panher, no Programa de Pós-Graduação em Geografia, da UNESP de Rio Claro SP.

Obs: salienta-se que as respostas serão analisadas em conjunto e não serão divulgados os nomes e os dados que identifiquem os entrevistados.

Caso o espaço reservado à questão não seja suficiente, utilize folhas sulfite em anexo, indicando o número da questão.

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA REDE ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE POÇOS DE CALDAS - MG

1. Há quanto tempo você atua com professor de geografia na rede estadual de Minas Gerais?

2. Na rede estadual de Minas Gerais, o seu vínculo empregatício é:
 - a) Concursado (efetivo)
 - b) Contratado (designado)
3. Em relação ao currículo oficial de Geografia na rede estadual de Minas Gerais, você participou de sua elaboração?
 - a) Sim
 - b) Não
4. Você saberia informar, qual foi o ano de implantação do atual currículo oficial de geografia da rede estadual de Minas Gerais? Se você respondeu a opção sim, favor indicar o ano na frente.
 - a) Sim _____
 - b) Não
5. Em relação ao atual currículo oficial de geografia da rede estadual de Minas Gerais, você saberia dizer se este já sofreu alterações desde a sua implantação?
 - a) Sim
 - b) Não
6. Em relação ao conteúdo de Cartografia, você responderia que de acordo com o currículo oficial de geografia de Minas Gerais este:
 - a) Atende plenamente as necessidades do que precisa ser aprendido pelos alunos.
 - b) É necessário ser complementado pelo professor.
 - c) É preciso ser todo reformulado.
 - d) Não existe conteúdo de cartografia no currículo oficial de geografia.
7. De acordo com o currículo oficial de geografia de Minas Gerais o conteúdo de cartografia deve ser trabalhado:
 - a) Apenas no 6º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio.
 - b) Em todos os anos do ensino fundamental e médio.
 - c) Não existe conteúdo de cartografia no currículo oficial de geografia.
8. Na sua prática docente você acredita que o conteúdo de cartografia deve ser trabalhado:
 - a) Apenas no 6º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio.
 - b) Em todos os anos do ensino fundamental e médio.
 - c) Não deve ser trabalhado.
9. Na sua prática docente você trabalha o conteúdo de cartografia?
 - a) Sim
 - b) Não



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
 “JULIO DE MESQUITA FILHO”
 INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS
 DEPLAN-Departamento de Planejamento Territorial e
 Geoprocessamento



10. Se você respondeu que na sua prática docente você trabalha o conteúdo de cartografia, poderia informar se trabalha com material de apoio e quais são?

11. Na escola da rede estadual de Minas Gerais em que você leciona existe material de apoio para as aulas de cartografia? Em caso de resposta sim, poderia informar quais são?

a) Sim b) Não

12. Fazendo uma auto avaliação sobre os seus conhecimentos sobre ciência cartográfica e as geotecnologias, utilizando-se uma escala de 0 (não tem conhecimento) à 10 (domina o assunto), qual nota você daria para você?

- (0) – Não tem conhecimento;
 (1) – Já ouviu falar;
 (2) – Conceitos básicos sobre orientação e localização;
 (3) – Compreende apenas alguns conceitos básicos de cartografia sistemática (escala, coordenadas, projeções cartográficas, etc);
 (4) – Tem domínio sobre os conceitos básicos de cartografia sistemática (escala, coordenadas, projeções cartográficas, etc).
 (5) – Tem domínio sobre a cartografia sistemática, mas não conhece a cartografia temática;
 (6) – Tem domínio sobre a cartografia sistemática e conhecimento básico sobre cartografia temática;
 (7) – Tem domínio sobre a cartografia sistemática e temática, mas tem dificuldades de elaborar metodologias para utilização em sala de aula;
 (8) – Tem domínio sobre cartografia sistemática e temática, consegue elaborar metodologias para utilização em sala de aula, mas não tem conhecimento sobre cartografia digital e sistemas de informações geográficas.
 (9) – Tem domínio sobre cartografia sistemática e temática, consegue elaborar metodologias para utilização em sala de aula, e tem conhecimento básico sobre cartografia digital e sistema de informações geográficas.
 (10) – Tem domínio sobre cartografia sistemática, cartografia temática e cartografia digital e sistema de informações geográficas e, consegue elaborar metodologias para utilização em sala de aula.

13. Você já realizou algum trabalho prático com o conteúdo de cartografia?

a) Sim b) Não

14. Se você respondeu sim na questão 13, poderia informar qual(is) o(s) ano(s) de escolaridade da turma e quais foram os trabalhos?

15. Explique, resumidamente, a sua experiência com Cartografia e Geotecnologias na sua prática docente.

ANEXO 3

Currículo Básico Comum de Geografia do ensino fundamental II (versão 2014/2015)



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL



CBC GEOGRAFIA

Versão Preliminar



ORIENTAÇÕES INICIAIS

Caro Professor e Analista,

A presente revisão do CBC não pretende alterar sua concepção ou estrutura. A Matriz Curricular continua sendo os Conteúdos Básicos Comuns, elaborados no início dos anos 2000, a partir do esforço coletivo de inúmeros colegas professores (em especial, aqueles das Escolas Referência) e que participaram de perto da construção da atual proposta), analistas, técnicos da SEE/MG e SRE, especialistas e acadêmicos.

Como professores que somos, sabemos que o tempo traz mudanças e uma proposta curricular, documento vivo, deve se adequar, renovar-se, mesmo que guardando o essencial de sua proposta e objetivo. A presente proposta, que se configura como um documento inicial para ser discutido e modificado ao longo dos debates nas SRE é fruto das ideias que temos ouvido em inúmeras visitas às escolas e pelas capacitações que temos realizado e que nos permitiram o contato com colegas por esse imenso e diverso Estado.

O CBC de Geografia, estruturado em quatro eixos temáticos, foi reestruturado com poucos ajustes para atender a demanda do ensino sistematizado da ferramenta Cartografia, embora essa já apareça no CBC em vários momentos como instrumento de leitura e representação do espaço e dos fenômenos nele ocorridos. Para tanto, foi criado no EIXO TEMÁTICO I: Geografias? do Cotidiano o Tópico 7, específico com quatro habilidades para abordar sistematicamente a temática cartografia e seus desdobramentos. A primeira habilidade do tópico 7.1 foi extraída do próprio CBC do Tópico Complementar I Região e Regionalização, as demais foram propostas pela Equipe Central Não acho legal colocar numeração aqui.

No EIXO TEMÁTICO II, para atender a demanda do trabalho sistematizado com os aspectos físicos da geografia, foi realizado o desdobramento da habilidade anteriormente numerada como 10.1 que tratava dos aspectos geológicos, geomorfológicos e hidrologicos. Logo os aspectos geológicos e geomorfológicos foram mantidos hoje como habilidade 11.1 e foi criada uma habilidade 11.3 que fala especificamente dos aspectos hidrologicos, considerando suas interferências sobre os demais. Foi criada também, ainda no Tópico 11 agora denominado Sociedade e Natureza, mais uma habilidade a 11.4 que aborda os biomas e suas inter-relações com o meio natural e cultural.

Seria melhor NÃO colocar numeração aqui.



Ainda no EIXO TEMÁTICO II no Tópico 10, Sociodiversidade, foi inserido no nome do tópico a palavra "população" para facilitar a localização da temática e foi inserida uma habilidade complementar que fazia parte do Tópico Complementar I Região e Regionalização que diz especificamente sobre o Índice de Desenvolvimento Humano IDH que passou a contar como uma habilidade obrigatória.

Foram incluídos os campos "Orientações Pedagógicas", conteúdo e ciclos; tais complementos procuram não alterar a proposta original, apenas ser um instrumento que facilite o trabalho do professor, contribuindo para a aplicação da proposta curricular e, consequentemente, aperfeiçoando o processo de ensino e aprendizagem.

O campo "Orientações Pedagógicas" traz sugestões para o professor trabalhar as habilidades referentes a cada tópico. A principal fonte que nos baseamos para construir essas orientações foi o CRV – Orientações Pedagógicas (disponível em <http://crv.educacao.mg.gov.br/>). As sugestões ali contidas partiram da experiência de sala de aula de nossos analistas, professores e de outras fontes. Essas sugestões não pretendem, de forma alguma, esgotar as diversas possibilidades para se ensinar as habilidades propostas. São apenas indicativos de possibilidades. O professor deve enriquecer o trabalho com as habilidades a partir de sua experiência, sensibilidade e de acordo com a realidade de cada escola e região.

Resalte-se que, nessas orientações pedagógicas, além de nossa grande preocupação com o ensino da Geografia e das habilidades a ela relacionadas, tivemos o cuidado de incentivar a capacidade leitora e escritora de nossos alunos. Portanto, há a indicação frequente do uso do próprio livro didático e de textos de diversos gêneros textuais e outros recursos que permitam o crescimento de nossos alunos como bons leitores e escritores.

O campo "conteúdo" tem como objetivo relacionar as habilidades dos CBC com os conteúdos de Geografia, em sua forma tradicional, uma vez que, só se desenvolvem habilidades por meio do trabalho com os conteúdos a elas relacionados. Assim como nas Orientações Pedagógicas, não tivemos a preocupação de listar todos os conteúdos implícitos nas habilidades, mas indicar possibilidades, facilitando o trabalho do professor.



Destacamos que, por diversas vezes, sugerimos o trabalho interdisciplinar. Acreditamos que o trabalho conjunto (isso é diferente de trabalho interdisciplinar) é uma metodologia significativa para potencializar o processo de ensino e aprendizagem. Muitos de nossos conteúdos e habilidades guardam interfaces com os demais componentes curriculares e, a construção do trabalho conjunto, deve ser uma preocupação permanente de todo o corpo docente da escola.

Finalmente, ao incluirmos a graduação **Introduzir, Aprofundar e Consolidar – I, A, C** - para o desenvolvimento das habilidades ao longo dos anos de escolaridade distribuídas para cada habilidade/contéudo, em seu respectivo ano/ciclo de escolaridade, refinamos o que já tem sido prática cotidiana dos nossos colegas: professores de anos iniciais, ou seja, ao iniciar uma habilidade/contéudo, **Introduzir uma habilidade** através de novo conhecimento, mobilizando conhecimentos prévios, contextualizando, despertando a atenção e o apreço do aluno para a temática. Posteriormente, faz-se necessário **aprofundar essa habilidade**, num trabalho sistematizado, relacionando essas aprendizagens ao contexto e a outros temas próximos. Finalmente, **consolidar** aquela aprendizagem, tornando-a um saber significativo para o aluno com o qual ele possa se mobilizar para desenvolver outras habilidades ao longo de seu processo educacional. Essas definições já comuns nos anos iniciais do ensino fundamental, compartilhamos da proposta pedagógica do PACTO – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e dos cadernos da SEE-MG-CEALE, e que são referências para o trabalho de alfabetizadores. Nesse aspecto, guardadas as particularidades do ensino nos anos finais do Ensino Fundamental, o importante é que o professor permanentemente, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, desenvolva as habilidades com seus alunos, avalie como se deu o processo e faça as retomadas e as intervenções pedagógicas necessárias para que todos possam avançar rumo a uma trajetória exitosa.

Equipe de Geografia
SEE/MG



Instrumento de Análise e Aprimoramento dos Componentes Curriculares Básicos - CBC/Anexo VII
Anos finais do Ensino Fundamental (X) Ensino Médio ()
Componente Curricular GEOGRAFIA

Eixo Temático I - Geografias do Cotidiano
Tema 1: Cotidiano de Convivência, Trabalho e Lazer

Tópico	Habilidades	Orientações Pedagógicas	Conteúdo	Ciclo Intermediário	Ciclo de Classificação
1. Território e territorialidade	1.1. Reconhecer em imagens urbanas e rurais diferentes as mudanças ocorridas na produção do espaço urbano e rural, sabendo explicar a sua temporalidade.	O desenvolvimento dessas habilidades possibilita ao aluno a compreensão do território e suas territorialidades expressas no espaço urbano e rural. Ao se estudar as diferentes escalas do território o aluno compreenderá que todas as ações humanas referentes aos aspectos econômicos, políticos, culturais e sociais são projetadas no espaço por meio da demarcação de poder legal e ilegal. Para tanto, o professor poderá desenvolver atividades que envolvam a caracterização física, política e socioeconômica no espaço urbano e rural, além de propor atividades de leitura de mapas e diferentes tipos de mapas que representem esses espaços em suas semelhanças e diferenças, inclusão e exclusão.	O espaço geográfico e suas representações: - Paisagem Natural; - Paisagem Humanizada; - A paisagem e as mudanças do tempo. - O espaço rural e o urbano e suas paisagens; - Território e sociedade: - Sociedade, Estado, povo, nação e país. - O Estado e suas funções. - Território e fronteiras. - Reforma Agrária. - Formação das cidades e suas funções.	I/A/C	I/A/C
	1.2. Compreender no cotidiano as noções de território e territorialidade, aplicando-as nas situações que produzem a vida na cidade e no campo.	O desenvolvimento dessas habilidades possibilita ao aluno a compreensão das paisagens urbanas e rurais como forma visível de como o espaço encontra-se produzido por meio das diferentes formas de trabalho e lazer, além de permitir a maior compreensão dos conceitos de espacialidade, territorialidade e cidadania. Para tanto, o professor poderá desenvolver atividades que abordem a partir de diferentes gêneros (imagens, textos, gráficos) as principais atividades econômicas desenvolvidas no espaço urbano e rural, as principais formas de lazer, relacionando essas com a forma de ocupação e			I/A
2. Paisagens do cotidiano	2.1. Interpretar as paisagens urbanas e rurais em suas comunidades de trabalho e lazer, vendo-se de imagens e fotos de tempos diferentes.	O desenvolvimento dessas habilidades possibilita ao aluno a compreensão das paisagens urbanas e rurais como forma visível de como o espaço encontra-se produzido por meio das diferentes formas de trabalho e lazer, além de permitir a maior compreensão dos conceitos de espacialidade, territorialidade e cidadania. Para tanto, o professor poderá desenvolver atividades que abordem a partir de diferentes gêneros (imagens, textos, gráficos) as principais atividades econômicas desenvolvidas no espaço urbano e rural, as principais formas de lazer, relacionando essas com a forma de ocupação e	O campo e a cidade: - População economicamente ativa; - Setores da economia. - Distribuição da população por setores da economia	I/A	A/C
	2.2. Reconhecer no cotidiano as paisagens urbana e rural e o que a cultura e o trabalho conferem como identidades de um lugar	O desenvolvimento dessas habilidades possibilita ao aluno a compreensão das paisagens urbanas e rurais como forma visível de como o espaço encontra-se produzido por meio das diferentes formas de trabalho e lazer, além de permitir a maior compreensão dos conceitos de espacialidade, territorialidade e cidadania. Para tanto, o professor poderá desenvolver atividades que abordem a partir de diferentes gêneros (imagens, textos, gráficos) as principais atividades econômicas desenvolvidas no espaço urbano e rural, as principais formas de lazer, relacionando essas com a forma de ocupação e		O campo e a cidade: - Economia informal (subemprego). - A paisagem e as desigualdades sociais. - Rurbanização e suas implicações no cotidiano.	I/A



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
 SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
 SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL
 DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL



<p>3. Cidadania e direitos sociais</p>	<p>3.1. Reconhecer na paisagem urbana e rural, a cultura, o trabalho e o lazer como identidade de um lugar e direitos à cidadania.</p>	<p>construção na identidade no espaço em cada paisagem. O desenvolvimento dessas habilidades possibilita ao aluno a compreensão dos direitos sociais que dimensionam o nacionalismo e a regionalidade, além de favorecer ao aluno a percepção da existência de desafios o que permite não só o entendimento do que é cidadania, mas também as formas de como exercitá-la. Para tanto, o professor poderá desenvolver atividades utilizando diferentes gêneros textuais (mapas, tabelas, gráficos, textos, filmes, etc.) que abordem princípios de pertencimento a diferentes grupos sociais para introduzir as noções de cidadania, que podem ser ilustradas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, pelo Estatuto do Idoso, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, a Política de Cotas, entre outros.</p>	<p>O campo e a cidade: - Os principais problemas urbanos (moradia, transporte urbano, tratamento de água e esgoto e lixo urbano). - A paisagem e as desigualdades sociais. - Movimento de luta pela terra e pela casa própria</p>	<p>IA A/C A/C</p>	
<p>3.2. Ler e interpretar em mapas, textos, imagens, dados e tabelas os avanços dos direitos sociais no Brasil e no mundo.</p>	<p>3.2. Ler e interpretar em mapas, textos, imagens, dados e tabelas os avanços dos direitos sociais no Brasil e no mundo.</p>	<p>Relacionar o exercício da cidadania ao cumprimento de regras e a busca para que perante as normas todas sejam reconhecidas igualmente e cumpridas. O desenvolvimento dessas habilidades favorece o trabalho interdisciplinar com o componente curricular da História à medida que é necessário recorrer o processo histórico de validação dos Direitos Humanos no Brasil e no mundo.</p>	<p>Direitos sociais: No Brasil e no Mundo - CF de 1988, ECA/Estatuto do Idoso. - Inserção da Mulher no Mercado de Trabalho; - Sistemas de Cotas. - Declaração Universal dos direitos humanos</p>	<p>IA/C A/C A/C</p>	<p>A/C A/C</p>
<p>4. Lazer</p>	<p>4.1. Explicar o lazer na sociedade atual tendo como referência a mundialização de fenômenos econômicos, tecnológicos e culturais. 4.2. Identificar no cotidiano urbano os elementos que representam a especialidade e territorialidade do lazer</p>	<p>O desenvolvimento dessas habilidades possibilita ao aluno a compreensão dos conceitos de identidade regional, nacional, regionalidade e cultura associado à dinâmica da globalização, ou seja, da mundialização dos padrões de produção e consumo, além de permitir a compreensão dos novos significados dados ao lazer nesse contexto. Para tanto, o professor poderá desenvolver atividades que envolvam gêneros textuais como textos, filmes, imagens de campo pela cidade para reconhecimento aos arranjos espaciais relacionados às áreas de inclusão e segregação. O trabalho com essas habilidades favorecerá a interdisciplinaridade com os componentes curriculares de História, Língua Portuguesa, Arte e Educação Física, na medida que a realização de trabalhos de campo favoreceram a</p>	<p>Cultura e sociedade de consumo; - Diferentes formas de lazer para idosos, jovens, crianças, (Academia da cidade)</p> <p>Sociedade de consumo; - Diferentes formas de lazer para idosos, jovens, crianças, (Academia da cidade).</p>	<p>IA IA IA</p>	<p>A/C A/C A/C</p>



<p>5. Segregação espacial</p>	<p>5.1. Identificar as questões que envolvem a segregação espacial em imagens, textos e na observação da vida cotidiana.</p> <p>5.2. Explicar as tipos de relações sociais existentes no território relacionando-os com os lugares, suas estratégias de segregação e exclusão das populações marginalizadas.</p> <p>5.3. Reconhecer a cidade na sua territorialidade de bairros, gangues, identificando as concentrações no seu espaço de vivência e relacionando-os com a singularidade ou generalidade de outros cotidianos.</p>	<p>leitura histórica da paisagem.</p> <p>O desenvolvimento dessas habilidades possibilita ao aluno a compreensão do processo de urbanização ocorrido no mundo em diferentes contextos e seus desdobramentos nas práticas de segregação e auto-segregação espacial da população pobre e rica. Para tanto, o professor poderá desenvolver atividades que abordem os conceitos de urbanização suas causas e consequências a partir de diferentes textos e problematizá-los posteriormente a partir da análise de imagens como os arranjos espaciais apresentados nas paisagens da própria cidade e de outras localidades.</p>	<p>Utilização do espaço. -Urbanização no Brasil e no mundo; -Movimentos Migratórios; -Função das cidades; -Regiões Metropolitanas; -Rede urbana, etc.</p> <p>Segregação espacial: -Urbanização desordenada -Plano Diretor e Estatuto da Cidade; - Governo paralelo.</p> <p>Segregação espacial: - Governo paralelo; - Tribos urbanas; -Apropriação do território.</p>	<p>IA A/C</p> <p>IA A/C A/C</p> <p>IA I/A/C</p>	<p>IA/C A/C</p> <p>IA/C A/C</p>	<p>IA/C A/C</p> <p>IA/C A/C</p>
<p>6. Redes e circulação</p>	<p>6.1. Reconhecer as redes que possibilitam a circulação de informações, mercadorias e pessoas</p> <p>6.2. Interpretar gráficos e tabelas que expressem o movimento e a circulação das pessoas, produtos e ideias no cotidiano urbano.</p>	<p>O desenvolvimento dessas habilidades possibilita ao aluno a compreensão das principais redes de circulação (transporte e comunicação) e os fluxos de pessoas e mercadorias relacionadas aos avanços ocasionados pelo processo de Globalização e pela Revolução Técnico-científico-informacional. Para tanto, o professor poderá desenvolver atividades que abordem diferentes gêneros como textos de notícia (Parabotomana), textos, mapas e gráficos sobre redes de circulação e evolução dos transportes. Na interpretação de mapas destacar a relação entre o título do mapa e a legenda.</p>	<p>Globalização, nova ordem e o cenário do século XXI: -Revolução técnico-científico; - Tipos de transporte e comunicação; -Migrações;</p> <p>Fluxos migratórios: -Regiões de atração e de repulsão de pessoas; -Tipos de migração -Imigrantes brasileiros; -Balança Comercial.</p>	<p>IA IA</p>	<p>IA/C A/C</p> <p>IA/C A/C</p>	<p>IA/C A/C</p> <p>IA/C A/C</p>



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
 SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
 SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL
 DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL



<p>7. Cartografia</p>	<p>7.1. Ler mapas temáticos sabendo extrair detalhes elementos de comparação e análise das aspectos evidenciados na legenda estudada.</p> <p>7.2. Reconhecer os elementos que compõem um mapa (título, legenda, escala, orientação, fonte e coordenadas) e sua importância na representação do espaço geográfico.</p> <p>7.3. Ler e interpretar as diversas formas de representação da superfície terrestre através das projeções.</p> <p>7.4. Identificar os movimentos de rotação e translação da Terra como forma de entender a existência de dias e noites e as estações do ano.</p>	<p>O desenvolvimento dessas habilidades possibilita ao aluno a compreensão da cartografia enquanto uma linguagem geográfica, ou seja, uma ferramenta para leitura e interpretação do espaço geográfico. Para tanto, o professor poderá desenvolver atividades que propiciem o desenvolvimento de conceitos como projeções cartográficas, escala, orientação, coordenadas geográficas, movimentos da rotação e translação e suas consequências. Para o trabalho com orientação e coordenadas geográficas é importante a utilização de diferentes recursos, como por exemplo, o mapa de sala para introduzir a ideia de localização de informação no espaço. Para o trabalho com escalas cartográficas é essencial estabelecer valores numéricos entre o feio representado e a dimensão real do feio, além criar diferentes situações para o trabalho com diferentes escalas a grãica e a numérica. Para o trabalho com projeções cartográficas é importante realizar atividades práticas de planificação e analisar os diferentes mapas resultado das projeções cônicas, cilíndricas e azimutais. O trabalho interdisciplinar com a Matemática faz-se necessário visto que a consolidação dessas habilidades pressupõe o as noções matemáticas de espaço e forma.</p>	<p>Cartografia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Principais elementos que compõem o mapa. - Tipos de mapas. - Regionalização do Brasil e do mundo. <p>Orientando-se no espaço geográfico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pontos cardeais, colaterais e sub-colaterais. - Instrumentos de orientação. - Coordenadas Geográficas. - Latitudes e longitudes. - Escalas e comparação de ordens de grandeza. <p>Sistema de projeções:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tipos de projeções cartográficas. <p>Movimentos da Terra</p> <ul style="list-style-type: none"> - Movimento de rotação. - Movimento de translação. - Meridianos (longitude) e paralelos (latitude). - Fuzos horários - Solstícios e equinócios; - Zonas climáticas; 	<p>I/A/C</p>	<p>I/A/C</p>	<p>I/A/C</p>	<p>I/A/C</p>
<p>1. Região e regionalização</p>	<p>Compreender a relação entre as características econômicas e a produção do espaço.</p>	<p>O desenvolvimento dessa habilidade possibilita ao aluno a compreensão das características socioeconômicas e naturais a partir de um recorte da realidade, as regiões. Para tanto, o professor poderá desenvolver atividades que abordem os aspectos históricos das regionalizações, a produção do espaço em diferentes regiões do mundo como nos regimes brasileiros do IBGE e Geoeconômicas, a regionalização africana, Ásia, América e África Subsaariana, entre outros.</p>	<p>Regionalização:</p> <ul style="list-style-type: none"> - As cinco regiões do IBGE; - As três regiões macroeconômicas. - A regionalização do espaço mundial. 	<p>I/A</p>	<p>A/C</p>	<p>A/C</p>	<p>A/C</p>



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL



II. Espaços de convivência, de trabalho, de lazer: cidade e urbanidade.	<p>Interpretar gráficos, fotos e tabelas que expressem fenômenos urbanos da urbanidade e do desenvolvimento.</p> <p>Identificar, conectar e avaliar os laços de identidade da cidade com o cidadão, as manifestações populares e o trabalho, assim como a falta de trabalho e a repressão às manifestações, em textos e fotos.</p> <p>Comparar as marcas da mudança na produção do espaço urbano através da análise de fotos de ruas, avenidas, praças que revelam a urbanidade.</p>	<p>O desenvolvimento dessas habilidades possibilita ao aluno a compreensão de que a cidade existe para a cidade e que esse tem o compromisso com a coletividade urbana, além de favorecer o conhecimento dos conceitos de urbano e de cidade importantes para a manutenção dos espaços de lazer e trabalho. Para tanto, o professor poderá desenvolver atividades que abordem a leitura de imagens, textos e mapas que expressem fenômenos urbanos de urbanidade e a falta da urbanidade expressa pelos guetos. Abordar os laços de identidade da cidade com o cidadão, as manifestações populares e os arranjos espaciais. O trabalho com a urbanidade favorece a interdisciplinaridade com o componente curricular Ensino Religioso à medida que trabalha a ética, valores, costumes, tradições, etc.</p>	<p>Cidade: -Cariceto de urbanidade; -Locais de lazer -trabalho e convivência.</p> <p>Cidade: - Urbanidade; - Relações sociais - Espaços (shopping, cinemas, teatros, praças, academias, etc.).</p>	I/A/C	A/C
III. Patrimônio e ambiente	<p>Identificar no espaço urbano as construções patrimoniais, explicando seu valor cultural associado à preservação.</p> <p>Analisar os impactos ambientais produzidos pela relação sociedade e natureza nos cotidianos urbanos.</p> <p>Analisar os impactos das transformações no uso do patrimônio, propondo soluções para os problemas ambientais urbanos.</p>	<p>O desenvolvimento dessas habilidades possibilita ao aluno a compreensão do patrimônio cultural brasileiro definido no artigo 216 da Constituição Federal de 1988 como bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. Para tanto, o professor poderá desenvolver atividades que favoreçam a leitura e a interpretação nas várias definições do termo patrimônio e proporcionar ao aluno o conhecimento, valorização e ações de preservação do patrimônio local e nacional. O trabalho com essas habilidades favorece a interdisciplinaridade com os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e História a medida que o conhecimento e a valorização do patrimônio é atribuição dos diferentes campos do saber, pois</p>	<p>Cidade: - Transformações do urbano.</p>	I/A/C	A/C
		<p>A questão ambiental e conservação: - Conceito do patrimônio. - Patrimônios locais e mundiais.</p> <p>Impactos ambientais: - Problemas ambientais urbanos, telares sanitários, esgoto, lixo, a falta de saneamento, poluição, etc.).</p> <p>A questão ambiental e conservação: - Matriz de preservação e conservação do patrimônio histórico, cultural e natural.</p>	<p>Cidade: - Transformações do urbano.</p>	I/A/C	A/C



<p>IV. Especialidade</p>	<p>Comparar fotos de ruas, avenidas e praças identificando as permanências e mudanças expressas na espacialidade.</p> <p>Identificar os arranjos espaciais que se manifestam em conjuntos urbanos sabendo categorizá-los e interpretá-los.</p>	<p>garantam a permanência de traços da cultura de um povo.</p> <p>O desenvolvimento dessas habilidades possibilita ao aluno a compreensão das noções de lugar, paisagem, território, sociedade e natureza e sua aplicação nas relações sociais expressas nas diferentes espacialidades. Para tanto, o professor poderá desenvolver atividades que utilizem imagens de tempos e lugares diferentes para despertar no aluno os arranjos espaciais dos conjuntos urbanos e em seguida aprofundar e ampliar essas noções. O trabalho com essas habilidades favorece a interdisciplinaridade com o componente curricular de História, pois esse auxiliará na compreensão histórica dos fenômenos expressos no espaço.</p>	<p>Paisagens: - Território. - Lugar. - Paisagens. - Transformações do espaço geográfico.</p> <p>Organização do espaço urbano. - Economia informal. - Rede e hierarquia urbana. - Fenômenos urbanos: conurbação e megacidade, etc.</p>	<p>IAC</p>	<p>UA AC AC AC</p>
------------------------------	--	--	---	------------	--------------------

Eixo Temático II – A Sociodiversidade das Paisagens e suas Manifestações Espaço-Culturais

Tema 2 : Patrimônios Ambientais do Território Brasileiro

Tópico	Habilidades	Orientações Pedagógicas	Conteúdo	Ciclo de Consolidação		
				Intermediário 6º	7º	8º
<p>8.1. Explicar a relevância de uma cultura de turismo e de lazer para a preservação da natureza e do patrimônio cultural dos lugares e regiões turísticas.</p>	<p>O desenvolvimento dessas habilidades possibilita ao aluno a compreensão do turismo enquanto uma atividade do terceiro setor da economia identificando as transformações sofridas por uma região que se torna foco do turismo, reconhecendo a relevância de um código de postura para a uso e consumo dos espaços, com vistas à preservação da natureza e do patrimônio cultural dos lugares. Para tanto, o professor poderá desenvolver em parceria com os professores de Ciências, História e Arte, atividades utilizando diferentes tipos mapas e rotineiros turísticos, postais, revistas especializadas e cadernos de turismo de jornais, para compreensão do patrimônio cultural, das possibilidades econômicas proporcionadas pela prática do turismo, entre outras. Diferenciar os perfis do turismo sustentável e insustentável</p>	<p>Turismo: - Terceiro setor – turismo. - Principais regiões turísticas no Brasil e no mundo. - Identidade cultural. - Tipos de turismo: local, patrimonial, religioso, sofrista entre outros. Turismo sustentável: - O turismo nas diversas regiões brasileiras e mundiais.</p>	<p>UA</p>	<p>UA UA</p>	<p>UA AC</p>	
<p>8. Turismo</p>				UA	UA UA	UA AC



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
 SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
 SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL
 DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL



<p>9. Cultura e natureza</p>	<p>8.2. Distinguir parâmetros de turismo sustentável e insustentável, explicando os impactos em nível sociocultural, socioambiental e socioeconômico.</p> <p>9.1. Identificar e analisar a ação modeladora da cultura sobre a natureza do planeta.</p> <p>9.2. Reconhecer a dinâmica cultural moldada em diferentes paisagens no Brasil e no mundo.</p>	<p>explicitando os impactos em nível socio-cultural e socioambiental.</p> <p>O desenvolvimento dessas habilidades possibilita ao aluno a compreensão das transformações espaciais causadas no espaço natural por diferentes sociedades identificando quais ações humanas que ocasionam os impactos ambientais sofridos pelo planeta buscando soluções para minimizar os impactos ambientais ocasionados pela ação humana modeladora. Para tanto, o professor em parceria com História e Ciências poderá desenvolver atividades que caracterizem as diferentes culturas e sua forma de apropriação do espaço seus impactos ambientais, analisando o cotidiano das comunidades tradicionais do Brasil referenciando-se na cultura do mundo vivido que orienta as ações homem e natureza</p>	<p>- Impactos ambientais do turismo.</p> <p>- Ecoturismo.</p> <p>Ação antrópica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Problemas ambientais causas e consequências – desmatamento, queimadas, aquecimento global, assoreamento, chuva ácida, enchentes, deslizando de terra, etc. - Relação homem x natureza. - Comunidades tradicionais. - Exploração da natureza para fins comerciais. 	<p>IA</p> <p>A/C</p> <p>A/C</p> <p>A/C</p>	
<p>10. Sociedade e População</p>	<p>10.1. Compreender o conceito de sociodiversidade das paisagens, identificando-o em sua espacialidade municipal e regional.</p> <p>10.2. Identificar, analisar e avaliar o impacto das transformações culturais nas sociedades tradicionais provocadas pela mudança nos hábitos de consumo.</p> <p>10.3. Identificar em mapas, gráficos e fotos a população brasileira e mundial, em seu crescimento, tendências e distribuição.</p>	<p>O desenvolvimento dessas habilidades possibilita ao aluno a compreensão do que é sociodiversidade identificando os povos indígenas, quilombolas e demais povos que formam a diversidade étnica brasileira. Identificar a distribuição desses povos no território brasileiro e os impactos causados pelo sistema econômico capitalista na cultura das sociedades tradicionais e não tradicionais. Estabelecer relações entre o modo de vida das sociedades tradicionais, no que se refere às tradições, costumes, hábitos e valores, reconhecendo os povos em suas diferentes identidades e lugares. Compreender a dinâmica populacional brasileira e mundial. Para tanto, o professor deverá em parceria com História e Matemática desenvolver atividades que envolvam a construção dos conceitos de</p>	<p>- Povos indígenas;</p> <p>- Povos quilombolas;</p> <p>- Populações tradicionais: ribeirinhos, povos da floresta, etc.</p> <p>- Sociodiversidade</p> <p>- Sistema capitalista</p> <p>- Sociedade de consumo,</p> <p>- Alterações nos modos de vida de diferentes povos.</p> <p>- População absoluta, população relativa.</p> <p>- Crescimento vegetativo</p> <p>- Pirâmides etárias</p> <p>- Transição demográfica</p> <p>- Planejamento familiar.</p>	<p>IA</p> <p>A/C</p> <p>A/C</p> <p>IA/C</p> <p>IA</p> <p>A/C</p> <p>A/C</p> <p>IA</p> <p>A/C</p> <p>A/C</p>	



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
 SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
 SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL
 DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL



	<p>população, densidade demográfica, taxa de natalidade e mortalidade, expectativa de vida, fluxos migratórios, indicadores populacionais. Índices de Desenvolvimento Humano, a leitura cartográfica mapas antigos e atuais, a elaboração e interpretação de gráficos e tabelas e a resolução de situações problema envolvendo dados de censo demográficos.</p>	<p>O desenvolvimento dessas habilidades possibilita o aluno compreender a dinâmica da natureza em seus aspectos geológicos, geomorfológicos, hidrológicos, climatológicos e biogeográficos e suas inter-relações com o uso e a ocupação do solo pelas populações. Para tanto, o professor poderá desenvolver atividades que favoreçam a reconstrução da história geológica na Terra caracterizando os eras geológicas, as linhas de rochas, as formas de relevo. E caracterizar também os diferentes tipos de clima por meio de climogramas observando os fatores climáticos: latitude, altitude, continentalidade e maritimidade e as interferências humanas e suas consequências nos padrões climáticos. Os aspectos hidrológicos devem ser abordados a partir das bacias hidrográficas descrevendo suas partes e potencialis acromômicos. Os diferentes biomas devem ser caracterizados buscando identificar sua biodiversidade animal e vegetal e reconhecer como as ações humanas interferem no equilíbrio desses biomas. O trabalho com essas habilidades favorece a interdisciplinaridade com Ciências na medida em que são tratados aspectos naturais do ambiente e os impactos ambientais causados neles pelos seres humanos.</p>	<p>- As diversas etnias que compõem o povo brasileiro (troncos raciais). - Censo Demográfico. IDH - Indicadores: renda per capita, taxa de analfabetismo e expectativa de vida. - Conceito de desenvolvimento e subdesenvolvimento. - IDH por regiões do Brasil e do mundo. - Origem da Terra/Eras Geológicas.-Teoria da deriva continental e das placas tectônicas. - Agentes internos e externos: tectonismo, vulcanismo, abalos sísmicos e processos erosivos.- Diversidade de formas de relevo.- Tipos de rochas e formação do solo. - Uso e ocupação do solo. - Zonas térmicas;- Fatores e elementos do clima;- Climaograma;- Fenômenos climáticos: tomados, alívio e la névoa, ventos alísios e contra alísios.- Tipos climáticos - Poluição do ar aquecimento global e outros problemas; - Relação entre clima e formação vegetal. - Distribuição de água no planeta; - Ciclo da água. - Bacias hidrográficas. - Poluição das águas. - A hidrografia brasileira.</p>	<p>IA/A/C</p>	<p>IA/A/C</p>
<p>11. Sociedade e natureza</p>	<p>11.1. Identificar os elementos da natureza em seus aspectos geológicos, geomorfológicos e sua relação com as transformações culturais regionais.</p>	<p>11.2. Reconhecer os aspectos principais das diferentes tipos de clima no Brasil e no mundo.</p>	<p>IA/A/C</p>	<p>IA/A/C</p>	
<p>11.3. Identificar os elementos da natureza em seus aspectos hidrológicos e sua relação com as transformações culturais regionais.</p>	<p>11.4. Reconhecer os aspectos principais dos diferentes biomas no Brasil e no mundo.</p>	<p>Os grandes biomas da superfície terrestre -Relação entre clima e formação vegetal. -As alterações na cobertura vegetal; -Exploração dos recursos vegetais e a degradação ambiental.</p>	<p>IA/A/C</p>	<p>IA/A/C</p>	



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL



V. Apropriação do território.	<p>Identificar as fronteiras culturais do território brasileiro, localizando-as no mapa.</p> <p>Reconhecer a sociodiversidade da região brasileira, sua localização no território e suas formas de manifestação e interação.</p> <p>Mapear nas formas visuais e concretas do território usado os processos históricos consolidados em diferentes tempos.</p>	<p>O desenvolvimento dessas habilidades possibilita o aluno compreender a sociodiversidade da nação brasileira, sua localização e suas formas de manifestação e interação. Para tanto, o professor poderá desenvolver atividades que proporcionem a construção do conceito de território e as formas de apropriação dele por diferentes grupos, a partir do reconhecimento de brasileiros e seus ambientes (o pantaneiro, o caçador, o gaúcho, o caboclo, o sertanejo e etc.)</p>	<p>- Território. - Limites naturais e artificiais. - Fronteiras.</p> <p>- População brasileira. - Grupos étnicos. - Formação da população brasileira.</p>	IA	IA/VC	IA	
VI. Populações tradicionais	<p>Relacionar o conteúdo legal dos direitos constitucionais garantidos às populações tradicionais do território brasileiro e seu cumprimento na prática existencial.</p> <p>Analisar o modo de vida das populações tradicionais à luz dos aspectos de produção e consumo coerentes com uma vida sustentável.</p>	<p>O desenvolvimento dessas habilidades possibilita ao aluno o reconhecimento e o reconhecimento das populações tradicionais (índios, quilombolas, ribeirinhos e caçaras) remanescentes em Minas Gerais e no Brasil, a partir da leitura da Constituição brasileira de 1988 que prevê direitos territoriais e culturais às populações tradicionais. Para tanto, o professor poderá desenvolver atividades que identifiquem a localização geográfica, os hábitos e costumes das populações tradicionais. Crie momentos de pesquisa sobre como vem sendo cumprida a legislação que assegura direitos de posse às populações tradicionais.</p>	<p>Populações tradicionais: - Identidade cultural. - Modos de vida. - Noções de território.</p> <p>Populações tradicionais: - CF de 1988 artigo 68 e o decreto 4897/03 relacionado às populações tradicionais.</p>	IA	IA/VC	IA	
VII. Sistemas técnicos	<p>Identificar em imagens e linguagens diversas os processos contemporâneos que resultam em profundas mudanças no conteúdo técnico do espaço geográfico.</p> <p>Reconhecer nos fenômenos espaciais contemporâneos os</p>	<p>O desenvolvimento dessas habilidades possibilita o aluno compreender e aplicar as noções de técnica e tecnologia, entender como os avanços tecnológicos ao longo da história favoreceram a criação e adaptação de diferentes técnicas de apropriação da natureza. Para tanto, o professor poderá desenvolver atividades que apresentem por meio de diferentes gêneros textuais (tabelas, mapas, letras de música, e-mails, etc.) as</p>	<p>Populações tradicionais: - Modo de vida de populações tradicionais: padrões de produção e consumo - Organização social: as diferenças em relação à sociedade urbano-industrial.</p> <p>Sistema técnico: - Noções de técnica e tecnologia; - Avanços tecnológicos ao longo da história (fibra ótica, computadores, satélites, satélites artificiais, etc.).</p> <p>Sistema técnico: - Revolução técnico-científico-</p>	IA	IA/VC	IA	IA/VC

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
 SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
 SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL
 DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL

<p>informacional. -Sistemas técnicos e socioculturais de consumo.</p>					
<p>transformações geradas pelo avanço tecnológico. O trabalho com essas habilidades favorece a interdisciplinaridade com a História uma vez que o professor poderá sugerir aos alunos a construção de uma linha do tempo observando a evolução de diferentes técnicas para produção de bens, transporte e comunicação.</p>	<p>informacional. -Sistemas técnicos e socioculturais de consumo.</p>				
<p>Reconhecer, em dimensão múltipla, paisagens distinguindo-as em sua singularidade. Ler as paisagens culturais brasileiras e espacialidade e as múltiplas temporalidades socialmente construídas.</p>	<p>Paisagem cultural: - Os diferentes meios de vida em diferentes tempos e lugares (povos das cordilheiras, quilombos, e etc.). - Paisagem cultural: - Cultura brasileira povos indígenas e quilombolas.</p>	<p>IA I/A/C</p>			<p>I/A A/C A/C</p>
<p>Descrever as localizações relativas aos sítios arqueológicos tombados pela UNESCO no território brasileiro avaliando sua relevância como patrimônio a ser preservado. Relacionar a importância de sítios arqueológicos com a preservação da memória e da identidade territorial de um povo.</p>	<p>Sítios arqueológicos: - Os primeiros habitantes do Brasil - Arqueologia e Sítios Arqueológicos. - Sítios arqueológicos: - Sítios arqueológicos: memória e identidade territorial Patrimônio e preservação. - Sítios arqueológicos: - Sítios arqueológicos e rotas turísticas.</p>	<p>I/A/C</p>			
<p>Mapas de sítios arqueológicos do território mineiro e avaliar sua territorialização como atratividade turística.</p>	<p>- Sítios arqueológicos: - Sítios arqueológicos e rotas turísticas.</p>	<p>I/A/C</p>			
<p>Explicar como o ecoturismo pode ajudar a preservar e ampliar as áreas de proteção ambiental.</p>	<p>- Fecundação e preservação: - CF da 1988 artigo 126 - Patrimônio Cultural do Brasil - Conselho de Ecoturismo. - Matas de preservar o patrimônio histórico.</p>	<p>I/A A/C A/C</p>			<p>I/A A/C A/C</p>





	<p>Descrever e localizar, no meio urbano e rural do estado de MG, as áreas relevantes do regionalismo mineiro manifestado em sua sociedade.</p>	<p>Favoreçam a compreensão do aluno do significado do ecoturismo e turismo sustentável, reconhecendo os meios de preservação do patrimônio histórico, as marcas do regionalismo e sua diversidade, para a ampliação do trabalho a professor deve buscar articulação com as áreas de Língua Portuguesa, História e Arte.</p>	<p>Patrimônio e preservação: - Regionalismo. Marcas do regionalismo mineiro.</p>	<p>IA/C</p>	
--	---	---	---	-------------	--

Eixo Temático III – Globalização e Regionalização no Mundo Contemporâneo
Tema 3: Redesenhando o Mapa do Mundo: novas Regionalizações

Tópico	Habilidades	Orientações Pedagógicas	Conteúdo	Ciclo		Ciclo da Consolidação
				Intermediário	6º 7º 8º 9º	
<p>12. Regionalização e mercados</p>	<p>12.1. Compreender as formas de regionalizar o mundo, analisando os principais critérios de classificação.</p> <p>12.2. Reconhecer nas formas de produção regional o desenvolvimento desigual do território brasileiro.</p>	<p>O desenvolvimento dessas habilidades possibilita o aluno definir o que é regionalização e os diferentes critérios utilizados para regionalizar o Brasil e o mundo, descrevendo as relações econômicas estabelecidas entre os países membros dos blocos econômicos e a política Neoliberal. Para tanto, o professor poderá desenvolver atividades que abordam as diversas formas de dividir a Terra: Leste/Oeste (Guerra Fria), Norte/Sul (Países desenvolvidos e subdesenvolvidos) e os Continentes, e por blocos econômicos. O trabalho com essas habilidades favorece a interdisciplinaridade com a História na medida em que será necessário reconstituir marcos históricos como a Segunda Guerra Mundial para compreender a Guerra Fria e a configuração atual dos países.</p>	<p>- Regionalização do mundo em continentes; - Grande Bipolar; - Grande Multipolar; - Blocos econômicos; - ONU (FMI, OMS, CTT); - Tigres Asiáticos (plataforma de exportação);</p> <p>- Regionalização do território brasileiro; - Multinacionais / transnacionais; - Brasil X Mercosul</p>	<p>6º 7º 8º 9º</p>	<p>IA/A A/C</p>	<p>A/C</p>
<p>13. Nova Ordem Mundial</p>	<p>13.1. Analisar em mapas temáticos a nova Ordem ou Mundial referenciando-se na busca da globalização e fragmentação</p>	<p>O desenvolvimento dessa habilidade possibilita o aluno a compreensão da geografia política e econômica a partir da análise das tendências atuais na organização do espaço mundial vivenciada por diversos Estados-nações. Para tanto, o professor em parceria com História poderá utilizar atividades que abordem por meio de diferentes gêneros textuais: mapas, filmes (Adrian Loria - Wolfgang</p>	<p>Nova e velha ordem mundial - Regionalização do mundo pelo critério histórico-cultural; - Guerra Fria - O mundo multipolar; - Os megablocos econômicos; - O choque das civilizações e as fronteiras raciais, políticas e</p>	<p>IA/A</p>	<p>IA/A A/C</p>	<p>A/C</p>



<p>14. Revolução técnico-científica</p>	<p>14.1. Compreender e aplicar noções e conceitos básicos relacionados aos sistemas técnicos em suas múltiplas temporalidades.</p> <p>14.2. Ler e interpretar textos, documentos e vídeos que discutem o avanço técnico e a pesquisa científica da terceira revolução industrial</p>	<p>Decker), imagens e mídias (leitura da letra de Caetano de Veloso: "Alguns países estão fora da ordem/ Fora da nova ordem mundial) as temáticas do aquecimento das potências e a reconstrução, o Orden Bipolar da Guerra Fria (Capitalismo X Socialismo), Queda do Muro de Berlim e Surgimento de uma "Nova Ordem/ Desordem" Mundial.</p> <p>As habilidades a serem desenvolvidas permitirão ao aluno conhecer e explicar as noções de tecnologia, ciência e pesquisa, descrevendo as três Revoluções Industriais e dando ênfase para a Revolução técnico-científico-informacional. Assim como, identificar no processo da globalização os avanços tecnológicos das redes técnicas que revolucionaram a pesquisa científica e identificar o desenvolvimento científico e tecnológico no Brasil; perspectivas e impactos. Para tanto, o professor poderá utilizar diferentes gêneros textuais (documentários, músicas, vídeos, textos jornalísticos) para captar do aluno seus conhecimentos sobre o mundo high tech sua vivência e consumo de produtos e dados, problematizando o consumo e o uso dessas produtos.</p>	<p>religiosas</p> <p>- Artesanato, manufatura e indústria; - Surgimento de centros de elite tecnológica nos EUA (Silicon Valley); - A recuperação do Japão na pós-guerra; - Toyotismo e o sistema "JUST TIME". - Biotecnologia; - Revolução verde; - Nanotecnologia.</p>	<p>I/A/C</p>	<p>I/A/C</p>
<p>15. Redes técnicas das telecomunicações</p>	<p>15.1. Reconhecer a importância e eficiência dos transportes e da comunicação em decorrência do desenvolvimento técnico científico e processo de globalização em curso.</p> <p>15.2. Diferenciar os processos de tecnificação do espaço em suas temporalidades.</p> <p>15.3. Compreender a modernização resultante da</p>	<p>O desenvolvimento dessas habilidades possibilita o aluno identificar o papel das comunicações no passado e no presente, compreender como o desenvolvimento das telecomunicações alterou os padrões rurais e urbanos e reconhecer como o desenvolvimento das telecomunicações alterou o processo de produção e circulação de mercadorias, reduzindo distâncias e globalizando ideias. Para tanto, o professor deverá trabalhar com a alunos conceitos de telecomunicações, fibras ópticas, rede digital, internet, infovias e sociedade da informação.</p>	<p>Transportes; - Pessoas; - Serviços; - Tecnologias; - Ideias. - Políticas de privatização; - Desemprego estrutural; - O papel das comunicações no passado e no presente.</p> <p>- Os meios de comunicação dos países pobres e ricos;</p>	<p>I/A</p>	<p>I/A/C</p>



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
 SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
 SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL
 DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL



16. Fragmentação	<p>revolução tecnológica, seus conflitos e contradições, gerados na forma como se distribuem seus benefícios pela humanidade.</p> <p>16.1. Mapear as áreas de exclusão utilizando textos, gráficos, tabelas, mapas e imagens para analisar as regiões em conflito no mundo.</p> <p>16.2. Analisar os fenômenos culturais, ambientais e econômicos que conferem identidade às manifestações de regionalização e fragmentação no espaço mundial.</p>	<p>melhorando que a tecnologia está em todas as cantos do Globo, mas nem todas as pessoas têm acesso essas inovações tecnológicas.</p> <p>O desenvolvimento dessas habilidades possibilita o aluno retomar os conceitos de etnia, território, direitos sociais, territorialização e segregação espacial. Para tanto, o professor deverá listar as principais áreas de conflito no mundo e os diversos movimentos da luta pela terra e moradia no Brasil, tendo como base a pesquisa em livros paradidáticos, jornais, revistas, internet e através de massinhas, etc. O trabalho com essas habilidades favorece a maturidade com História e mídia que são abordados os conflitos pela terra da terra em diferentes tempos e regiões do mundo.</p>	<p>- Inovações nos meios de transporte e comunicação (internet, celulares, móveis, aviões e TGV – trem bala);</p> <p>- Farc (Colômbia);</p> <p>- Sendero Luminoso (Peru);</p> <p>- México: a luta do EZLN – Exército Zapatista de Libertação Nacional;</p> <p>- Índia a Pequidão;</p> <p>- Somália e Etiópia (Chifre da África);</p> <p>- Curdos, Bascos, etc.</p> <p>- Território;</p> <p>- As áreas de fragmentação rural e urbana: MST, Movimento do sem Terra;</p> <p>- Fronteiras;</p> <p>- Movimentos separatistas.</p>	IA	I/A/C
XI. Fronteiras	<p>Identificar e mapear as fronteiras políticas, raciais, econômicas, religiosas, linguísticas, analisando suas territorialidades e des territorialidades.</p> <p>Problematicar as questões raciais, políticas, religiosas e de gênero analisando suas repercussões em escala nacional, local e internacional.</p> <p>Problematizar sobre o futuro dos países em crise e conflito de fronteiras, relacionando seus problemas territoriais, econômicos e culturais com o</p>	<p>O desenvolvimento dessas habilidades possibilita o aluno identificar e mapear as fronteiras políticas, raciais, econômicas, religiosas e linguísticas, além da favorecer a compreensão da noção de fronteira e sua importância para a delimitação do território, identificando os elementos que revelam conflitos relacionados à guerra, ao terrorismo, à alteridade, à nacionalidade, etc. Para tanto, em parceria com História o professor poderá apresentar ao aluno as principais organizações mundiais, seus fundamentos para garantir a paz mundial e quais os grupos terroristas presentes no Oriente Médio e em outras localidades do planeta, como por exemplo: O Hamas (Movimento da Resistência Islâmica), Jihad Islâmica da Palestina, Hizbolah (Partido de Deus), Al Jihad, Al Qaeda, ETA (Pátria</p>	<p>- Fronteiras artificiais e naturais;</p> <p>- Terrorismo;</p> <p>- Guerras;</p> <p>- Conflitos étnicos e raciais;</p> <p>- Oriente Médio;</p> <p>- Mundo Islâmico;</p> <p>- O papel ONU;</p> <p>- Relações internacionais políticas e socioeconômicas.</p>	IA	A/C



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
 SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
 SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFÂNTIL E FUNDAMENTAL
 DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL

	<p>excluídas ou desterritorializadas e incluídas ou territorializadas. Compreender o papel das redes virtuais na vida dos adolescentes e analisar a exclusão e a inclusão digital.</p>	<p>dessas imagens. O professor poderá, também, ressaltar as principais transformações presentes no território brasileiro e suas principais características.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Internet, - Redes virtuais, - Inclusão digital. 	IA	IA	A/C	A/C
XIV. Globalização	<p>Ser, analisar e interpretar os códigos específicos da Geografia (mapas, gráficos, tabelas etc.), na representação dos fatos e fenômenos relacionados à globalização política, econômica e cultural.</p> <p>Selecionar temas e aspectos da especificidade das cidades que informam as transformações sob a ótica da globalização.</p>	<p>O desenvolvimento dessas habilidades possibilita o aluno identificar como cada lugar ou região absorveu os impactos da globalização, tendo em vista mudanças de hábitos quanto na organização socioespacial, descobrindo aspectos da globalização como a favorização, desemprego estrutural e conjuntural, entre outros.</p> <p>Para tanto, o professor poderá utilizar gráficos, mapas e tabelas para que o aluno conheça os elementos de um mapa (escala, legenda, título, orientação, fonte), para compreender as representações espaciais da globalização econômica, política e cultural. Os gráficos podem ser expostos em diferentes linhas (setor, barras, linhas) sobre aspectos relacionados à globalização.</p>	<p>Mapas, cartas, fotografia aérea, anamorficos.</p> <p>- Gráficos (retângulo, pirâmide etc.), população, etc.).</p> <p>- Tabelas sobre aspectos econômicos, sociais, naturais e políticos.</p>	IA	IA	IA/A/C	A/C
XV. Diversidade cultural	<p>Analisar e comparar as singularidades e generalizadas de cada lugar, paisagem, território, região no processo de globalização.</p> <p>Localizar, identificar e descrever as fenômenos relevantes da paisagem cultural que se expressam no movimento da globalização.</p> <p>Reconhecer os fenômenos culturais que explicam as identidades regionais de vários povos da Terra avaliando-os em relação à sua extinção e descaracterização do modo de vida.</p> <p>Entender como os povos do Equador, dos desertos quentes e gelados, construíram suas identidades com as paisagens e montanhas marcando sua as regiões destacando sua</p>	<p>O desenvolvimento dessas habilidades possibilita ao aluno definir cultura, identidade étnica, nacionalidade, nação e território, mantendo os diferentes povos e sua ocupação no globo terrestre identificando também, no tempo e no espaço elementos das culturas como: tabus, abstenção de certos alimentos, restrições sobre os usos de certas áreas, proibições sobre determinados trabalhos, ou determinadas maneiras de trabalhar e se comportar no deslocamento das comunidades sociais, desenvolvimento de técnicas.</p> <p>Essas habilidades permitirão também ao aluno descrever as características naturais dos desertos quentes e gelados, identificando como a população que vive nessas áreas se adapta as características naturais e desenvolvem suas atividades econômicas e sociais.</p>	<p>- Identidade cultural;</p> <p>- Nação e nacionalismo.</p> <p>- Diversidade cultural, costumes.</p>	IA	IA	IA/A/C	A/C
			<p>- Cultura e ocupação do espaço.</p> <p>- Interações da globalização em diferentes espacialidades</p>	IA	IA	A/C	A/C
			<p>- Paisagens desérticas.</p> <p>- Ocupação das paisagens desérticas.</p>	IA	IA	A/C	A/C



SOCIEDADE DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL, FUNDAMENTAL
DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL



	territorialidade e especialidade.	Para tanto, o professor deverá trabalhar com o aluno a localização dos principais desertos na globe terrestre, bem como, suas características econômicas, naturais e sociais.			
--	-----------------------------------	---	--	--	--

Eixo Temático IV – Meio Ambiente e Cidadania Planetária

Tema 4 : Ambiente, Tecnologia e Sustentabilidade

Tópico	Habilidades	Orientações Pedagógicas	Conteúdo	Ciclo		
				Intermediário	Consolidação	
				6º	7º	8º 9º
17. Desenvolvimento sustentável	17.1. Explicar a relação existente entre o consumo da natureza e a sustentabilidade ambiental.	O desenvolvimento dessas habilidades possibilita ao aluno a compreensão do que é desenvolvimento sustentável, por meio do parâmetro histórico, bem como, definir o que é natureza e perceber que não é apenas fonte de recursos naturais, além de descrever o sistema capitalista apontando suas características que geram insustentabilidade. Para tanto, o professor deverá desenvolver atividades que envolvem identificação de como o modelo de desenvolvimento vigente capitalista não se adequa ao desenvolvimento sustentável necessário a para garantir o equilíbrio do planeta, bem como compreender as características da agroecologia e da agricultura convencional, bem como diferenciando a agroecologia da agricultura convencional.	- Agroecologia; - Ecoturismo. - Turismo sustentável. - Territorialização dos bens naturais.	IA	IA	IA/C A/C
	17.2. Diferenciar as características identicas dos produtos alimentícios de origem agroecológica daqueles de uma lavoura convencional.			- Tipos de agricultura convencional e agroecologia - Revolução Verde - Transgênicos		IA/C A/C
18. Indústria e meio ambiente	18.1. Identificar e avaliar o comportamento das empresas diante da necessidade de se utilizar processos ambientais mais sustentáveis, tais como, o uso da sola, da subsoo, das águas.	O desenvolvimento dessas habilidades possibilita ao aluno a identificar como se organiza o espaço de indústrias tradicionais e de alta tecnologia, bem como descrever quais os impactos ambientais gerados pela produção industrial, além de descrever processos industriais ambientalmente mais sustentáveis que garantem menor impacto no	- Grupo de países mais industrializados. - Indústrias de tecnologia de informática. - Industrialização mecanismos de inclusão e exclusão	IA	IA	IA/C A/C



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
 SUBSECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
 SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL
 DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL

			IA	IA	IA	IA	IA	IA
19. Cidades sustentáveis	18.2. Identificar e analisar os fatores geográficos que vêm determinando os espaços inteligentes da indústria de alta tecnologia e suas novas exigências socioculturais.	18.2. Identificar e analisar o meio ambiente. Para tanto, o professor deverá desenvolver atividades que possibilite a identificar onde concentram os polos tecnológicos industriais e os fatores estratégicos que atraem empresas de alta tecnologia para diferentes países, focando as relações de trabalho nas empresas de alta tecnologia no Brasil e no mundo.						
	19.1. Explicar o significado do Orçamento Participativo, Plano Diretor e o Código de Posturas avaliando as ações de implementação em seu município.	O desenvolvimento dessas habilidades possibilita ao aluno conhecer o Plano Diretor e o Estatuto da Cidade, considerando os instrumentos para o cumprimento da função social da cidade e quantidade de vida além de propor alternativas possíveis para superar os problemas urbanos e gerar qualidade de vida nas cidades. Para tanto, o professor deverá propor atividades para que o aluno possa identificar ações da prefeitura no espaço de vivência, buscando o cumprimento dos dispositivos estabelecidos pelos documentos para o bom funcionamento dos municípios e os aspectos que caracterizam uma cidade sustentável, bem como, identificar os desafios a serem superados para a constituição de cidades sustentáveis.	- Mecanismos de atração de indústrias. - Transacionais: matriz e filiais. - Just in time. - Avanços e tecnológicos e meio ambiente. - Urbanização. - Cidades sustentáveis e suas legislações: Plano Diretor, Estatuto da Cidade e Código de Posturas.	IA	IA	IA	IA	IA
20. Agenda 21	19.2. Identificar e explicar os desafios a serem superados no caminho construtivo de cidades sustentáveis.							
	20.1. Conhecer na Agenda XXI a importância de suas diretrizes, na construção de sociedades sustentáveis.	O desenvolvimento dessas habilidades possibilita ao aluno conhecer a Agenda 21, identificando os mecanismos de proteção ambiental associados às ações humanas para minimizar os impactos do planeta, além de valorizar o patrimônio humano, artístico e natural do território brasileiro e a implementação do desenvolvimento sustentável, além de avaliar as políticas públicas nacionais de combate à pobreza e a busca do desenvolvimento sustentável sob a ótica das recomendações. Para tanto, o professor deverá desenvolver atividades que proporcione análise das políticas nacionais relacionadas à agenda e a biodiversidade além das ações relativas ao clima, ao desmatamento e	- ECO 92 – criação da Agenda 21; - Agenda verde, marrom e azul. - Principais temas da Agenda: Cidades Sustentáveis, Agricultura sustentável, infra-estrutura e integração regional, gestão de recursos naturais, redução das desigualdades sociais, desenvolvimento científico e tecnológico. - Programa Nacional de biodiversidade. - Supertrataca; - Biodiversidade. - Ações previstas para o	IA	IA	IA	IA	IA
	20.2. Analisar as políticas públicas que compõem o Programa Nacional de Diversidade							



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
 SUBSECRETARIA DE SERVIÇOS BÁSICOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
 SUPERINTENDÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E FUNDAMENTAL
 DIRETORIA DE ENSINO FUNDAMENTAL



<p>21. Padrão de produção e consumo</p>	<p>21.1. Identificar os padrões de produção e consumo em diversas dimensões escalares avaliando-os sob a ótica da sustentabilidade.</p> <p>21.2. Explicar a relação entre padrão de consumo, desequilíbrios dos ecossistemas terrestres e problemas ambientais contemporâneos.</p> <p>21.3. Reconhecer padrões de produção e de consumo que têm tido como modelo um estilo poluidor e consumista.</p>	<p>preservação dos povos da Amazônia.</p> <p>O desenvolvimento dessas habilidades possibilita ao aluno conhecer a importância da sustentabilidade relacionada ao patrimônio ambiental mundial, bem como descrever os padrões de produção e consumo vigentes buscando soluções para minimizar os impactos, além de reconhecer diferentes formas de produção e consumo que impactam em menor grau o ambiente. Para tanto, o professor deverá realizar atividades para identificar impactos ambientais descrevendo suas causas e consequências (aquecimento global, chuva ácida, desmatamento de terras, desertificação, enchentes, poluição, assoreamento), bem como, relacionar a intensificação dos impactos ambientais ao padrão de produção e consumo vigentes no sistema capitalista de desenvolvimento.</p>	<p>desmatamento, o clima e as populações tradicionais.</p> <p>-Capitalismo: padrões de produção e consumo -Consumismo e produção. -Obrasobrinha planejada.</p> <p>- impactos ambientais suas causas e consequências (aquecimento global, chuva ácida, desmatamento de terras, desertificação, enchentes, poluição, assoreamento);</p> <p>-Fases do capitalismo - Características. - Consequências da adaptação do sistema para o ambiente.</p>	<p>IA</p>	<p>A/C</p>
<p>XVI. Sociedades sustentáveis</p>	<p>- Avaliar alternativas de combate à exclusão social em nível escolar referenciando-se em modelos de desenvolvimento social politicamente sustentáveis.</p> <p>- Criticar o uso e o abuso de atividades naturais e culturais pelo turismo de</p>	<p>O desenvolvimento dessas habilidades possibilita ao aluno conhecer e relacionar a melhoria da qualidade de vida com a participação social nas políticas públicas de cumprimento dos direitos sociais. Para tanto, o professor deverá estabelecer parcerias com Ciência no intuito de implementar atividades que promovam a problematização de questões contextualizadas como o desenvolvimento sustentável.</p>	<p>- Declaração Universal dos Direitos Humanos - Políticas Públicas. - ONGs</p> <p>- Turismo sustentável - Impactos ambientais do turismo predatório.</p>	<p>IA</p>	<p>A/C</p>



<p>XVII. Ordem Ambiental Internacional</p>	<p>massa avaliando formas sustentáveis de relacionamento entre turista e meio ambiente.</p>	<p>Explicar, no contexto do Protocolo de Kyoto, as vantagens de países emergentes, como o Brasil, participarem do Programa "sequestro de carbono".</p> <p>Identificar as políticas estabelecidas pela Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento - CNUMAD - sobre mudanças climáticas avaliando os resultados do Protocolo de Kyoto em nível nacional e planetário.</p> <p>Explicar a importância da Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento - CNUMAD - na difusão da temática ambiental em nível planetário e como sistematizadora de uma ordem ambiental que regula as ações humanas e os impactos gerados por ela no ambiente.</p>	<p>O desenvolvimento dessas habilidades possibilita ao aluno identificar como vem sendo cumprido entre as nações, o Protocolo de Kyoto. Bem como, identificar os problemas decorrentes das mudanças climáticas no esboço de vídeo, além de explicar noções de aquecimento global, Protocolo de Kyoto, políticas de energia limpa, tecnologias limpas, mecanismo de desenvolvimento limpo, efeito estufa. Para tanto, o professor deverá desenvolver atividades que promova a reflexão sobre as ações realizadas por algumas nações para minimizar a emissão de gás carbônico na atmosfera e como a CNUMAD (Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento), e avalia como estas ações favoreceram o estabelecimento da ordem ambiental internacional, bem como identificar como os fóruns mundiais sobre questões ambientais favoreceram a criação de normas que regulam as ações humanas.</p>	<p>- Aquecimento global; - Protocolo de Kyoto; - Matriz energética; - Sequestro de carbono; - Industrialização.</p>	<p>I/A/C</p>	
			<p>- Desdemonstração do Protocolo de Kyoto. - Consequências do aquecimento global (derretimento de geleiras, aumento no nível do mar, seca, enchentes).</p>	<p>I/A/C</p>	<p>A/C</p>	
			<p>- Conferências ambientais; - Fóruns mundiais; - Crítico de carbono.</p>	<p>I/A/C</p>	<p>A/C</p>	



<p>XVIII. Políticas públicas e meio ambiente no Brasil</p>	<p>Identificar as políticas públicas do Brasil que regulam o uso e o consumo de recursos hídricos analisando a atuação dos órgãos governamentais responsáveis por elas.</p> <p>Explicar a questão da biosegurança no âmbito da CNUMAD avaliando seus avanços e retrocessos no cenário político e científico nacional.</p> <p>Avaliar as políticas públicas que regulam o comportamento das empresas em território nacional diante da necessidade de processos ambientalmente mais sustentáveis.</p>	<p>O desenvolvimento dessas habilidades possibilita ao aluno identificar o que é a Ordem Ambiental Internacional a partir da análise histórica dos grandes fóruns mundiais: Cúpula Mundial do Meio Ambiente Humano em 1972, Cúpula da Terra (Rio92) a Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio+10) e Rio+20 em 2012 no Rio realizados por várias nações, bem como identificar os principais problemas ambientais globais que proporcionaram a realização dos fóruns, além de descrever o aquecimento global e seus desdobramentos como Protocolo de Kyoto e o Programa sequestro de carbono além de definir o que é biosegurança e em quais âmbitos ela vem atuando e qual a regulamentação no âmbito nacional e internacional, bem como analisar os avanços e retrocessos das legislações de biosegurança no Brasil e no mundo. Para tanto, o professor deverá desenvolver atividades que garantam ao aluno identificar na Constituição Brasileira e outras legislações como o Brasil regulamenta o uso dos recursos naturais além de analisar as políticas públicas brasileiras que regulamentam os processos industriais visando a sustentabilidade.</p>	<p>Órgãos e projetos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sistema Nacional de Meio Ambiente. - Sistema Estadual de Meio Ambiente. - Secretária Municipal de Meio Ambiente <p>-Biosegurança</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transgênicos. - Biotratata <p>- Código Florestal;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Legislações sobre o uso e a ocupação do solo e os recursos hídricos no Brasil. 	<p>I/A</p>	<p>I/A</p>	<p>A/C</p>
				<p>I/A</p>	<p>A/C</p>	<p>A/C</p>
					<p>I/A/C</p>	<p>A/C</p>
				<p>I/A</p>	<p>I/A</p>	<p>A/C</p>