

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - MG

JÚLIA REGINA CAMPANHA

**O SISTEMA DE ENSINO DE MINAS GERAIS: POLÍTICAS DE CONTROLE E A
GEOGRAFIA ESCOLAR**

ALFENAS/MG

2025

JÚLIA REGINA CAMPANHA

**O SISTEMA DE ENSINO DE MINAS GERAIS: POLÍTICAS DE
CONTROLE E A GEOGRAFIA ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Stricto sensu em Geografia (PPGEO) da Universidade
Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), como requisito final
para a obtenção do título de Mestre em Geografia.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Sandra de Castro de Azevedo

ALFENAS/MG

2025

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Unidade Educacional Santa Clara

Campanha, Julia Regina .

O sistema de ensino de Minas Gerais : Politicas de controle e a Geografia Escolar / Julia Regina Campanha. - Alfenas, MG, 2025.
150 f. : il. -

Orientador(a): Sandra de Castro de Azevedo Azevedo .

Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2025.

Bibliografia.

1. Currículo escolar . 2. Avaliações externas . 3. Materiais didáticos . 4. Plataformização . I. Azevedo , Sandra de Castro de Azevedo , orient. II. Título.

Ficha gerada automaticamente com dados fornecidos pelo autor.

JULIA REGINA CAMPANHA

O SISTEMA DE ENSINO DE MINAS GERAIS: POLÍTICAS DE CONTROLE E A GEOGRAFIA ESCOLAR

A Presidente da banca examinadora abaixo assina a aprovação da Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Análise sócio-espacial e ambiental

Aprovada em: 04 de abril de 2025.

Profa. Dra. Sandra de Castro de Azevedo

Presidente da Banca Examinadora

Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL/MG

Profa. Dra. Amanda Regina Gonçalves

Instituição: Universidade Federal de Uberlândia - UFU/MG

Profa. Dra. Janete Aparecida Gomes Zuba

Instituição: Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES/MG



Documento assinado eletronicamente por **Sandra de Castro de Azevedo, Professor do Magistério Superior**, em 04/04/2025, às 10:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1476517** e o código CRC **4131185F**.

Dedico este trabalho à minha mãe, Mônica de Cássia Barba, que sempre foi meu exemplo de força e coragem, e nunca me deixou desistir. A todos os professores da educação pública, que transformam vidas, mesmo diante das adversidades.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me proporcionou a força e a saúde para chegar até aqui.

Agradeço à minha mãe, aos meus irmãos Guilherme e Giovanna, e ao meu parceiro Marcílio, que sempre me apoiaram em todos os momentos. À minha sobrinha Ana Luiza, que é a luz da minha vida.

Aos grandes amigos que fiz durante essa caminhada, em especial à Letícia Fogliene e ao Wender Victor, por todos os momentos de risada, companheirismo e por estarem presentes em minha história.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Sandra de Castro de Azevedo. Obrigada por acreditar em mim, até mesmo nos momentos em que eu duvidava. Você é uma mulher admirável e, para mim, será sempre uma inspiração, tanto como profissional quanto como pessoa.

Sou grata aos professores que ministraram as disciplinas da Pós-Graduação em Geografia. Obrigada pela dedicação e pelo conhecimento compartilhado.

Agradeço também à Prof.^a Dr.^a Amanda Gonçalves e à Prof.^a Dr.^a Janete Aparecida Gomes Zuba, por terem aceitado compor a banca de qualificação e defesa desta pesquisa.

Por fim, agradeço a todos os membros da Universidade Federal de Alfenas e ao PPGEQ, por garantirem um ensino de qualidade e por contribuírem para a construção do meu aprendizado e desenvolvimento.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

As Políticas Educacionais passam por um processo de intensificação no Brasil, articulando currículo às avaliações externas. Diante disso, o objetivo geral desta pesquisa é compreender a regulação do sistema estadual de ensino de Minas Gerais e como essa configuração impacta a Geografia Escolar. Para isso, foram analisados os materiais didáticos estaduais, começando pelo Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), que orienta o conteúdo curricular de todo o estado de Minas Gerais, seguindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas normativas de implementação. Posteriormente também foram analisados os Planos de Curso, material elaborado para orientar quais as habilidades do CRMG, que devem ser trabalhadas em cada bimestre. Para compreender melhor o sistema e seu projeto de educação também foi analisado o Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens (MAPA), que é composto por sequências didáticas, que devem ser aplicadas em sala de aula. Para entender a relação das avaliações intermediárias e diagnósticas com os materiais disponibilizados pelos professores foi necessário analisar também essas avaliações. Este caminho trilhado possibilitou compreender como todo esse projeto de educação pautado em padronização e plataformização impacta a Geografia Escolar do Ensino Fundamental anos finais, da rede estadual de Educação de Minas Gerais. Os resultados das análises mostraram que existe uma padronização do ensino, pois os materiais estaduais de Minas Gerais estão em conformidade com os materiais nacionais. Dessa forma, seguem o que está prescrito nestes documentos, com poucas alterações que buscam remeter à diversidade da realidade do estado de Minas Gerais. No entanto, essas alterações são limitadas, e as habilidades apresentadas são insuficientes para abranger tal diversidade. Ao analisar os materiais, principalmente o MAPA, constatou-se que a abordagem da Geografia Escolar não é crítica, uma vez que os conceitos não são aprofundados, e o tratamento do conteúdo segue uma abordagem tradicional (descrição, localização e memorização). A análise das questões das avaliações revelou que os materiais didáticos estão alinhados com as provas, o que faz com que os professores se vejam obrigados a seguir o currículo para alcançar bons resultados nos índices de avaliação. Dessa forma, esta pesquisa se revela extremamente importante, pois evidencia que a padronização da educação é prejudicial ao ensino de Geografia, que deveria formar cidadãos críticos e conscientes do seu espaço, com o objetivo de promover transformações em sua realidade.

Palavras-chave: Currículo escolar; avaliação externa; materiais didáticos; plataformização.

ABSTRACT

Educational Policies undergo an intensification process in Brazil, linking curriculum to external assessments. In this context, the main objective of this research is to understand the regulation of the state education system of Minas Gerais and how this configuration impacts School Geography. To achieve this, state teaching materials were analyzed, starting with the Curriculum Reference of Minas Gerais (CRMG), which guides the curriculum content throughout the state, following the National Common Core Curriculum (BNCC) and its implementation guidelines. Subsequently, the Course Plans, materials designed to guide which skills from the CRMG should be worked on each term, were also analyzed. To better understand the system and its educational project, the Pedagogical Support Material for Learning (MAPA), composed of didactic sequences to be applied in the classroom, was also analyzed. To understand the relationship between the intermediate and diagnostic assessments and the materials made available to teachers, it was necessary to also analyze these assessments. This path allowed for an understanding of how this entire educational project, based on standardization and platformization, impacts the School Geography of Elementary School II in the state education network of Minas Gerais. The analysis results showed that there is a standardization of teaching, as the state materials of Minas Gerais comply with the national materials. Therefore, they follow what is prescribed in these documents, with few alterations aimed at reflecting the diversity of the state of Minas Gerais. However, these changes are limited, and the skills presented are insufficient to encompass such diversity. Upon analyzing the materials, especially MAPA, it was found that the approach to School Geography is not critical, as the concepts are not deeply explored, and the treatment of the content follows a traditional approach (description, location, and memorization). The analysis of the assessment questions revealed that the teaching materials are aligned with the exams, which forces teachers to follow the curriculum in order to achieve good results in the assessment indices. Thus, this research proves to be extremely important as it highlights that the standardization of education is detrimental to the teaching of Geography, which should aim to form critical citizens aware of their space, with the goal of promoting transformations in their reality.

Keywords: School curriculum; external assessment; Teaching materials; platformization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Slogan do Sistema de Avaliação e Equidade da Educação Básica.....	45
Figura 2 – Número de itens de testes por Componente Curricular na avaliação diagnóstica, segundo o Portal Se Liga na Educação (2024).....	49
Figura 3 – Figura apresentada no Currículo Referência de Minas Gerais, em 2019, no conteúdo da BNCC a sala de aula.....	54
Figura 4 – Exemplo das Unidades Temáticas, Objetos do Conhecimento e Habilidades presentes no currículo Referência de Minas Gerais de Geografia para o 9º ano em 2019.....	56
Figura 5 – Mesorregiões do estado de Minas Gerais.....	68
Figura 6 – Mapa das superintendências regionais de ensino de Minas Gerais.....	73
Figura 7 – PET's publicados no Portal Se Liga na Educação em 2020.....	78
Figura 8 – PETs publicados em 2021 no Portal Se Liga na Educação.....	78
Figura 9 – Parceria entre a SEE-MG e empresas privadas.....	79
Figura 10 – Aplicativo Conexão Escola 4.0, disponibilizado aos alunos pelo Portal Se Liga na Educação	81
Figura 11 – Página inicial do Portal Se Liga na Educação, da SEE-MG.....	82
Figura 12 – Programação das videoaulas no Portal Se Liga na Educação, da SEE-MG.....	83
Figura 13 – Videoaulas com o tema mundo do trabalho, disponíveis no site “Portal Se Liga na Educação”, da SEE-MG.....	83
Figura 14 – Materiais - Temáticas Especiais e Transversalidade, disponíveis no Portal Se Liga na Educação.....	84
Figura 15 – Aba Minuto Se Liga na Educação, disponível no Portal Se Liga na Educação.....	85
Figura 16 – Chromebooks - Material de Apoio, disponíveis no Portal Se Liga na Educação.....	86
Figura 17 – Aba do Pré Enem Se Liga, disponíveis no Portal Se Liga na Educação.....	87
Figura 18 – Capa Plano de Curso de Geografia – 9º ano – 2024.....	88
Figura 19 – Plano de Curso de Geografia do 1º Bimestre – 9º ano de 2024.....	89
Figura 20 – Plataformas digitais disponibilizadas no Plano de Curso.....	91
Figura 21 – Material de apoio pedagógico para aprendizagens disponibilizadas para todas as etapas da educação básica no Portal Se Liga na Educação.....	92
Figura 22 – Cabeçalho do MAPA 9º ano de Geografia de 2024.....	93
Figura 23 – Lupa – Portal Se Liga na Educação.....	94

Figura 24 – Artigo retirado da Lupa Jornal.....	95
Figura 25 – Caderno pedagógico Lupa.....	95
Figura 26 – Currículo de Geografia 9º ano do CRMG (SEE-MG, 2019).....	98
Figura 27 – Questão um da avaliação diagnóstica de Geografia do 9º ano da SEE-MG aplicada em 2024.....	124
Figura 28 – Questão dois da avaliação diagnóstica de Geografia do 9º ano da SEE-MG aplicada em 2024.....	124
Figura 29 – Questão três da avaliação diagnóstica de Geografia de Geografia do 9º ano da SEE-MG aplicada em 2024.....	125
Figura 30 – Questão quatro da avaliação diagnóstica de Geografia do 9º ano da SEE-MG aplicada em 2024.....	125
Figura 31 – Questão cinco da avaliação diagnóstica de Geografia do 9º ano da SEE-MG aplicada em 2024.....	126
Figura 32 – Questão seis da avaliação diagnóstica de Geografia 9º ano da SEE-MG aplicada em 2024.....	127
Figura 33 – Questão sete da avaliação diagnóstica de Geografia do 9º ano da SEE-MG aplicada em 2024.....	127
Figura 34 – Questão oito da avaliação diagnóstica de Geografia do 9º ano da SEE-MG aplicada em 2024.....	128
Figura 35 – Questão nove da avaliação diagnóstica de Geografia do 9º ano da SEE-MG, aplicada em 2024.....	129
Figura 36 – Questão dez da avaliação diagnóstica de Geografia do 9º ano da SEE-MG, aplicada em 2024.....	129
Figura 37 – Questão onze da avaliação diagnóstica de Geografia do 9º ano da SEE-MG, aplicada em 2024.....	130
Figura 38 – Questão doze da avaliação diagnóstica de Geografia do 9º ano da SEE-MG, aplicada em 2024.....	130
Figura 39 – Questão treze da avaliação diagnóstica de Geografia do 9º ano da SEE-MG, aplicada em 2024.....	131
Figura 40 – Questão um da avaliação intermediária de Geografia do 9º ano da SEE-MG, aplicada em 2024.....	132
Figura 41 – Questão dois da avaliação intermediária de Geografia do 9º ano da SEE-MG, aplicada em 2024.....	133
Figura 42 – Questão três da avaliação intermediária de Geografia 9º ano da SEE-MG, aplicada em 2024.....	134
Figura 43 – Questão quatro da avaliação intermediária de Geografia do 9º ano da SEE-MG, aplicada em 2024.....	135

Figura 44 – Questão cinco da avaliação intermediária de Geografia 9º ano da SEE-MG, aplicada em 2024.....	135
Figura 45 – Questão seis da avaliação intermediária de Geografia 9º ano da SEE-MG, aplicada em 2024.....	136
Figura 46 – Questão sete da avaliação intermediária de Geografia 9º ano da SEE-MG, aplicada em 2024.....	137
Figura 47 – Questão oito da avaliação intermediária de Geografia 9º ano da SEE-MG, aplicada em 2024.....	138
Figura 48 – Questão nove avaliação intermediária de Geografia 9º ano da SEE-MG, aplicada em 2024.....	139
Figura 49 – Questão dez da avaliação intermediária de Geografia 9º ano da SEE-MG, aplicada em 2024.....	140
Figura 50 – Questão onze da avaliação intermediária de Geografia do 9 ano da SEE-MG, aplicada em 2024.....	140
Figura 51 – Questão treze da avaliação intermediária de Geografia 9º ano da SEE-MG, aplicada em 2024.....	141

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sistema de Avaliação da Educação Básica (saeb). 2021: público alvo, abrangência, referências para elaboração dos itens e áreas avaliadas.....	29
Quadro 2 – Plano de Metas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 2015 a 2021.....	32
Quadro 3 – Avaliações e ano escolar de aplicação que compõem o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública, da SEEMG.....	45
Quadro 4 – Habilidades de Geografia do CRMG (Minas Gerais, 2019) por ano escolar e modificações em relação às habilidades da BNCC (Brasil, 2018).....	56
Quadro 5 – Comparação entre as habilidades de Geografia do 6º ano da BNCC e as habilidades alteradas no CRMG.....	56
Quadro 6 – Comparação entre as habilidades da BNCC do 7º ano de Geografia e as habilidades alteradas pelo CRMG.....	58
Quadro 7 – Comparação entre as habilidades da BNCC do 8º ano de Geografia e as habilidades alteradas pelo CRMG.....	60
Quadro 8 – Comparação entre as habilidades da BNCC do 9º ano de Geografia e as habilidades alteradas pelo CRMG.....	62
Quadro 9 – Habilidades criadas para atender a parte diversificada do CRMG na componente curricular Geografia Ensino Fundamental anos finais (2019).....	64

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLA

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBC	Currículo Básico Comum
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MAPA	Material de Apoio Pedagógico de Aprendizagem
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNs	Parâmetro Nacional de Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEO	Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal de Alfenas
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
PROEB	Programa de Avaliação da Educação Básica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE- MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Básica
SRE	Superintendência Regionais de Ensino
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Objetivos	16
1.2 Objetivo Geral	16
1.3 Objetivos específicos	16
1.4 Metodologia.....	17
1.5 Caminhos metodológicos percorridos	17
2 AVALIAÇÃO EXTERNA: INSTRUMENTO REGULADOR DO GLOBAL AO NACIONAL	22
2.1 Notas introdutórias sobre avaliações externas.....	22
2.2 Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).....	25
2.3 O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)	27
2.4 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).....	32
2.5 A intensificação da articulação entre Avaliação Externa e Currículo: o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	35
3 MECANISMOS DE CONTROLE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS	41
3.1 SIMAVE	41
3.2 Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG).....	49
3.3 Características de Minas Gerais	67
4 PLATAFORMIZAÇÃO DO ENSINO DE MINAS GERAIS.....	73
4.1 Considerações iniciais sobre plataforma.....	73
4.2 Plataformização no sistema de ensino estadual de Minas Gerais.....	75
4.3 Plano de curso.....	85
4.4 Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens (MAPA)	90
4.5 Lupa	92
5 A GEOGRAFIA NOS MATERIAIS DIDÁTICOS DO ESTADO DE MINAS GERAIS E NA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E INTERMEDIÁRIA	95

5.1 O Plano de Curso articulado ao Currículo Referência de Minas Gerais.....	95
5.1.1 Articulação Plano de Curso e Mapa no 1º Bimestre do 9º ano.....	97
5.1.2 Articulação entre o Plano de Curso e Mapa no 2º Bimestre do 9º ano.	105
5.1.3 Articulação Plano de Curso e Mapa no 3º Bimestre do 9º ano.....	110
5.1.4 Articulação Plano de Curso e Mapa no 4º Bimestre do 9º ano.....	116
5.1.5 Considerações sobre a articulação Plano de Curso e o Mapa	119
5.2 A relação entre as avaliações formativas e os materiais didáticos no movimento de padronização.....	120
5.2.1. Avaliação Diagnóstica 9º ano de 2024	120
5.2.2 Avaliação Intermediária 9º ano de 2024	128
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139

1 INTRODUÇÃO

A educação no Brasil passa por constantes transformações, as mais recentes possuem uma ligação direta com o movimento neoliberal que abarca aspectos políticos, econômicos e sociais. Nesta dissertação a ênfase será na influência da política neoliberal na educação com um recorte para o movimento de padronização da Geografia Escolar das Escolas Estaduais do Estado de Minas Gerais.

Para compreender este processo de padronização da Geografia Escolar no Estado de Minas optou-se pela análise da Base Nacional Comum Curricular, do Currículo Referência de Minas Gerais, dos Planos de Curso e do Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens (MAPA), sendo os três últimos elaborados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Durante a pesquisa houve a necessidade de ampliar a análise para compreender como o processo de padronização interferia na padronização.

Em tempos em que os professores são pressionados para seguir um currículo prescritivo e são regulados por meio de avaliações externas, pesquisas, como essa, que buscam compreender esse processo são essenciais para contribuir com um projeto de resistência e defesa da autonomia docente e da geografia escolar crítica.

Em Minas Gerais, em 2019, foi elaborado o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), construído de acordo com a BNCC e com apoio financeiro e técnico do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC). Logo, esse documento fortalece o movimento de padronização, pois tem alcance estadual e consegue chegar às escolas de forma mais efetiva.

Em 2020, surgiram outros documentos e materiais didáticos, como o Plano de Curso, que organiza as habilidades do CRMG por bimestre, e o Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens, que elabora planos de aula bimestrais baseados nas habilidades do Plano de Curso. Articulada a este processo nas escolas estaduais de Minas Gerais, existem as avaliações diagnósticas, aplicadas no início do ano letivo para verificar o nível de conhecimento dos alunos, e as avaliações intermediárias, aplicadas no meio do ano para verificar se as habilidades foram consolidadas.

Para compreender o impacto deste processo de padronização na Geografia Escolar da Rede Estadual Mineira de Educação, foram analisados os materiais de Geografia destinados para o ensino fundamental anos finais.

Para aprofundar a análise optou-se por analisar os documentos e a articulação entre eles do material de Geografia do 9º ano, o critério para a escolha foi por ser o último ano do Ensino Fundamental Anos Finais, fechando a etapa de ensino.

1.1 Objetivos

Diante do que foi apresentado, os objetivos desta pesquisa são:

1.2 Objetivo Geral

Compreender os instrumentos de controle do Sistema Estadual de Educação de Minas Gerais e seu impacto na Geografia Escolar do Ensino Fundamental anos finais.

1.3 Objetivos específicos

- Analisar a implementação das avaliações externas no Brasil bem como sua articulação com o IDEB e a BNCC;
- Compreender o projeto de educação da SEE-MG, no que se refere a articulação do CRMG e SIMAVE;
- Identificar o processo de plataformização no sistema estadual de ensino de Minas Gerais, através do Portal Se Liga na Educação;
- Analisar qual Geografia Escolar está presente no Plano de Curso e no MAPA do 9º ano do Ensino Fundamental e como ela se materializa nas avaliações diagnósticas e intermediárias

Para alcançar o objetivo geral e objetivos específicos propostos, esta pesquisa foi estruturada em 4 capítulos. O primeiro capítulo abordou de forma sucinta como as políticas neoliberais influenciaram a implementação de um currículo nacional (BNCC), das avaliações externas (SAEB) e a adoção de índice (IDEB), evidenciando como este processo contribuiu para o fortalecimento de um projeto educacional pautado em metas e dados quantitativos.

O segundo capítulo analisou o Sistema Mineiro de Equidade e Educação, o Currículo Referência de Minas Gerais, mas especificamente a parte do componente curricular de Geografia e buscou explicitar como o CRMG desconsidera as características e especificidade do Estado de Minas para atender às habilidades impostas pela BNCC.

O terceiro capítulo buscou compreender o movimento de plataformização da educação no estado de Minas Gerais, que é concretizado por meio do Portal Se Liga na Educação.

Neste capítulo são apresentados todos os instrumentos que estão alocados nesta plataforma e as parcerias privadas também indicadas nesta plataforma. No quarto e último capítulo, foi construído uma análise dos materiais didáticos da Geografia do 9º ano do Ensino Fundamental, utilizados nas escolas estaduais de Minas Gerais. Inicialmente, foi abordado como a distribuição das habilidades do bimestre no Plano de Curso de Geografia está totalmente alinhada ao Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG).

Em seguida, foi realizada uma avaliação do alinhamento entre o Plano de Curso e o Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens. Por fim, foi feita uma análise das Avaliações Diagnóstica e Intermediária de Geografia, com o objetivo de verificar se os materiais didáticos estão articulados a essas avaliações.

No âmbito social, esta pesquisa se torna importante, pois explicita como um modelo educacional pode ser organizado de forma que por meio de instrumentos reguladores e de controladores da educação e conseqüentemente conduz um estado a aprovar e implementar um currículo estadual que não representa a diversidade do seu estado, que é o caso de Minas Gerais, mas que atende os anseios do Ministério da Educação e da política neoliberal que o mesmo vem aplicando a anos. Além disso, a pesquisa contribuirá para evidenciar a desvalorização do conhecimento científico geográfico na rede estadual de Minas Gerais.

1.4 Metodologia

Neste tópico tem como objetivo apresentar as metodologias adotadas na elaboração desta pesquisa.

1.5 Caminhos metodológicos percorridos

A busca pela compreensão do mundo e do ser humano é, historicamente, um componente fundamental da sociedade, nesse contexto, a pesquisa científica tem desempenhado um papel importante no conhecimento sobre a realidade (Pessoa, 2012).

A presente pesquisa será conduzida a partir de uma abordagem qualitativa, com o intuito de compreender e interpretar o sistema estadual de ensino de Minas Gerais, focando na problemática da padronização e do controle do ensino presente nos materiais que são introduzidos nas escolas por meio da plataformização.

Para atingir o objetivo proposto, serão realizadas análise documental de registros institucionais do Governo de Minas Gerais, para Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 58) a análise documental “é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de

documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno”. Os documentos que serão analisados incluem o Currículo Referência de Minas Gerais, o Plano de Curso, e o Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens, Avaliações Diagnósticas e Intermediária, além das resoluções que orientaram a implementação desses materiais.

A análise documental permite compreender como o que está escrito pode ser ilusório, muitas vezes ocultando seu verdadeiro sentido e propósito por meio de discursos e documentos oficiais, como afirmam Fávero e Centenaro (2019, p. 179): "Eis aí um grande desafio do documento, que se posiciona como algo enredado e complexo: buscar com profundidade o que está dito e o que não está”.

De acordo com Lima Júnior *et al.* (2021), a análise documental pode ser um caminho metodológico importante dentro de uma pesquisa qualitativa, nesse contexto, a análise documental não é apenas uma técnica de coleta de dados, mas uma abordagem que se integra à metodologia qualitativa:

a pesquisa documental é aquela em que os dados logrados são absolutamente provenientes de documentos, como o propósito de obter informações neles contidos, a fim de compreender um fenômeno; é um procedimento que utiliza de métodos e técnicas de captação, compreensão e análise de um universo de documentos, com bancos de dados que são considerados heterogêneo. Ademais, conforme entende Flick (2009), uma pesquisa é caracterizada como documental quando ela for a única abordagem qualitativa (Lima Júnior *et al.*, 2021 p. 42).

Ao analisar os documentos institucionais de Minas Gerais, será possível identificar as justificativas do estado para as implementações, que aparecem de forma explícita, mas também analisar com base do materialismo histórico dialético o impacto destes documentos na Geografia Escolar das escolas estaduais mineiras.

O método materialismo histórico dialético é utilizado uma vez que foi proposto compreender as contradições entre a política e o discurso institucional, assim como afirma Pires (1997, p.85) método busca a “interpretação da realidade, visão de mundo e práxis”.

As políticas educacionais vigente no Brasil atualmente estão relacionadas ao sistema econômico capitalista, e todas as suas reformas tem o objetivo de manter a estrutura de uma sociedade desigual, disfarçada de um discurso de melhoria da qualidade da educação, nesse sentido, o método materialismo histórico dialético contribuirá para esta pesquisa ao mostrar as contradições presentes na educação estadual de Minas Gerais.

Ao discutir uma pesquisa a partir desse método, “significa compreender esse processo de interpretação e análise que vai do empírico (realidade aparente, imediata) ao concreto (realidade pensada, compreendida) pelo movimento do pensamento (contradições) no mundo como ele é” (Reis, 2020, p. 75).

O primeiro capítulo, intitulado "Avaliações Externas: Instrumento Regulador do Global ao Nacional", tem caráter teórico com o objetivo de compreender a implementação das avaliações externas no contexto do neoliberalismo. O capítulo analisa o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), aplicado em nível internacional, e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), conjunto de avaliações realizadas a cada dois anos nas escolas brasileiras. Além disso, descreve o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para isso, foram utilizados autores como Harvey (2005), Albuquerque (2021), Katuta (2019), Bonamini e Souza (2012), Chirinéa e Brandão (2015) e Arroyo (2007). Esses autores discutem, de maneira crítica, os objetivos das avaliações externas e o currículo escolar, destacando como essas avaliações padronizam o conteúdo e controlam a educação, além de evidenciar como estão alinhadas aos objetivos do sistema econômico neoliberal.

Para analisar o SAEB, foi realizado um resgate histórico, abrangendo desde o primeiro ciclo, iniciado em 1990, até 2021. Esse levantamento possibilitou observar as diversas mudanças ao longo do tempo, como a inclusão e remoção de componentes curriculares, alterações na estrutura da avaliação, mudanças na denominação, dos financiadores e no público-alvo. A Geografia foi incorporada à avaliação pontualmente em 1999, mas retornou a aparecer apenas em 2019, quando as matrizes de referência da avaliação externa foram ajustadas em conformidade com a BNCC. Como bases para essa análise foram utilizadas a tese de doutorado de João Luiz Horta Neto (2013) e a dissertação de mestrado de Ezerral Bueno de Souza (2001).

Foi desenvolvido um quadro que apresenta o público-alvo, a abrangência, as referências para elaboração dos itens e as áreas avaliadas no SAEB aplicado em 2021, com base no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), para evidenciar a configuração atual desse sistema de avaliação.

O capítulo também aborda o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), instrumento regulador criado em 2007. Para compreendê-lo, foi realizada uma análise do Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que estabelece metas para a educação básica. Além disso, foi elaborado um quadro com as metas do IDEB de 2015 a 2021, período em que o Brasil deveria atingir a média 6,0, considerada ideal para países em desenvolvimento. O capítulo ainda

inclui uma discussão sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os incentivos oferecidos pelo programa PROBNCC.

O segundo capítulo, intitulado "Mecanismos de Controle na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais", tem como objetivo analisar o Sistema de Avaliação e Equidade da Educação Pública, composto pelas avaliações aplicadas nas escolas estaduais de Minas Gerais. Para isso, foi realizado um levantamento bibliográfico, com base nos trabalhos de Brasiel (2018), Fialho (2013), Araújo (2016), além de dados fornecidos pela Secretaria Estadual de Educação (SEE-MG) e das Resoluções que regulamentam e organizam o SIMAVE. Também foi elaborado um quadro com informações extraídas do Portal do SIMAVE, que detalha as avaliações existentes, incluindo o nome de cada uma, os componentes curriculares avaliados e as etapas em que são aplicadas.

Foi realizada uma análise para compreender a elaboração do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). Para isso, foram examinados a Resolução SEE N° 4.692, de 29 de dezembro de 2021, e o site da SEE-MG, que descreve essa implementação, além de um levantamento bibliográfico com os autores Azevedo e Silva (2024), Pinto e Melo (2021) e Carvalhes (2023).

Além disso, foi feita uma análise do alinhamento entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Referência de Minas Gerais, com foco nas habilidades do componente curricular de Geografia. Inicialmente, foi realizada uma identificação das habilidades inalteradas, habilidades alteradas, habilidades desmembradas e habilidades criadas.

As habilidades alteradas, que representam as partes diversificadas do currículo mineiro, foram analisadas em comparação com as habilidades da BNCC, com o objetivo de entender as modificações e seus impactos no conteúdo de cada habilidade. Essa comparação abrangeu todos os bimestres do 9º ano do Ensino Fundamental.

Este capítulo também inclui uma caracterização geral do estado de Minas Gerais, com o intuito de demonstrar que um currículo padronizado é insuficiente para atender às demandas específicas das escolas estaduais mineiras.

No terceiro capítulo, intitulado "Plataformização do Ensino em Minas Gerais", foi realizado um levantamento bibliográfico com o objetivo de compreender o fenômeno da plataformização e seu impacto na educação pública. Foram analisados os trabalhos de Barbosa e Alves (2023), Silva (2022), Ferreira (2023), Israel (2024) e Van Dick e Poell (2018). A seguir, investigou-se como a plataformização se manifesta no contexto escolar de Minas Gerais, com ênfase no Portal Se Liga na Educação. A análise abordou os aplicativos utilizados, as parcerias com o setor privado e os materiais pedagógicos disponibilizados. Também foram analisados o

Plano de Curso, o MAPA e a Lupa, materiais pedagógicos que fazem parte da plataforma Se Liga na Educação.

O quarto e último capítulo, intitulado "A Geografia nos Materiais Didáticos do Estado de Minas Gerais e na Avaliação Diagnóstica e Intermediária", tem como objetivo apresentar os resultados obtidos a partir das análises realizadas. Inicialmente, foi feita uma comparação entre o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e os Planos de Curso, buscando compreender como as habilidades do 9º ano do Ensino Fundamental, do currículo estadual, estão organizadas em bimestres nesse material.

Em seguida, foi realizada uma análise sobre a articulação entre o Plano de Curso e o Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagem (MAPA), investigando como esse material, ao funcionar como uma sequência didática possibilita analisar qual Geografia o estado de Minas Gerais impõe aos docentes e estudantes por meio dos textos e atividades propostas. Para isso, foi feita uma análise bimestral.

Neste capítulo, também foi realizada uma análise das questões das Avaliações Diagnósticas e Intermediárias de 2024, com uma avaliação detalhada de cada pergunta, mencionando se ela estava presente no MAPA ou no Plano de Curso. O foco recaiu sobre a Geografia presente nas avaliações, destacando que o conteúdo ensinado nas aulas se reflete diretamente nas avaliações.

2 AVALIAÇÃO EXTERNA: INSTRUMENTO REGULADOR DO GLOBAL AO NACIONAL

O primeiro capítulo desta dissertação tem como objetivo compreender as amarras da avaliação externa padronizada no contexto educacional, averiguar como ela transforma-se em um instrumento regulador ao ser utilizada como indicativo de qualidade por meio da aplicação de testes quantitativos e mostrar como esses dados convertidos em índices, não são capazes de representar a realidade das escolas brasileiras.

2.1 Notas introdutórias sobre avaliações externas

O sistema de avaliação externa passou a fazer parte da educação básica no Brasil no mesmo período em que estavam sendo realizadas reformas políticas alinhadas aos princípios neoliberais. Segundo Harvey (2005) o neoliberalismo passa a ser implementado como forma de aliviar a crise no capitalismo, nesse sentido, os princípios neoliberais são caracterizados por um Estado mínimo, com livre comércio, consolidando a propriedade privada, competitividade, individualismo, assim, rescindindo totalmente as iniciativas sociais que beneficiam a classe trabalhadora.

Por todas essas razões, afirmei anteriormente que, ao pacote inicial de medidas desenhado pelo movimento neoliberal (redução do Estado ao mínimo, inexistência de proteção ao trabalho, abertura da economia, liberdade para o funcionamento do mercado), acrescentou-se mais recentemente uma forma específica de pilotar câmbio, juros e finanças públicas que coloca a política econômica hoje no papel de business administration de Estado. Em outras palavras, brandindo-se os princípios neoliberais da eficiência, da rigidez de gastos, da austeridade, administra-se hoje o Estado ‘como se fosse um negócio’. E é de fato disso que se trata, pois, contrariamente ao que ocorria na fase anterior, a atuação do Estado se dá agora visando preservar não os interesses da sociedade como um todo (emprego, renda, proteção social etc.), mas os interesses de uma parcela específica de agentes, cujos negócios dependem fundamentalmente dessa atuação. É o fato de o neoliberalismo ter se tornado prática de governo justamente nessa fase de exacerbação da valorização financeira que explica por que esse elemento foi adicionado ao pacote neoliberal. Porém, há mais no capítulo da gestão do Estado ‘como se fosse um negócio’. (Paulani, 2006, p. 78/79).

O movimento neoliberal age em todas as esferas da sociedade e, como nesta pesquisa o foco é a educação, especificamente a avaliação externa e o currículo, este texto apresentará uma breve análise da influência do neoliberalismo na educação.

Considera-se que as estratégias neoliberais sobre a educação não se realizam apenas no âmbito setorial, como mercado e ou negócios de serviços, mas, como aponta Marrach (1996) com atribuições específicas no que concerne a preparar os indivíduos para adaptar- -se ao mercado de trabalho, apontando para a necessidade de uma força

de trabalho qualificada para a competitividade global; fazer da escola um aparelho de transmissão ideológico das doutrinas neoliberais, garantindo a reprodução de valores empreendedores e individualizadores; e, consolidar uma forma de funcionamento mercadológico, em que as diretrizes de gerenciamento empresarial, ampliando tal ideologia nos comportamento institucional que se reverbera para a sociedade como um todo (Albuquerque *et al*, 2021, p. 18).

É compreendido que não é possível projetar a sociedade sem projetar a educação, diante do contexto, a política neoliberal, desde sua implementação, busca introduzir os seus ideais na educação, e assim, abordá-la através da perspectiva econômica, como afirma Lopes e Caprio (2008, p. 2) “a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança”.

Para alcançar esse objetivo, os países hegemônicos, com o apoio das grandes instituições financeiras internacionais, desenvolveram o Projeto Mundial de Educação Para Todos e criaram estratégias que levaram os países a aderirem ao plano, reformulando suas políticas educacionais.

É importante destacar que tais transformações seguem a lógica do Projeto Educação para Todos, elaborado e implementado no contexto do capitalismo contemporâneo voltado ao fortalecimento das relações metabólicas do capital, cujos princípios e diretrizes foram amplamente divulgados, fortalecidos e acatados pelos países de economia periférica desde as conferências e fóruns mundiais e Ibero-Americanos como os que ocorreram em Jomtien na Tailândia em 1990, marco fundante das transformações educacionais que se desdobraram na Declaração de Nova Delhi, ocorrida na Índia em 1993, no Marco de Ação de Dakar (Senegal) de 2000 e no Fórum de Incheon, na Coreia do Sul, em maio de 2015. Assim, foram e são dezenas de eventos nacionais e internacionais patrocinados pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura); UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial (BM) que vem ocorrendo há mais de duas décadas e que têm como objetivo a criação de sistemas de ensino altamente regulados com a participação de empresas de educação, de setores empresariais e financeiros com atuação em escala mundial. (Katuta, 2019, p. 93/94).

Todo esse processo impactou várias esferas da educação, desde o financiamento, o acesso, a permanência, o currículo, a formação inicial e continuada, dentre outros. Portanto, neste momento faz-se necessário enfatizar as avaliações externas, que agem como instrumentos de regulação.

Na verdade, percebe-se nas propostas de implementação dos sistemas de avaliação de políticas no campo da educação, um intenso controle e monitoramento por parte do Banco Mundial que se apresenta mediante diferentes programas avaliativos para as várias modalidades de ensino, que vão desde a educação infantil ao ensino superior, determinando, sobretudo, a Legislação Educacional; os Parâmetros e Diretrizes Curriculares; a formulação e gestão de Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação e os fundos de investimentos na educação (Rabelo *et al.*, 2009, p. 11/12).

Para Heck (2018), as avaliações deveriam servir como um apoio aos professores, com a finalidade de compreender o processo de aprendizagem dos alunos. Entretanto, é compreendido que, atualmente, sob a perspectiva de um Estado avaliador, as provas acabam fugindo de seu objetivo inicial e pautam – se no controle das práticas pedagógicas que são desenvolvidas pelos docentes.

A cultura da avaliação em larga escala foi inspirada pelo neoliberalismo que instaurou novos sentidos a avaliação da aprendizagem e a mobilização por uma educação de qualidade, pautada, exclusivamente, pela lógica quantitativa do mercado. Na visão de Ravitch (2011, p. 26), há um forte apelo do mercado nas defesas dos reformadores, pois “eles pensam que podem consertar a educação aplicando princípios de negócios, organização, administração, lei e marketing, e pelo desenvolvimento de um bom sistema de coleta de dados que proporcione as informações necessárias para incentivar a força de trabalho” dos profissionais da educação. (Silva; Silva, 2024, p. 242).

Além disso, Burgos (2020) afirma que atrelados ao sistema meritocrático, os resultados das avaliações têm sido utilizados para as resoluções do sistema de ensino, o que pode ser uma problemática, uma vez que os dados quantitativos não correspondem à realidade escolar. De acordo com o autor, essa perspectiva faz com que os profissionais da área aceitem o que lhes é imposto, uma vez que são forçados a alcançar bons resultados.

Militão *et al* (2023), apontam outra contradição das avaliações, que nessa perspectiva, não têm o objetivo de compreender a realidade das escolas e/ou o nível de aprendizagem dos alunos. De acordo com os autores, o que existe atualmente são testes quantitativos que buscam medir o nível do ensino e, com isso, criar “*rankings*”, selecionar um produto final, tendo como objetivo principal a padronização do cotidiano escolar.

Nesse sentido, Cunha e Muller (2018, p. 145) vão afirmar que “a tentativa de resposta e cumprimento ao programa das avaliações internas e externas tem tentado impossibilitar aos sujeitos estudantes espaços para socialização, discussão, problematização e produção dos conhecimentos”.

Militão *et al* (2023 p.15) apud Sacristán (2017, p. 17) vão atrelar a necessidade de avaliação ao controle total da escola:

[...] Avalia-se como exigência de controle, e não apenas por necessidade de conhecer o progresso dos alunos, o que induz a uma mentalidade também generalizada de que tudo é avaliável e que tudo deve ser avaliado, até objetivos e conteúdos que são praticamente impossíveis de sê-lo, que nem por isso haverão de desmerecer a atenção e o esforço. [...] Em todo sistema escolar se instala uma espécie de mentalidade de controle que afeta tudo que ocorre. A avaliação, mais que uma forma de conhecer o que acontece, se tornou o elemento-chave da configuração de um clima escolar.

Sendo assim, a avaliação externa em larga escala está presente no cotidiano escolar como forma de controlar e regular o que está sendo desenvolvido pelos agentes internos,

principalmente professores e alunos, e, através dos resultados, garantir uma padronização curricular na educação.

É necessário ressaltar que Santana e Rothen (2014) declaram que o Estado avaliador busca representar a qualidade da educação mediante dados obtidos nos testes, visando compreender o uso dos seus recursos. Ademais, os autores mencionam que a educação brasileira está alinhada ao mercado devido a orientação por competências e habilidades. As avaliações são direcionadas por matrizes de referência, que possuem conteúdos configurados em competências e habilidades.

2.2 Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)

O ano de 1950 foi marcado pelas discussões sobre a avaliação da educação dos países a nível internacional, entre 1959 e 1961 ocorreu a primeira tentativa, sendo aplicado a doze países com uma amostra de mil alunos que já haviam completado treze anos. Para isso, foram analisadas disciplinas de Leitura, Matemática, Ciências e Geografia. A partir disso, surge a “*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*” (IEA), responsável nesse momento, por analisar e comparar o rendimento da educação nos países participantes (Pereira, 2016).

O governo dos Estados Unidos da América (EUA) interferiu nesse programa, retirando seu financiamento e criando um novo sistema, chamado de “*International Assessment of Educational Progress*” (IAEP), essa avaliação abordou apenas as disciplinas de Matemática e Ciências. Entretanto, o sistema foi alvo de críticas, principalmente pelo fato de as referências de conteúdo dessa avaliação serem somente do currículo norte-americano, o que fortaleceu a sua hegemonia e gerou um embate com a IEA:

Esse processo evidenciou duas forças em disputa na elaboração de indicadores internacionais baseados no rendimento dos estudantes. Por um lado, a IEA defendendo um processo mais amplo de avaliação que levasse em consideração os currículos nacionais, por outro, a ETS/IEAP, de iniciativa do governo dos EUA, impondo um padrão de referência para a avaliação internacional de acordo com a política educacional norte-americana (Pereira, 2016, p. 155).

Devido às falhas nas avaliações, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) realizou algumas reuniões com ministros da educação, e desenvolveu o “*Programme for International Student Assessment*” (PISA), sistema de avaliação de abrangência internacional. De acordo com Villani e Oliveria (2018) esse é o programa de avaliação mais avançado do mundo. Como foi elaborada por uma organização econômica, é

provável que suas diretrizes estejam alinhadas com esse sistema de funcionamento. Sua primeira aplicação ocorreu em 2000, com a participação de 28 países.

O principal objetivo do PISA é fiscalizar se os países participantes das conferências de educação estão cumprindo com as metas estabelecidas, além de desenvolver “*rankings*” internacionais sobre a qualidade da educação por meio dos resultados das avaliações. Segundo (Pereira, 2016), a partir das metas e dos resultados divulgados, o programa gera uma competitividade entre os países-membros, sendo assim, garantindo as políticas de mercado na educação.

O PISA é aplicado a cada três anos, para alunos com idade de quinze anos, correspondendo ao final do Ensino Fundamental II. A avaliação aborda apenas Leitura, Escrita, Matemática e Ciências. De acordo com Pereira (2016), a escolha dessas disciplinas e etapas da educação básica está relacionada ao período transitório entre a escola e o trabalho e, portanto, faz-se necessário verificar se as competências básicas foram assimiladas.

Em seguida, essa abordagem do trabalho é tratada por Hypolito e Jorge (2020, p.18) “como instrumento de regulação, o PISA acaba por direcionar as expectativas sobre que tipo de força de trabalho deve existir e para que realidades do mercado de trabalho deve ser preparada”, sendo assim, a educação passa a ser uma ferramenta econômica para OCDE, formar para o mercado de trabalho seguindo suas necessidades.

Também é necessário mencionar que através dos resultados das avaliações, são gerados relatórios e por meio do que está prescrito são realizadas reformas nas políticas educacionais (Villani; Oliveira, 2018), com isso, os resultados dessas avaliações legitimam o controle internacional da educação.

De acordo com Hypolito e Jorge (2020), o Brasil possui parceria com a OCDE há vinte anos, mantendo uma relação por meio dos técnicos do Inep e comportando-se como um parceiro estratégico para aplicação das políticas de controle. O Brasil participa das aplicações do Pisa desde 2000, contando inicialmente com 5.893 jovens de quinze e dezesseis anos, o próprio Inep afirma uma necessidade no acompanhamento das avaliações internacionais.

Ademais, o Brasil participou de todos os ciclos de aplicação do Pisa e implementou todas as suas alterações ao longo do tempo, ampliando também a quantidade de alunos participantes desse teste, porém, nunca chegou próximo às metas dos países integrantes da OCDE, devido à discrepância nas questões socioeconômicas.

Como supramencionado, os resultados do Pisa regulamentam as políticas educacionais. Os autores Hypolito e Jorge (2020, p. 19) afirmam que “no caso do Brasil, tal instrumento torna-se referência para o estabelecimento de metas de desempenho nas avaliações nacionais por meio

do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)”, sendo assim, existe uma forte imposição internacional nas avaliações brasileiras.

Posto isso, o próximo tópico abordará o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), sendo o sistema de avaliação em nível nacional do Brasil, com o objetivo de discorrer sobre sua configuração e materialização no cotidiano escolar.

2.3 O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

Dentro desse contexto, no Brasil, a partir de 1990 efetiva-se um sistema de avaliações externas, reflexo da iniciativa de controle e monitoramento do Banco Mundial para a Educação Pública.

O nascimento do SAEB coincide com as demandas do Banco Mundial relativas à necessidade de desenvolvimento de um sistema de avaliação do impacto do Projeto Nordeste, segmento Educação, no âmbito do VI Acordo MEC/BIRD. Tal demanda, no entanto, foi importante para o Ministério de Educação no sentido de implementar um sistema mais amplo de avaliação da educação, levando a iniciativas mais autônomas do MEC que resultaram na criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público do 1º Grau (SAEP) (Souza, 2001, p. 33).

O primeiro ciclo, em 1990, era aplicado apenas para uma amostra de alunos do ensino fundamental I e II, abrangendo 846 municípios, 4.970 escolas públicas (Souza, 2001), o teste abordava apenas as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e redação, sendo elaborado pela Fundação Carlos Chagas. Em 1992, passou a ser chamado Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e orientado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

O ciclo de 1993 seguiu esse mesmo formato, mas incluiu, também de forma amostral, as escolas particulares. De acordo com o MEC, esses são os objetivos do segundo ciclo do SAEB: “consolidar o sistema de avaliação e aperfeiçoar as técnicas instrumentais”. Foram novamente examinados os três aspectos abordados em 1990: “gestão escolar, situação e competência do professor e rendimento do aluno, observadas as mesmas séries disciplinas” (Brasil, 1996, p.20).

De acordo com Souza (2001), o ciclo de 1995 foi alinhado totalmente as implicações do Banco Mundial, nesse momento as aplicações das avaliações SAEB deixaram de contar com a participação de especialistas da área e professores, passando a ser elaborado somente pelas instituições não governamentais e privadas como a Fundação Carlos Chagas e a Fundação Cesgranrio. Devido à necessidade de comparação dos resultados ao longo do tempo, nesse ciclo

foi adotada a Teoria de Resposta ao Item, que de acordo com Horta Neto (2013) é uma teoria estatística em que os itens são classificados por três atributos, sendo eles:

a discriminação, a capacidade de distinguir de forma eficiente, populações com diferentes proficiências, ou seja, para acertar determinado item, exige-se do respondente determinada proficiência mínima que, se o respondente não a possuir, a probabilidade de ele acertar o item será baixa; a dificuldade, relacionada com a quantidade de pessoas que acertam o item, ou seja, quanto maior a quantidade de pessoas que acertam o item, mais fácil este é, e mais difícil quanto menor o número de pessoas a acertá-lo; a probabilidade de indivíduos com baixa proficiência acertarem o item, ou seja, a probabilidade de acertar a resposta “chutando” (Horta Neto, 2013, p. 91).

Outra alteração presente foi à ampliação do público a que são aplicadas as avaliações, agora para anos finais do Ensino Fundamental I e II e o 3º ano do Ensino Médio e somente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática como áreas avaliadas. Nesse ciclo, fortaleceram-se as dimensões de melhoria na qualidade da educação, eficiência e eficácia, monitorando o rendimento escolar por meio do alcance de metas (Souza, 2001).

Nesse contexto de reelaboração do procedimento de elaboração, surgem as Matrizes de Referência elaboradas pelo INEP, esse material indica as habilidades e competências de cada disciplina que estarão presentes nas avaliações SAEB a partir do ciclo de 1997, podendo ser considerado sendo mais um instrumento de controle docente, pois orienta o conteúdo que será cobrado nas provas.

Sendo assim, essa teoria não está relacionada ao número total de acertos, mas à probabilidade de acertar um conjunto de itens que podem variar de acordo com os seus níveis de dificuldade. O autor salienta ainda que os itens passam por um período de testes aplicados à população semelhante à qual será aplicado. A montagem das avaliações é realizada a partir da seleção de perguntas em um Banco de Itens que possuem relação com as habilidades da Matriz de Referência que serão avaliadas (Horta Neto, 2013).

De acordo com Souza (2001), para que a TRI seja aplicada foi necessário a elaboração das matrizes de referências com as habilidades previstas, com isso, a autora afirma que o domínio das habilidades passa a ser o foco, enquanto ocorre um esvaziamento do conhecimento científico. Nesse período as matrizes de referências eram baseadas nos parâmetros curriculares nacionais (PCN), já podendo ser observado um alinhamento entre a avaliação externa e o currículo, com isso, um movimento de padronização do conteúdo.

No ciclo de aplicação de 1999, houve a inserção das Ciências Humanas e Ciências Naturais nas matrizes de referência, sendo adicionados 127 descritores para a disciplina de História e 250 descritores para Geografia (Horta Neto, 2013), para o mesmo público-alvo, porém, nos anos seguintes essas áreas ausentaram-se.

Em 2001, a avaliação voltou ao mesmo formato, com as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, sendo aplicadas para amostras de alunos de escolas públicas e particulares dos anos finais. Somente a matriz sofreu mudanças, a partir da redução dos descritores de Língua Portuguesa e Matemática (Horta Neto, 2013), formato que obteve continuidade em 2003.

No ciclo de 2005, ocorreu uma reestruturação do SAEB, passando a ser constituída por duas avaliações, uma delas denominada Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc/Prova Brasil), sendo aplicadas aos anos finais do Ensino Fundamental I e II. Nas escolas públicas ocorreu de maneira censitária, nas instituições que tivessem no mínimo dez alunos matriculados nessas etapas, e nas escolas particulares mantiveram-se apenas para uma amostra de alunos - as avaliações abrangeram as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Um marco importante a ser destacado em 2005 foi a aplicação da prova de forma censitária, ampliando assim a possibilidade de regulação da educação e controle sobre as escolas.

A segunda avaliação foi chamada de Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), permaneceu sua aplicação de maneira amostral para os anos do 3º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas e particulares, também foram mantidas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Horta Neto (2013), afirma que nesse ciclo inicia a divulgação dos ranqueamentos nas mídias, fator que fortalece a competição entre os professores e entre as escolas, sendo um dos pilares da política neoliberal:

A partir desse ciclo, passaram a ser corriqueiras, a partir do ranking fornecido pelo Inep, a classificação e a identificação das melhores escolas e também das piores, noticiadas pela imprensa. As melhores escolas têm direito a matérias elogiosas nos meios de comunicação. Além disso, se transformam em estudos de caso que dão origem a pesquisas, com o objetivo de identificar as boas práticas que resultam em bons resultados na Prova Brasil (MEC; INEP; UNICEF, 2007). Quanto às piores, a exposição pública (Horta Neto, 2013, p. 153).

Os ciclos de 2007, 2009 e 2011 seguem esse mesmo formato. Em 2013, o Ensino Fundamental I passou a ser analisado pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), sendo avaliado a Leitura, Escrita e Matemática. Outra mudança nesse ano foi a inserção das áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza para o 5º e 9º ano do Ensino Fundamental — apenas para uma amostra de alunos. Entretanto, os resultados não foram divulgados. No ano de 2015, retorna ao formato anterior, focando somente em Língua Portuguesa e Matemática. No ciclo de 2017, o SAEB tornou-se censitário para todas as etapas da educação básica.

Em 2019, o SAEB possui sua estrutura alterada, uma vez que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que impõe as habilidades e competências, as matrizes de referência se alinham ao que está prescrito na base, nesse período o movimento de padronização se fortalece, pois, os professores são obrigados a seguirem as matrizes e alcançarem bons resultados.

Essa articulação entre a BNCC e o SAEB, representa o alcance de um objetivo que sempre esteve na agenda internacional para a educação, padronizar os conteúdos e legitimar esta ação através das avaliações externas:

A padronização de conhecimentos, habilidades e competências induzida pelas Matrizes de Referência do Saeb e formalizada pela Base Nacional Comum Curricular representou, do ponto de vista da agenda global, a consolidação de um ciclo de reformas erigidas de orientações políticas mais amplas, que articulam conhecimento técnico-científico e doutrinas político-econômicas de ajustamento e de contenção da subversão, à atual ordem que vem governando a existência coletiva nos países centrais e periféricos do capitalismo educativas (Felipe, 2020, p. 90).

Nesse ciclo as siglas “Anresc” e “Aneb”, são anuladas e as avaliações passaram a serem chamadas de SAEB e pelas etapas que serão aplicadas, e aqui voltam a ser avaliadas as Ciências Humanas e Ciências da Natureza de modo amostral para alunos do 9º ano do ensino fundamental, para as outras etapas seguem Língua Portuguesa e Matemática, assim como o ciclo de 2021, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2021: público-alvo, abrangência, referência para elaboração dos itens e áreas avaliadas

Público-alvo	Abrangência	Referência para elaboração de itens	Áreas avaliadas
Creche e pré-escola da educação infantil	Escolas públicas (amostral) – estudo piloto	Matrizes de Referência 2018	-
2º ano do EF	Escolas públicas e privadas (amostral)	Matriz de Referência 2018 (em conformidade com a BNCC)	Língua portuguesa e matemática
5º e 9º ano do EF	Escolas públicas (censitária) escolas privadas (amostral)	Matriz de Referência vigente desde 2001	Língua Portuguesa e matemática
9º ano do EF	Escolas públicas e privadas (amostral)	Matrizes de Referência 2018 (em conformidade com a BNCC)	Ciências da natureza e ciências humanas
3º ano do EM	Escolas públicas (censitária) escolas privadas (amostral)	Matriz de Referência vigente desde 2001	Língua Portuguesa e Matemática

Fonte: INEP (2021).

Neste ciclo, as matrizes de referência do 9º ano já incorporaram competências e habilidades em conformidade com a BNCC, sendo assim, é possível observar a implementação

das Ciências Humanas e Naturais, o que pode valorizar estas áreas na educação básica ou interferir de maneira negativa no conteúdo e no trabalho docente, uma vez que terão que seguir essa padronização.

Bonani e Souza (2012) ao pesquisarem as avaliações externas no Brasil, afirmam que,

a análise dos desenhos das avaliações em andamento leva a que se identifiquem três gerações de avaliações da educação em larga escala, com consequências diferenciadas para o currículo escolar. Ao tempo em que se sucedem, essas gerações coexistem no âmbito das redes de ensino; daí a necessidade de se tomar tal classificação como um recurso analítico. A primeira geração enfatiza a avaliação com caráter diagnóstico da qualidade da educação ofertada no Brasil, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo. No estágio atual das iniciativas de avaliação em larga escala, emergem outros dois novos modelos de avaliação com a finalidade de subsidiar, a partir dos resultados dos alunos políticas de responsabilização com atribuição de consequências para os agentes escolares. Na literatura sobre o tema, quando as consequências dessas políticas são apenas simbólicas, elas são chamadas de low stakes ou de responsabilização branda. Já quando as consequências são sérias, elas são chamadas de high stakes ou de responsabilização forte (Bonamino; Souza, 2012, p. 373).

As políticas de regulação vão se aprofundando no cenário educacional no Brasil, e em 2007 foi elaborado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o qual delimitou ainda mais os pilares neoliberais na educação, como veremos na próxima sessão.

2.4 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

O IDEB foi criado por meio do Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007 que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, que em seu Capítulo II, Do Índice de Desenvolvimento da Educação básica, afirma,

Art.3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso (BRASIL, 2007).

A adesão ao IDEB é feita por um termo de Compromisso Voluntário, no entanto ao aderir, os sistemas de ensino passam a ter assistência técnica e financeira.

Art.8-As adesões ao Compromisso nortearão o apoio suplementar e voluntário da União às redes públicas de educação básica dos Municípios, Distrito Federal e Estados.

§1ºO apoio dar-se-á mediante ações de assistência técnica ou financeira, que privilegiarão a implementação das diretrizes constantes do art. 2º, observados os limites orçamentários e operacionais da União.

§2º-Dentre os critérios de prioridade de atendimento da União, serão observados o IDEB, as possibilidades de incremento desse índice e a capacidade financeira e técnica do ente apoiado, na forma de normas expedidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

§3ºO apoio do Ministério da Educação será orientado a partir dos seguintes eixos de ação expressos nos programas educacionais do plano plurianual da União:

I-gestão educacional;

II-formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar;

III-recursos pedagógicos;

IV-infraestrutura física.

§4º-O Ministério da Educação promoverá, adicionalmente, a pré-qualificação de materiais e tecnologias educacionais que promovam a qualidade da educação básica, os quais serão posteriormente certificados, caso, após avaliação, verifique-se o impacto positivo na evolução do IDEB, onde adotados.

§5º-O apoio da União dar-se-á, quando couber, mediante a elaboração de um Plano de Ações Articuladas—PAR, na forma da Seção II. (BRASIL, 2007)

Ou seja, aderir o índice é voluntário, mas ao não aderir aos sistemas de ensino, não conseguem acesso ao apoio técnico e financeiro, não basta criar o instrumento regulador, mas é necessário também criar mecanismos para que mesmo voluntário passe a ser essencial para os sistemas de ensino.

Ao receber as metas IDEB como parâmetro de qualidade, ou melhor, como alvos a serem alcançados o gestor escolar não tem outra opção que não seja a de buscar o cumprimento destas metas independente daquilo que considere qualidade educacional ou das peculiaridades de sua escola ainda mais porque a utilização da média oculta todas as inúmeras peculiaridades de cada escola (GESQUI, 2016, p. 96).

O IDEB fortalece a estrutura neoliberal da educação, pois, através de dados e metas são desenvolvidos “rankings”, competições e a política de meritocracia entre os sistemas de ensino, o que acentua ainda mais esses fatores, são os bônus e prêmios enviados às escolas que alcançam os melhores resultados (Chirinéa; Brandão, 2015).

Além disso, os autores também ressaltaram que esse indicador está mais relacionado ao resultado quantitativo do que a qualidade da educação, principalmente pelo fato de ignorar diversos fatores que interferem no processo de aprendizagem “gestão escolar; formação e condição de trabalho de professores; ambiente educativo; prática pedagógica e de avaliação, e

acesso e permanência na escola” (Chirinéa; Brandão, 2015, p. 474). Sendo assim, os números não correspondem à realidade e qualidade da educação ofertada no Brasil.

O PNE determina metas para a educação, que deveriam ser alcançadas de 2015 a 2021 do ensino fundamental I ao Ensino Médio, como mostra o Quadro 2, logo, todas as etapas da educação eram avaliadas e ranqueadas pelo índice, o objetivo é atingir a média 6, que corresponde a qualidade da educação de países desenvolvidos:

Quadro 2 – Plano de Metas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica no Brasil de 2015 a 2021

IDEB	2015	2017	2019	2021
Ensino Fundamental I	5,2	5,5	5,7	6,0
Ensino Fundamental II	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: Brasil (2014).

De acordo com o Portal de Resultados do IDEB, em 2021 os anos iniciais atingiu a nota de 5,8, os anos finais chegaram a 5,1, e o ensino médio a nota foi de 4,2, nenhuma das etapas alcançaram as metas que foram impostas a eles.

O IDEB, como indicador de qualidade das instituições de ensino brasileira enquadra-se na política de *accountability*, de acordo com Schneider e Nardi “o IDEB se constitui por meio de um processo cujo objetivo maior é a prestação de contas, está condicionada por uma avaliação ex-ante de caráter abrangente e concretizada, especialmente, pela ampla publicização do índice oficial alcançado pelas escolas.” (2014, p. 20).

Afonso (2012, p.472) compreende a política de *accountability* relacionada aos pilares de prestação de contas e responsabilização:

Em grande parte dos discursos marcados por este viés político-ideológico, o significado do vocábulo *accountability* indica frequentemente uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos (Afonso, 2012, p. 472).

Sendo assim, é possível compreender que as políticas de *accountability* tem como principal objetivo verificar se o que está sendo imposto pelo Estado está sendo executado pelas

instituições e organizações, quando existem falhas ou não alcançam os resultados esperados pelo sistema, existem medidas de responsabilização e consequência.

Dentro dessa questão, os docentes e gestores são responsáveis pelo alcance das metas de desempenho das avaliações externas, quando ocorre um bom desempenho as escolas recebem bonificações, quando não as alcançam os professores são responsabilizados e pressionados a atingi-las, uma forma de repressão, é o movimento de divulgação que ocorre sobre as notas das escolas (Schneider; Nardi, 2014).

Sendo assim, o IDEB é um índice de prestação de contas e responsabilização, uma vez que, impõe os conteúdos através de suas matrizes curriculares de referência e verificar sua aplicação e alcance de metas através das provas do SAEB, dentro disso, os professores são os maiores responsáveis pelos resultados, descentralizando a responsabilidade da falha na educação do Estado e das políticas, para os educadores.

Schneider (2017) reafirma as políticas de *accountability* atrelada ao IDEB, pelo fator da bonificação, a qual pode ser direcionada individualmente ou coletivamente de acordo com o alcance das metas.

Além desse índice nacional, temos em nível estadual, as políticas de *accountability*, configuradas nos sistemas de ensino, sendo o foco desta pesquisa o estado de Minas Gerais, será discutido na próxima sessão as avaliações mineiras, e os seus mecanismos de controle.

As avaliações externas estão entrelaçadas com os currículos, anteriormente, seguiam as matrizes de referência que indicavam o conteúdo dos testes, a partir de 2017, surge a Base Nacional Comum Curricular, a qual está em consonância com os índices e padronizam todo o território nacional.

2.5 A intensificação da articulação entre Avaliação Externa e Currículo: o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A primeira versão da BNCC passou a ser discutida em 2014 para a primeira versão lançada em 2015, o MEC desenvolveu um site chamado “Portal da Base”, onde a sociedade poderia expressar suas opiniões sobre o documento, de acordo com Cortinaz (2019 p.24) “A primeira versão da BNCC recebeu 12.226.510 de contribuições, advindas de 45.098 escolas, 4.356 organizações da sociedade civil e 210.864 professores.”, a partir dessas informações passa a ser desenvolvida a segunda versão.

Porém, Girrotto (2017) aponta que a BNCC foi implementada de forma autoritária e antidemocrática, devido ao tempo de elaboração e a pressão para que ocorressem as reformas nas escolas:

um dos elementos que mais chama a atenção é a velocidade imposta pelo governo federal na elaboração deste documento. Sua primeira versão (no caso da geografia, elaborada por alguns especialistas) foi apresentada para a consulta virtual no final do segundo semestre de 2015, sendo que o primeiro prazo para sugestões era dezembro do mesmo ano. Após pressão de professores e comunidade em geral, o prazo foi estendido para março de 2016. No entanto, estamos nos referindo a um período de seis meses para a construção de uma proposta curricular que afetará 50 milhões de alunos em todo o país (Girrotto, 2017, p. 432/433).

O Brasil passava por um período de crise política em 2016, o que levou ao impeachment da presidenta Dilma Rousseff, o novo representante do país que assumiu a posição, reformulou os participantes da elaboração do documento e se demonstrou totalmente antidemocrático, acelerando o processo de implementação da BNCC. Como mostra Cortinaz (2019):

o processo de construção da BNCC iniciou com cerca de 12 milhões de contribuições à primeira versão do documento obtidas por meio de consulta pública online; a segunda versão, ainda no Governo Dilma, foi discutida em 28 audiências públicas presenciais em todos os estados do país; já a terceira versão, no Governo Temer, contou com 5 audiências públicas presenciais nas diferentes regiões do país e com 1 Dia D para discutir a BNCC para o Ensino Médio (Cortinaz, 2019, p. 29).

O desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) atende a um dos objetivos do PNE, de criar um currículo obrigatório para todo território nacional, diferente dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) que tinha sua aplicação mais flexível, a BNCC deve ser seguida pelos sistemas de ensino de maneira rigorosa e com poucas adaptações para as diferentes realidades escolares (Meira; Bonamino, 2021).

A Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, afirma que,

Art. 7º Os currículos escolares relativos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica **devem ter a BNCC como referência obrigatória** e incluir uma parte diversificada, definida pelas instituições ou redes escolares de acordo com a LDB, as diretrizes curriculares nacionais e o atendimento das características regionais e locais, segundo normas complementares estabelecidas pelos órgãos normativos dos respectivos Sistemas de Ensino.

Parágrafo único. Os currículos da Educação Básica, tendo como referência à a BNCC, devem ser complementados em cada instituição escolar e em cada rede de ensino, no âmbito de cada sistema de ensino, por uma parte diversificada, as quais não podem ser consideradas como dois blocos distintos justapostos, devendo ser planejadas, executadas e avaliadas como um todo integrado. (Brasil, 2017, grifos nossos)

A resolução não apresenta a BNCC como um currículo, mas deixa explícito que a mesma é uma referência obrigatória. Já no próprio documento da BNCC, afirma que:

Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (Brasil, 2018, p. 16).

Apesar de não se afirmar enquanto currículo, a BNCC tornou-se um currículo em ação, pois está presente em sala de aula por meio da formação dos professores, do material didático (PNLD) e por meio da plataformização presente na educação. Esse movimento foi possível devido ao Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC).

Como forma de garantir que a BNCC fosse efetivada nas escolas pelas secretarias de educação estaduais e municipais, surge o ProBNCC, elaborado pelo MEC por meio da Portaria N° 331, de 5 de abril de 2018 para o ensino fundamental. De acordo com esta Portaria, no Art. 2, esse programa fornece um apoio para implementação:

I - assistência financeira às SEDEs, com vistas a assegurar a qualidade técnica, a construção em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios e a disseminação dos currículos elaborados à luz da BNCC; II - formação das equipes técnicas de currículo e gestão das SEDEs e SMEs; III - assistência técnica para as SEDEs, para a gestão do processo de implementação da BNCC junto às SMEs (Brasil, 2018).

Esse artigo mostra que o Estado elaborou formas de controlar a implementação da BNCC nas políticas pedagógicas de todo território nacional, monitorando por meio de ações, as principais estão relacionadas à assistência financeira e assistência técnicas. Em 2019, é lançado o documento orientador do ProBNCC, que descreve detalhadamente como deve ocorrer o processo de concretização da BNCC nos referenciais curriculares dos estados e municípios.

De acordo com Medeiros e Silva (2020), o ProBNCC, contou-se com a parceria de alguns organismos do governo como o Conselho Nacional de Educação, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Aqui mostra um forte alinhamento entre a federação, os estados e os municípios, com o mesmo objetivo, implementar a BNCC.

Da assistência financeira, foram organizadas distribuições de bolsas para todas as unidades federativas com os seguintes perfis a) coordenador estadual; b) articulador de regime

de colaboração; c) coordenadores de etapa – educação infantil e ensino fundamental d) redator formador de currículo – educação infantil e ensino fundamental; e) articulador dos conselhos de educação; f) coordenador de etapa – ensino médio; g) coordenador de área – ensino médio; h) redator formador de currículo – ensino médio – área/componente; i) articulador de itinerários formativos – ensino médio e j) articulador entre etapas – ensino médio. Esses integrantes foram selecionados com base em critérios, são eles a análise curricular, avaliação de títulos e a realização de entrevistas (Brasil, 2019).

Para cada uma dessas funções foram estabelecidas a descrição individual e as responsabilidades do cargo. De acordo com o documento, a Comissão Estadual orientaria a elaboração de um Plano de Trabalho Individual de forma mensal, com o objetivo de demonstrar o que está sendo desenvolvido e o resultado final do bolsista.

Foi instituído aos bolsistas um cronograma de atividades que se iniciou em abril e terminou em dezembro de 2019. As atividades incluem estabelecimento de governança; formação das regionais; formação das equipes gestoras; formação dos professores; realização do “Dia do PP” e revisão dos projetos pedagógicos. É importante destacar que um dos objetivos e metas para a formação de professores das redes estaduais e municipais de acordo com a BNCC.

Em pesquisa realizada sobre o ProBNCC a rápida adesão a BNCC, Souza e Azevedo (2024, p.1), afirmam

Dentre os resultados, destacamos que o ProBNCC foi fundamental para implementação impositiva e acelerada da BNCC por meio do financiamento dos novos currículos padronizados e de uma formação continuada docente pautada na lógica das competências. Todo este êxito se deu mediante um amplo investimento via pagamento de bolsas por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que somam R\$28.404.200,00 e pagamentos de parcelas únicas feitos pelo Ministério da Educação (MEC) para as Secretarias Estaduais de Educação a partir do Plano de Ações Articuladas (PAR), somando R\$152.674.918,61.

É evidente que se fortalece nesse processo as instituições privadas, que lucram a partir do desenvolvimento de cursos de formação inicial e continuada online alinhadas a BNCC, “os discursos de facilidades, flexibilidades e oportunidade de estudar em EAD, a lógica do faça você seu tempo, formam enunciados de performatividade, autogestão que estão na subjetividade desta modalidade” (Medeiros; Silva, 2020, p.2), com isso, o empresariado apropria-se do modo de vida da classe trabalhadora, que passam por exaustivas horas de trabalho, para vender seus cursos flexíveis, mas com uma formação exigida pela BNCC.

Além disso, a BNCC reforçou a parceria entre o setor público e privado na produção de materiais didáticos, como Fundação Santillana e Abrelivros, Instituto Ayrton Senna, Insper e

Fundação Roberto Marinho, que lucram através das vendas dos livros, e impõe os conteúdos por meio do currículo (Vasconcelos *et al.*, 2021).

O conceito de currículo nacional é discutido por alguns autores, para Moreira (1996, p.12), “tem sido usado para indicar os padrões a serem atingidos nacionalmente, as estruturas básicas das disciplinas, assim como o conjunto formado por metas, padrões, processo instrucional e avaliação.”

Para Arroyo (2007), o currículo interfere em todas as dimensões da educação:

o currículo é o polo estruturante de nosso trabalho. As formas em que trabalhamos, a autonomia ou falta de autonomia, as cargas horárias, o isolamento em que trabalhamos... dependem ou estão estreitamente condicionados às lógicas em que se estruturam os conhecimentos, os conteúdos, matérias e disciplinas nos currículos (2007, p. 18).

Pensando neste projeto de articulação entre mecanismos e instrumentos, a mesma Resolução de implementação da BNCC, afirma que,

Art. 16. Em relação à Educação Básica, as matrizes de referência das avaliações e dos exames, em larga escala, devem ser alinhadas à BNCC, no prazo de 1 (um) ano a partir da sua publicação.

Art. 17. Na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos do §8º do Art. 61 da LDB, devendo ser implementados no prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC, de acordo com Art. 11 da Lei nº 13.415/2017.

(...)

Art. 20. O PNLD – Programa Nacional do Livro Didático deve atender o instituído pela BNCC, respeitando a diversidade de currículos, construídos pelas diversas instituições ou redes de ensino, sem uniformidade de concepções pedagógicas (BRASIL, 2017).

O projeto consiste em aprovar a BNCC e articular a formação inicial e continuada de professores e o material didático do PNLD, as competências e habilidades definidas presentes na BNCC. São mecanismos de controle da aplicação do instrumento.

A BNCC é aplicada em todas as etapas da educação básica, sendo estruturada por 10 competências gerais, desde o fundamental até o ensino médio, desconsiderando as diversidades de estudantes e realidades, uma vez que é empregado as mesmas competências a todos, sem pensar em suas necessidades específicas.

No Ensino Fundamental, a BNCC é organizada por áreas do conhecimento, com competências específicas para cada uma delas, os componentes curriculares têm suas próprias competências específicas, e por último são separados em anos iniciais e anos finais. A

organização do documento apresenta unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades, elementos que foram reproduzidos nos currículos estaduais e municipais.

De acordo com o que foi estabelecido pelo MEC, a elaboração dos currículos estaduais para o Ensino Fundamental teve o marco temporal cumprido à risca, o que não se constituiu como uma prática quando da elaboração de outros currículos estaduais, seja em âmbito da Educação Básica, como no caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais 72 Manifesto- Crítica às reformas neoliberais na Educação - prólogo do Ensino de Geografia - PCN (1996), ou mesmo da Educação Superior, como no caso dos Projetos Pedagógicos de Cursos - PPC elaborados a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (BRASIL, 2001 e 2015), visto serem processos que, se consolidados democraticamente com efetiva participação, demandam tempo e debates. (...), a seguir, em dois anos todos os estados da federação concluíram e aprovaram seus documentos curriculares destinados ao Ensino Fundamental pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação - CEE. Em cerca de um ano, após a conclusão e publicação da BNCC (BRASIL, 2017), 10 estados brasileiros já divulgavam seus currículos, o que indica que estes ou já estavam em processo de elaboração ou foram feitos em um tempo sem a necessária maturação dos debates. No ano seguinte, este processo praticamente foi concluído, ficando para o ano de 2020, somente os estados de Rondônia e do Piauí. (Albuquerque *et al.*, 2021, p. 72).

Considerando o tempo curto para a adaptação dos currículos a BNCC, o investimento feito pelo ProBNCC, os Guias de Implementação elaborados pelo MEC e por várias parcerias públicas e privadas, considerando também a necessidade de atingir a meta do IDEB, que passa a ser organizado pautado na BNCC, a maioria dos estados e municípios que se adaptaram BNCC, reproduziram suas competências e habilidades, apresentando pouco elementos que explicitem as particularidades de cada espaço.

A educação assim é impactada, e com o Estado avaliador, passa a prestar contas do seu desenvolvimento, Chirineá afirma que “no caso dos sistemas de ensino, essa regulação se desenvolve por meio das avaliações externas, principalmente.” (2017, p. 180).

Com isso, Afonso (2001) afirma que o Estado avaliador insere na política educacional a lógica da competição, que ocorre através dos resultados das avaliações externas, levando a uma pressão de maneira intensa sobre a educação básica.

Para Chirineá (2017), a regulação do Estado vai ser estabelecida na educação por meio da limitação da autonomia e de reformas educacionais, o controle estará presente por meio da ação do docente em sala de aula, que por sua vez está pressionado a atender as demandas externas de avaliação e resultados.

Na próxima sessão discutiremos como este processo aconteceu no Estado de Minas Gerais.

3 MECANISMOS DE CONTROLE NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MINAS GERAIS

Este capítulo tem como objetivo compreender o sistema estadual de ensino de Minas Gerais, no que se refere ao currículo e à avaliação, entendendo como ele é caracterizado, quais são os instrumentos e mecanismos utilizados para com o movimento de padronização e controle.

3.1 SIMAVE

Segundo Brasiel (2018), as avaliações externas têm como objetivo a prestação de contas e responsabilização, sobre a utilização dos recursos disponibilizados às escolas públicas. Por essa razão, essas avaliações vêm se fortalecendo e sendo implementadas desde níveis internacionais até locais, fator que garante a padronização e monitoramento da educação básica.

As avaliações externas têm ganhado destaque desde sua implementação na década de 90, a partir disso, as unidades federativas brasileiras passaram a desenvolver seu próprio mecanismo de avaliação.

(...), o estado de Minas Gerais se destacou no cenário nacional por ser o pioneiro na criação do seu sistema próprio de avaliação externa, ao instituir em 1992, o Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. Com a evolução do processo avaliativo em Minas Gerais e no Brasil, o Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais foi ampliado e transformado, no ano de 2000 no Simave (BORGES, 2016, p. 27).

Em Minas Gerais, essa realidade foi aderida nos anos 2000, com a criação do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública, popularmente conhecido como SIMAVE, foi elaborado pela ProQualidade¹ financiado pelo Banco Mundial, em 2002 a SEE assumiu o financiamento e a direção do sistema, mas manteve a parceria com o Centro de Política Pública e Avaliação (Caed/UFJF) (Araújo, 2016).

De acordo com o próprio portal do Simave,

¹ O Proqualidade, um programa financiado pelo Bird (Banco Mundial), implantado em 1994 com duração até 1999. O Proqualidade proporcionou a aquisição de computadores, materiais pedagógicos e livros, formação continuada de professores e diretores, acompanhamento periódico por meio de avaliações e melhoria das instalações escolares.

Criado em 2000, o sistema é implementado com a função de aferir se os alunos estão desenvolvendo as habilidades esperadas para sua etapa escolar, fornecendo informações para os gestores de rede pensarem em políticas públicas direcionadas aos desafios enfrentados pela educação no estado. Ao mesmo tempo em que as comunidades escolares podem utilizar os dados gerados pelo Simave para planejarem ações pedagógicas que ajudem os estudantes a superarem suas dificuldades de aprendizagem. (Simave, s/d

A primeira aplicação ocorreu em 2000, em parceria com o Centro de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), o sistema era composto pelo Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação da Educação Básica (PROEB), que avaliou os anos finais da educação básica - 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio, o teste foi formulado pelos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

Em 2001, foram avaliados os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, abrangendo as mesmas etapas da educação básica. Já em 2002, foi avaliado somente Língua Portuguesa e em 2003 apenas Matemática, neste ano, o 2º ano do Ensino Fundamental foi incluído de forma amostral.

Em 2004 a Resolução N.º 521, de 02 de fevereiro de 2004 que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências, afirmava:

§ 3º - Os resultados da avaliação da aprendizagem realizada pela escola e os resultados do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB - e do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE - devem ser considerados no planejamento didático (MINAS GERAIS, 2004).

Criando assim um mecanismo para articular o currículo a avaliação externa, seja por meio das matrizes de referências ou pelo currículo estadual vigente.

O SIMAVE, assim como o SAEB, utiliza matriz de referência como norte da sua construção, sendo organizada por áreas curriculares, descritor e descrição da habilidade, mesmo que esse material não seja aplicado como um currículo, existe uma contradição, já que estão alinhadas ao currículo nacional e estadual. Como mostram:

a Matriz de Referência baseia-se no currículo, selecionando determinadas habilidades que podem aferir o desenvolvimento cognitivo dos estudantes em avaliações internas e externas. Portanto, a matriz de referência é um recorte do currículo e não deve substituí-lo. Outro ponto de atenção é que as matrizes de referência orientam a elaboração dos itens presentes na avaliação, de modo que, é importante conhecê-las para uma apropriação dos resultados completa e eficaz (Minas Gerais, 2004, p. 29).

Além disso, é importante ressaltar que em 2005, por meio da Resolução SEE nº 666 de 07 de abril de 2005 foram implementados os Conteúdos Básicos Comuns (CBC) em Minas Gerais, esta informação é importante, pois existe uma articulação entre as avaliações externas

e os currículos. Segundo a resolução os conteúdos eram obrigatórios para as séries finais do ensino fundamental e do ensino médio e deveriam constituir a matriz de referência para o PROEB e para o Programa de Avaliação da Aprendizagem, associado ao processo de Avaliação de Desempenho Individual (ADI) dos da rede estadual. Ou seja, neste momento a avaliação de desempenho do professor passa a ser articulado a obrigatoriedade de seguir um currículo vinculado às avaliações externas.

Segundo Fialho (2013) a elaboração do CBC iniciou em 2002, sendo a primeira versão implementada em 2005, outra em 2007 e outra em 2014.

Após três dessas aplicações, em 2006 ocorreram algumas alterações, sendo desenvolvido o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), que avaliou o 2º ano de maneira amostral e o 3º ano de forma censitária do Ensino Fundamental. O PROEB, continuou a avaliar os anos finais com Língua Portuguesa e Matemática.

Em 2007 manteve-se o formato, porém, o PROALFA avaliou de maneira amostral o 4º ano, o qual se manteve pelos sete ciclos seguintes, abrangendo o 2º ano (amostral), 3º ano (censitário), 4º ano (amostral), 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, com os testes compostos por Língua Portuguesa e Matemática.

Nesse período em Minas gerais, surge a Lei 17.600/2008, que gera prêmios de produtividade, nesta regulamentação está descrito o “Acordo de Resultados”,

Art. 2º Para os fins desta Lei, entende-se por:

I - Acordo de Resultados o instrumento de contratualização de resultados celebrado entre dirigentes de órgãos e entidades do Poder Executivo e as autoridades que sobre eles tenham poder hierárquico ou de supervisão;

II - acordante o órgão, a entidade ou a unidade administrativa do Poder Executivo hierarquicamente superior ao acordado, responsável pelo acompanhamento, pela avaliação e pelo controle dos resultados e, no que couber, pelo provimento dos recursos e meios necessários ao atingimento das metas pactuadas no Acordo de Resultados;

Por meio desta lei é possível afirmar que os mecanismos, com o passar dos anos foram se intensificando, se articulando com a teoria apresentada na seção 1 deste texto.

Estes acordos de resultados segundo Araújo (2016) eram divididos em duas etapas a primeira define metas Gerais entre o Governo e a SEE/MG e a segunda etapa entre a SEE/MG e as escolas, sendo um dos principais critérios as avaliações externas, e a premiação era considerada como um décimo quarto salário, que dependendo do alcance da meta, poderia chegar ao total do salário do servidor.

Em 2015, houve alteração na abrangência dos alunos avaliados, passando a incluir somente 3º e 7º ano do Ensino Fundamental, e 1º e 3º ano do Ensino Médio. No ciclo de 2016,

a abrangência foi novamente alterada, avaliando o 3º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, o PROEB continuou avaliando Língua Portuguesa e Matemática.

O termo “equidade” passa a ganhar destaque nesse momento, e o SIMAVE, passa a ser chamado “Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Básica”, baseado nisso, surge a divulgação das avaliações com o discurso “nenhum estudante a menos e todos aprendendo mais” (Figura 1), e mais tarde em 2016, o estudante é substituído por “direito” (Brasiel, 2018).

Figure 5 – Slogan do Sistema de Avaliação e Equidade da Educação Básica



Fonte: Site Secretaria Estadual de Educação (2016).

No ano de 2015, quando houve a troca do comando do governo estadual de Minas Gerais, até então comandado pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), para o Partido dos Trabalhadores (PT), o Simave passou por algumas alterações, como o nome, que era “Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica” e passou a se chamar “Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública”, com o slogan “Nenhum estudante a menos e todos aprendendo mais”, que se assemelha aos vinculados, por parte das organizações e sindicatos dos trabalhadores. (Brasiel, 2018, p. 31).

Apesar da mudança do nome e do contexto político mais progressista, a lógica da avaliação manteve-se dentro da perspectiva neoliberal.

Entre as mudanças, está a realização de avaliação também para os estudantes do 7º ano do ensino fundamental, e para os do 1º ano do Ensino Médio, além de continuar avaliando o 3º ano do Ensino Médio de forma censitária. Para a Secretaria de Estado de Educação (SEE), são mudanças importantes que complementam informações para compreender os resultados das escolas e verificar o que pode ser melhorado nos próximos anos. Ao introduzir estas avaliações em anos intermediários, a SEE quer visualizar a realidade do aluno que está na escola e atuar nas dificuldades que surgem no processo de aprendizagem. Como objetivo principal, está a criação de elementos que promovam a redução das desigualdades educacionais no Estado.

Outra novidade no Simave é a inclusão de mais um padrão de desempenho na escala de proficiência, que passa agora a ter quatro: baixo, intermediário, recomendável e avançado, permitindo uma análise mais aprofundada dos resultados e melhor distribuição dos alunos por grupos de desempenho. (Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, 2016).

Na mesma notícia citada acima, a SEE/MG reforça que os resultados das avaliações devem potencializar as discussões de melhorias nas escolas, de forma que possibilite a mesma a conhecer sua realidade e que seria importante deixar de lado a competitividade e o ranking.

Ainda sob uma perspectiva progressista, a Lei 17.600/2008, que gera prêmios de produtividade por meio de “Acordo de Resultados”, foi revogada em 2016, com objetivo de diminuir a avaliação por resultado articulada à bonificação.

As abrangências continuaram sendo alteradas ao longo dos ciclos de avaliações, no ciclo de 2017, o PROALFA que só avaliava Língua Portuguesa passou a avaliar também matemática, o que se manteve nos demais ciclos.

Todas as avaliações realizadas foram pautadas em matrizes curriculares, e no portal do Simave² estão disponíveis Boletins Pedagógicos abordando os procedimentos e resultados da avaliação.

Esse sistema mineiro de avaliação classifica os alunos por meio de padrões de desempenho, que variam entre baixo, intermediário, recomendado e avançado, os estudantes são avaliados com base no desenvolvimento de habilidades e competências, sendo assim, o conhecimento científico e individual é excluído nesse processo:

Baixo: Este padrão reúne estudantes com carência de aprendizagem para o desenvolvimento das habilidades e competências mínimas requeridas para a conclusão do ano de escolaridade em que se encontram. São estudantes que necessitam de ações pedagógicas.

Intermediário: Este padrão agrupa estudantes que ainda não demonstraram ter desenvolvido adequadamente as habilidades e competências essenciais para o seu ano de escolaridade. Demandam atividades de reforço na aprendizagem.

Recomendado: Este padrão reúne estudantes que consolidaram o desenvolvimento das habilidades e competências previstas para o ano de escolaridade. Entretanto, ainda requerem ações para aprofundar a aprendizagem.

Avançado: Este padrão agrupa estudantes com desenvolvimento além do esperado para o seu ano de escolaridade. Esses estudantes precisam de estímulos para continuar avançando no processo de aprendizagem (Minas Gerais, 2023, p. 28).

A partir de 2021, passam a ser aplicadas as avaliações intermediárias e diagnósticas avaliando as áreas de Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza para as redes estaduais, manteve-se o PROALFA e PROEB, com o mesmo formato até o ano de

² <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/colecoes>

2023. Sendo assim, os alunos das escolas públicas de Minas Gerais passam pelas avaliações que estão no Quadro 3.

Quadro 3 – Avaliações e ano escolar de aplicação que compõem o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública, da SEE-MG

NOME DA AVALIAÇÃO	PROALFA	PROEB	AVALIAÇÕES FORMATIVAS	AVALIAÇÃO DE LEITURA
Etapa da Educação Básica	Estudantes 2º ano do Ensino Fundamental, aplicada no final deste ciclo	Estudantes 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio	Aplicada para todo o ciclo da educação básica, incluindo o EJA; Avaliação intermediária e diagnóstica	Estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, aplicada ao final deste ciclo
Componente curricular	Língua Portuguesa e Matemática	Língua Portuguesa e Matemática	Todos os componentes curriculares	Leitura

Fonte: Elaborado pela autora com base no Portal do Simave

A avaliação diagnóstica segundo a SEE/MG, deve ser

Realizada no início do ano letivo, o objetivo principal desta avaliação é verificar o conhecimento prévio dos estudantes, permitindo aos professores e especialistas revisar o planejamento e adequar as estratégias de ensino às necessidades das turmas e dos estudantes. A Avaliação Diagnóstica permite que a escola investigue os conhecimentos, competências e habilidades já desenvolvidas pelo estudante e as que ainda estão em desenvolvimento.

Destacamos que a aplicação da Avaliação Diagnóstica é obrigatória pelas escolas estaduais, cabendo, assim, à escola oportunizar as condições adequadas aos estudantes para sua realização.

A Avaliação é realizada presencialmente nas escolas, no turno de estudo dos estudantes (Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, 2020).

A ideia de uma avaliação diagnóstica no início do ano letivo é positiva, no entanto neste formato ela tem objetivo de verificar se os alunos conseguiram ou não se apropriar do

conhecimento do ano anterior pautado no currículo vigente. É uma prova produzida pela SEE/MG desconsiderando a realidade de cada escola.

Já as avaliações intermediárias, segundo a SEE/MG

A Avaliação Intermediária (formativa) é realizada ao longo do processo de ensino e fornece parâmetros ao professor para verificar se os objetivos estabelecidos foram alcançados pelos estudantes, podendo interferir no que pode estar comprometendo a aprendizagem. Seu objetivo é acompanhar a aprendizagem, identificando os sucessos e as dificuldades desse processo de desenvolvimento, para que novas orientações e/ou intervenções sejam feitas (Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, 2020).

Estas avaliações também são produzidas e aplicadas pela SEE/MG de forma padronizada, com objetivo de fiscalizar se o currículo vigente está sendo cumprido.

Com objetivo de compreender melhor a articulação entre as avaliações externas e o currículo, optamos nesta pesquisa em analisar os documentos do 9º ano do ensino fundamental da componente curricular de Geografia. A escolha para este ano se justifica por ser o último ano do ensino fundamental, fato que possibilitou o aluno passar por todos os outros anos do ensino fundamental.

Além do controle docente, Silveira (2022), aponta que as avaliações ocorrem várias vezes ao decorrer do ano, sobrecarregam o professor, o qual se torna responsável pela aplicação.

Nas Avaliações Diagnóstica e Intermediária, os cadernos de teste são compostos por itens/questões de múltipla escolha e dispostos na prova com graus de dificuldade diferenciados (fácil, médio, difícil).

Os cadernos de teste de Língua Portuguesa e Matemática são compostos por 3 tipos de blocos de itens: Blocos Principais, Blocos de Integração e Blocos de Equalização. Os Blocos Principais são montados a partir da matriz de habilidades essenciais da etapa avaliada; os Blocos de Integração são montados a partir das habilidades que os estudantes já deveriam ter consolidado em etapas anteriores, organizados em marcos de desenvolvimento e; os Blocos de Equalização são montados com itens que permitem a comparação entre as avaliações e entre séries - neles constam habilidades de séries anteriores.

Os testes dos demais componentes curriculares são constituídos pelos blocos principal e de equalização. (Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, 2020).

De acordo com o Portal Se Liga na Educação (2024), as matrizes dessas avaliações são baseadas no Plano de Curso de todos os componentes curriculares, os quais são um material que organiza as habilidades presentes no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), que por sua vez, atende a BNCC, sendo assim, existe um alinhamento entre a avaliação e o currículo, um estabelece e garante o outro.

O portal disponibiliza um quadro com o número de itens dos testes distribuídos para cada componente curricular do Ensino Fundamental, Língua Portuguesa e Matemática

aparecem com o maior número de itens em relação aos outros componentes, como mostra a Figura 2.

Figura 6 – Número de itens de testes por Componente Curricular na avaliação diagnóstica, segundo o Portal Se Liga na Educação (2024)

Ensino Fundamental	Ano de Escolaridade	Número de Itens por Componente Curricular								
		LP	ING	MT	GEO	HIS	CIÊ	ED.F	ART	TOTAL
Ensino Fundamental	2º ano	22	-	22	-	-	-	-	-	44
Ensino Fundamental	3º ano	22	-	22	-	-	-	-	-	44
Ensino Fundamental	4º ano	22	-	22	-	-	-	-	-	44
Ensino Fundamental	5º ano	22	-	22	11	11	22	-	-	88
Ensino Fundamental	6º ano	22	06*	22	13	13	21	05	06*	108
Ensino Fundamental	7º ano	22	06	22	13	13	21	05	06	108
Ensino Fundamental	8º ano	22	06	22	13	13	21	05	06	108
Ensino Fundamental	9º ano	22	06	22	13	13	21	05	06	108
EJA - Anos Finais	1º período	22	06*	22	13	13	21	05	06*	108
EJA - Anos Finais	2º período	22	06	22	13	13	21	05	06	108
EJA - Anos Finais	3º período	22	06	22	13	13	21	05	06	108
EJA - Anos Finais	4º período	22	06	22	13	13	21	05	06	108

Fonte: Portal Se Liga na Educação (2024).

Como mecanismo para adesão e compromisso com a avaliação diagnóstica e intermediária, a SEE/MG criou o Prêmio Escola Transformação.

Em 2021 por meio da Resolução SEE N° 4.524 DE 11 de março de 2021 o prêmio foi implementado e de acordo com a resolução são critérios para o cálculo indicadores de desempenho e de fluxo escolar,

§5° – O indicador de desempenho é calculado pela média entre as proficiências de língua portuguesa e matemática, colocadas em uma escala de 0 (zero) a 10 (dez), nas avaliações de rede aplicadas, quais sejam: avaliação diagnóstica, primeira avaliação trimestral e segunda avaliação trimestral. Esse cálculo é realizado apenas para o último ano de escolaridade da etapa de ensino: quinto ano do ensino fundamental, nono ano do ensino fundamental e terceiro ano do ensino médio, conforme detalhamento no Anexo I desta Resolução (Minas Gerais, 2021).

Em 2022 por meio da Resolução SEE N° 4.714, de 21 de fevereiro de 2022 foi revogada a de 2021, mas manteve os critérios de análise, na Resolução SEE N° 4.818, de 03 de fevereiro de 2023 a portaria já indica também a avaliação intermediária como critério.

Art. 6º – Fica instituído o Índice Escola Transformação (Inest), calculado por meio do produto de dois indicadores: indicador de fluxo escolar e indicador de desempenho, gerando um resultado por nível de ensino (anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio). §1º – O Inest será calculado duas vezes (Inest-1 e Inest-2) utilizando dados da avaliação diagnóstica e da avaliação intermediária, conforme detalhado no Anexo desta Resolução. (Minas Gerais, 2023).

De acordo com a resolução de 2023 a premiação varia de R\$50.000,00 a R\$125.000,00 e o valor da premiação existe uma limitação de uso, pois a própria SEE/MG indica quais os projetos podem ser financiados com o dinheiro.

A Avaliação Intermediária também fornece as informações de participação e desempenho dos estudantes, que vão embasar o cálculo do índice que a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) usa para o Prêmio Escola Transformação. Neste prêmio, que terá nova etapa neste segundo semestre de 2023, as escolas são premiadas com recursos disponibilizados para aplicação em projetos pedagógicos. Com início em 2021, o Prêmio Escola Transformação busca reconhecer as práticas e experiências exitosas das escolas públicas estaduais. Neste ano, já foram distribuídos mais de 600 prêmios para quase 500 escolas, somando cerca de R\$50 milhões destinados à implementação de projetos pedagógicos que beneficiem as comunidades escolares, em consonância com o Currículo Referência de Minas Gerais.

Ou seja, a premiação por produtividade foi revogada, mas como mecanismo criaram uma premiação para estimular a competitividade e incentivar as escolas a atingirem as metas, mesmo que isso signifique treinar seus alunos para responderem provas pautadas em um currículo padronizado.

3.2 Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG)

Dentro dos dispositivos que compõe a SEE-MG, encontra-se o Currículo Referência de Minas Gerais, construído em 2018 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, sendo um currículo estadual alinhado a BNCC, uma vez que a resolução de implementação limita a quantidade de adequação para as diferentes realidades, com apenas a parte diversificada que deve atender às demais legislações:

Art. 7º Os currículos escolares relativos a todas as etapas e modalidades da Educação Básica devem ter a BNCC como referência obrigatória e incluir uma parte diversificada, definida pelas instituições ou redes escolares de acordo com a LDB, as diretrizes curriculares nacionais e o atendimento das características regionais e locais, segundo normas complementares estabelecidas pelos órgãos normativos dos respectivos Sistemas de Ensino (Brasil, 2017, p. 6).

A Resolução SEE N° 4.692 de 29 de dezembro de 2021, fórmula como será o funcionamento das Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais, mostrando essa articulação obrigatória com a BNCC:

CONSIDERANDO a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada

obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica. (Brasil, 2021, p. 1).

Nesta mesma Resolução, no Artigo 28, é possível perceber novamente a reafirmação da necessidade de padronização, uma vez que o CRMG é imposto como obrigatório para toda a redes estaduais de educação:

Art. 28 - Na organização curricular da educação básica, deve ser observado o conjunto de competências e habilidades estabelecidas no currículo referência de Minas Gerais a serem desenvolvidas e trabalhadas, obrigatoriamente, por todas as unidades escolares da rede estadual de ensino (Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, 2021, p. 6).

Para elaborar o CRMG, a SEE/MG contou com o apoio técnico e financeiro do ProBNCC,

A SEE/MG e UNDIME/MG assinaram em 2018 Termo de Compromisso para ingresso no ProBNCC. Foram, por meio do Programa, disponibilizadas às Unidades Federativas bolsas para: 03 Redatores para a Educação Infantil; 19 Redatores para o Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais, contemplando os componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Educação Física, Ciências, História, Geografia e Matemática; 03 Coordenadores de Etapa (Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Ensino Fundamental Anos Finais); 02 Coordenadores Estaduais, representando a UNDIME e o CONSED; 01 Articulador do Regime de Colaboração; e 02 Articuladores dos Conselhos (01 UNCME e 01 CEE – Ensino Fundamental); além da contratação de 01 Analista de Gestão. (Secretária Estadual de Educação de Minas Gerais, 2018).

De acordo com o histórico disponível no site da SEE-MG, a elaboração do currículo passou por cinco etapas, de início, no mês de abril de 2018, redatores do currículo analisavam a BNCC, enquanto os professores realizaram uma breve análise sobre as novas perspectivas da educação nas escolas em apenas um dia disponibilizado (Dia D³) pela secretaria de educação, tempo insuficiente para compreender as tantas modificações e impactos no ensino.

A segunda etapa consistiu na elaboração da primeira versão do CRMG pelos Redatores de Currículo. Na terceira etapa, essa primeira versão foi disponibilizada para Consulta Pública online para a análise dos professores, não foram mencionados nem a quantidade de professores que participaram, nem suas opiniões sobre o processo de desenvolvimento do currículo, também foi realizado encontros presenciais não obrigatórios nos municípios, de acordo com o site da SEE-MG:

³ Dia definido pelo Ministério da Educação como o Dia D: um dia nacional de discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular.

Participaram dos encontros municipais 690 municípios e mais de 58.000 pessoas presencialmente nestes encontros. Os encontros não foram obrigatórios a nenhuma rede, e o número expressa a grande mobilização realizada pelos articuladores regionais. O MEC disponibilizou site para que fosse realizada Consulta Pública, permitindo que qualquer cidadão participasse ativamente da reelaboração do Currículo. A participação online verificou não só contribuições, mas a validação das habilidades e textos. Os participantes poderiam avaliar, também, a pertinência e clareza. Isto permitiu que os redatores reavaliassem habilidades com pouca clareza ou pouca pertinência, adequando às sugestões enviadas. Na consulta pública online, foram mais de 404.000 participações (Currículo Referência de Minas Geras Secretária Estadual de Educação, 2019).

Azevedo e Silva (2024) realizaram uma pesquisa analisar o processo de implementação da BNCC pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, na elaboração do CRMG, com foco no município de Paraguaçu, o qual é integrante da Superintendência de Regional de Ensino de Varginha, relataram que houve quatro encontros presenciais em setembro de 2018.

De acordo com os autores, os professores deste município foram organizados em grupos conforme o componente curricular e sendo liderado por um deles, este recebeu orientações da SRE sobre as diretrizes que nortearam as discussões durante os encontros:

- nos dois primeiros encontros de cada grupo deveriam definir um planejamento de como seriam conduzidos os trabalhos (debates e reflexões sobre os conteúdos propostos);
- deveriam analisar a versão preliminar do Currículo Referência de Minas Gerais;
- poderiam fazer proposições de novas habilidades, desmembramento ou modificações das habilidades presentes na proposta, caso julgassem necessário;
- **não poderiam excluir nenhuma habilidade.**
- no terceiro encontro deveriam concluir os debates, análise das adaptações sugeridas e realizar uma revisão no que foi proposto pelo grupo;
- No quarto e último encontro iria ocorrer uma assembleia geral. Nessa etapa um professor de cada componente faria relatos das reuniões do componente curricular do qual fez parte e apresentaria as principais mudanças ou adaptações sugeridas pelo grupo (Azevedo; Silva, 2024, p. 62 grifos nossos).

Mesmo com a tentativa de uma construção coletiva de currículo, existiram várias limitações, como o curto prazo para análise e debates e a impossibilidade de exclusão de habilidades, permitindo somente desmembramentos ou sugestões, sendo assim, mesmo que o Estado tenha efetivado uma organização para a participação de professores, não foi suficiente para afirmar que foi um processo democrático.

Segundo Carvalhes (2023, p.78) “é evidenciado pela presença somente de representantes sindicais das escolas particulares na Comissão Estadual de Implementação da BNCC no estado e pela característica meramente consultiva da participação proposta por essa comissão”, que a opinião e conhecimento dos professores da rede estadual foi desvalorizado neste processo.

Dentro dessa perspectiva de participação superficial, existem as contribuições de alguns pesquisadores e universidades e também as consultas públicas, que atualmente vêm sendo utilizadas como uma forma de criar uma ilusão de colaboração da sociedade, e assim, conseguem legitimar, através de dados quantitativos a aprovação de políticas que impactam toda a população:

O que se observa é a utilização de métodos como esse, de consultas públicas, no âmbito da formulação de uma política pública, muito mais voltada para gerar um imaginário de obra coletiva do que um processo realmente endereçado à escuta e participação ativa dos sujeitos-alvo dessa política. Com esse imaginário, os números são difundidos pela mídia, e os discursos oficiais são legitimados (Pinto; Melo 2021, p.10).

Em dezembro de 2018 é publicada no diário oficial a Portaria que aprova o CRMG:

PORTARIA SEE N° 1528, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2018 Homologa o Parecer no 937/2018 do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. O SECRETÁRIO DE ESTADO ADJUNTO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, no uso de suas atribuições legais e conforme a Lei Federal no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, RESOLVE: Art. 1o - Fica homologado, em seu inteiro teor, o Parecer no 937/2018-CEE/MG, que dispõe sobre o Currículo Referência de Minas Gerais, nas etapas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, concebido e elaborado em consonância com diretrizes da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, homologada em 22 de dezembro de 2017 (Minas Gerais, 2018).

A versão final do currículo foi enviada às escolas no ano de 2019, ou seja, um documento de extrema importância teve sua elaboração em apenas um ano, com isso, Azevedo e Silva (2024) afirmam que mesmo que tenha sido disponibilizado para a participação pública, o CRMG apresenta-se apenas como uma reprodução da BNCC.

O CRMG é estruturado da seguinte forma, o capítulo 1 se refere aos textos introdutórios, com tópicos de apresentação do currículo, o processo histórico de elaboração, e segue para o tópico BNCC e a sala de aula, mostrando que na hierarquia a Base se encontra em primeiro lugar e por último o plano de aula do professor (Minas Gerais, 2021), demonstrando a limitação da autonomia do docente na escola, como mostra a Figura 3.

Figura 7 – Figura apresentada no Currículo Referência de Minas Gerais, em 2019, no conteúdo da BNCC a sala de aula



Fonte: Minas Gerais (2021).

Esta estrutura apresentada na Figura 3, passou a ser alterada com a presença do Plano de Curso e do Material de Apoio Pedagógico (MAPA), materiais produzidos pela SEE/MG e disponibilizados aos professores, de modo que estes não precisem planejar suas aulas, a articulação destes instrumentos de controle será analisada em uma próxima sessão desta pesquisa.

Com objetivo de compreender melhor o processo de padronização e controle do sistema de ensino de Minas Gerais, a pesquisa enfatizou o componente curricular de geografia para exemplificar o processo.

O foco desta pesquisa é a Geografia do Ensino Fundamental, o qual a organização está prescrita no Capítulo 3 do CRMG, onde afirmado que a organização do Ensino Fundamental está alinhada a BNCC:

A BNCC torna-se, assim, um documento substancial para o Ensino Fundamental, considerando a progressão das aprendizagens e a unidade do currículo a ser ensinado, seja nas escolas estaduais, ou municipais, ou federais, ou particulares, uma vez que os estudantes migram de uma rede para outra, de um território para outro. Neste sentido, o Ensino Fundamental é decisivo para a continuidade do percurso escolar, pois é a etapa que determina, na maioria das vezes, o fracasso escolar observado nos índices de desempenho, nas taxas de evasão, no abandono, na distorção idade-ano de escolaridade e na repetência (Minas Gerais, 2021, p. 195).

Neste trecho, é possível notar as premissas de uma educação neoliberal em Minas Gerais a partir da BNCC, uma vez que, encontra-se um forte movimento de padronização, do conteúdo,

e uma preocupação com o fluxo escolar, com o discurso de diminuir taxas de evasão e repetência, e levar ao alcance de metas e bons índices do IDEB.

Ainda sobre a estrutura do CRMG de Geografia, outro fator que mostra uma padronização, são as Unidades Temáticas que foram estabelecidas as mesmas da BNCC, são elas Conexões e Escala a qual tenta trazer uma relação entre escalas e entre o local, o nacional e o global; o Mundo do Trabalho abordam temas sobre os setores da economia e suas transformações no espaço, porém, de forma descritiva; Formas de Representação e Pensamento Espacial nessa unidade, no geral está relacionado à análise e interpretação de mapas, cartogramas, gráficos; Natureza Ambiente e Qualidade de Vida colocam temas relacionados a aspectos físicos do espaço; e por último Sujeito e seu Lugar no Mundo essa unidade busca relacionar os temas ao contexto local.

Todos os componentes curriculares são organizados a partir de habilidades, que são estruturadas por uma sequência simbólica, todas se iniciam com EF que mostram que são da etapa do ensino fundamental, a frente está a série em que a habilidade pode ser desenvolvida representada por números, posteriormente o componente curricular, o de geografia é descrito por “GE” e por último um par de números que mostra a posição da habilidade na numeração sequencial do ano (Minas Gerais, 2018).

Dentro do CRMG, ainda existem algumas variações nas habilidades, devido a algumas adaptações realizadas para o sistema estadual de educação de Minas Gerais, as habilidades que foram apenas alteradas receberam a letra X junto ao código.

As habilidades que foram criadas pela SEE/MG, seguem a mesma ordem de códigos, mas receberam as letras MG no final, para apresentar certa diversificação, mesmo que limitada. Tiveram também habilidades que foram desmembradas, ou seja, foram separados os conteúdos em mais de uma habilidade, essas receberam as letras A, B e C no final. Além das habilidades, os componentes curriculares também possuem unidades temáticas e objetos do conhecimento. A Figura 4 é uma exemplificação de como está configurada essa organização no currículo de Geografia.

Figura 8 – Exemplo das Unidades Temáticas, Objetos do Conhecimento e Habilidades presentes no currículo Referência de Minas Gerais de Geografia para o 9º ano em 2019

9º Ano		
Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
Conexões e escalas	formação populacional	cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças. (EF09GE04) Relacionar diferenças de paisagens aos modos de viver de diferentes povos na Europa, Ásia e Oceania, valorizando identidades e interculturalidades regionais.
	Relações étnico-raciais e de gênero	(EF89GEMG) Analisar e problematizar as questões raciais, religiosas e de gênero analisando suas repercussões em escala local, nacional e internacional.
	Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização	(EF09GE05) Analisar fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização.
	A divisão do mundo em Ocidente e Oriente	(EF09GE06X) Associar o critério (geográfico, religioso e cultural) de divisão do mundo em Ocidente e Oriente com o Sistema Colonial implantado pelas potências europeias.
		(EF09GE07X) Reconhecer e analisar os componentes físico-naturais da Eurásia e os determinantes histórico-geográficos de sua divisão em Europa e Ásia.

Fonte: Currículo Referência de Minas Gerais (2019).

A padronização fica evidente quando é observado um número considerável de habilidades da BNCC que foram mantidas pelo CRMG, como mostra o Quadro 4:

Quadro 4 – Habilidades de Geografia do CRMG (Minas Gerais, 2019) por ano escolar e modificações em relação às habilidades da BNCC (Brasil, 2018)

Ano/Série	Número total de habilidades	Habilidades inalteradas	Habilidades desmembradas	Habilidades alteradas	Habilidades criadas pelo CRMG
6° ano	16	2	2	10	2
7° ano	17	7	-	5	5
8° ano	27	14	2	9	2
9° ano	20	12	-	6	2

Fonte: Elaborado pela autora com base no CRMG

As habilidades consideradas “alteradas” remetem a parte diversificada do currículo, porém, ao comparar as habilidades de geografia da BNCC do ensino fundamental e as habilidades do CRMG, percebem-se poucas modificações. As alterações entre as habilidades foram apenas implementações de palavras como “identificar”, “comparar”, “analisar”, “descrever”, que não alteram a finalidade das habilidades propostas pela BNCC.

No Quadro 5, mostra a relação entre as habilidades da BNCC e as habilidades alteradas pelo CRMG de Geografia, para o 6° ano foram 10 habilidades alteradas:

Quadro 5 – Comparação entre as habilidades de Geografia do 6º ano da BNCC e as habilidades alteradas no CRMG

(Continua)

6º ano do Ensino Fundamental	
Habilidades – BNCC (2018)	Habilidades alteradas – CRMG (2019)
EF06GE01 Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.	EF06GE01X Descrever e comparar modificações das paisagens rurais e urbanas nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.
EF06GE03 Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos.	EF06GE03X Descrever os movimentos do planeta (rotação e translação) e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos.
EF06GE05 Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.	EF06GE05X Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais (biomas) no Brasil e no mundo .
EF06GE06 Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.	EF06GE06X Identificar e analisar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.
EF06GE07 Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.	EF06GE07X Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades, ênfatizando as transformações do espaço percebido .

Quadro 5 – Comparação entre as habilidades de Geografia do 6º ano da BNCC e as habilidades alteradas no CRMG

(Conclusão)

6º ano do Ensino Fundamental	
Habilidades - BNCC (2018)	Habilidades alteradas CRMG (2018)
EF06GE09 Elaborar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando a representação de elementos e estruturas da superfície terrestre.	EF06GE09X Elaborar modelos tridimensionais(maquetes), blocos-diagramas (representação do relevo) e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre.
EF06GE11 Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.	EF06GE11X Identificar e analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais e populacionais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.
EF06GE12 Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos.	EF06GE12X Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos e rurais .
EF06GE13 Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.).	EF06GE13X Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor, aquecimento global, chuva ácida etc.).

Fonte: elaborado pela autora com base na BNCC (2018) e o CRMG (2018) grifos nossos representando a alteração.

Para o 6º ano, as alterações aparecem no sentido de ampliação do recorte espacial, como é o caso das habilidades EF06GE01X, EF06GE12X e EF06GE05X, em outras foram acrescentadas palavras que remetem aos fenômenos geográficos, como a habilidade EF06GE03X e EF06GE13X, e também houve as habilidades que foram acrescentadas palavras que explicam o que e como deve ser desenvolvida a habilidade.

O CRMG estabeleceu também as habilidades que foram desmembradas devido ao seu grau de complexidade, como dito anteriormente, no 6º ano foram elaboradas duas sendo elas: EF06GE08A Identificar e descrever escalas gráficas e numéricas e a EF06GE08B Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas.

No quadro 6, mostramos a relação das habilidades alteradas para o 7º ano de Geografia, totalizando 5 habilidades:

Quadro 6 – Comparação entre as habilidades da BNCC do 7º ano de Geografia e as habilidades alteradas pelo CRMG

(Continua)

7º ano do Ensino Fundamental	
Habilidades – BNCC (2018)	Habilidades alteradas – CRMG (2019)
EF07GE05 Analisar fatos e situações representativas das alterações ocorridas entre o período mercantilista e o advento do capitalismo.	EF07GE05X Identificar e analisar fatos e situações representativas das alterações ocorridas entre o período mercantilista (expansão ultramarinha) e o advento do capitalismo, no Brasil e no mundo.
EF07GE06 Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares.	EF07GE06X Identificar e discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, nas relações de trabalho formais e informais em diferentes lugares.

Quadro 6 - Comparação entre as habilidades da BNCC do 7º ano de Geografia e as habilidades alteradas pelo CRMG

(Conclusão)

7º ano do Ensino Fundamental	
Habilidades - BNCC (2018)	Habilidades alteradas CRMG (2018)
EF07GE08 Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro.	EF07GE08X Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro, no campo e na cidade
EF07GE11 Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária)	EF07GE11X Identificar e caracterizar os domínios morfoclimáticos a partir da dinâmica dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária), enfatizando os domínios presentes no território mineiro.
EF07GE12 Comparar unidades de conservação existentes no Município de residência e em outras localidades brasileiras, com base na organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação SNUC.	EF07GE12X Identificar e comparar unidades de conservação existentes no Município de residência e em outras localidades brasileiras, com base na organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), destacando sua importância na manutenção dos recursos hídricos e da biodiversidade natural e cultural

Fonte: Elaborado pela autora com base na BNCC (2018) e o CRMG (2018), os grifos representam as alterações.

Para o 7º ano, uma das alterações consideram Minas Gerais, sendo somente a habilidade EF07GE11X, destacando os domínios morfoclimáticos do território mineiro, as alterações

também aparecem ao ampliarem os recortes espaciais que são desenvolvidos os conteúdos, sendo a habilidade EF07GE08X e EF07GE05X. A habilidade EF07GE06X define melhor as relações de trabalho que devem ser discutidas pelo professor, o mesmo caso da habilidade EF07GE12X, a alteração mostra a necessidade de destacar a importância dos recursos naturais. Neste ano nenhuma habilidade foi desmembrada.

O 8º ano foi o que mais recebeu habilidades alteradas contabilizando 9 habilidades, como mostra a Quadro 7:

Quadro 7 – Comparação entre as habilidades da BNCC do 8º ano de Geografia e as habilidades alteradas pelo CRMG

(Continua)

8º ano do Ensino Fundamental	
Habilidades – BNCC (2018)	Habilidades alteradas – CRMG (2019)
EF08GE02 Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias do Município em que se localiza a escola, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população mundial.	EF08GE02X Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias do Município em que se localiza a escola, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população nacional e mundial.
EF08GE05 Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões na contemporaneidade, com destaque para as situações geopolíticas na América e na África e suas múltiplas regionalizações a partir do pós-guerra.	EF08GE05X Identificar e aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões na contemporaneidade, com destaque para as situações geopolíticas na América e na África e suas múltiplas regionalizações a partir do pós-guerra.

Quadro 7 – Comparação entre as habilidades da BNCC do 8º ano de Geografia e as habilidades alteradas pelo CRMG

(Continuação)

8º ano do Ensino Fundamental	
Habilidades – BNCC (2018)	Habilidades alteradas – CRMG (2019)
EF08GE06 Analisar a atuação das organizações mundiais nos processos de integração cultural e econômica nos contextos americano e africano, reconhecendo, em seus lugares de vivência, marcas desses processos.	EF08GE06X Analisar a atuação das organizações mundiais (ONU, OMC, OIT, FMI, entre outros) nos processos de integração cultural e econômica nos contextos americano e africano, reconhecendo, em seus lugares de vivência, marcas desses processos.
EF08GE08 Analisar a situação do Brasil e de outros países da América Latina e da África, assim como da potência estadunidense na ordem mundial do pós-guerra.	EF08GE08X Analisar a situação do Brasil e de outros países da América Latina e da África, assim como da potência estadunidense na ordem mundial do pós-guerra (nova ordem mundial globalizada).
EF08GE14 Analisar os processos de desconcentração, descentralização e recentralização das atividades econômicas a partir do capital estadunidense e chinês em diferentes regiões no mundo, com destaque para o Brasil.	EF08GE14X Reconhecer e analisar os processos de desconcentração, descentralização e recentralização das atividades econômicas a partir do capital estadunidense e chinês em diferentes regiões no mundo, com destaque para o Brasil.
EF08GE15 Analisar a importância dos principais recursos hídricos da América Latina (Aquífero Guarani, Bacias do rio da Prata, do Amazonas e do Orinoco, sistemas de nuvens na Amazônia e nos Andes, entre outros) e discutir os desafios relacionados à gestão e comercialização da água.	EF08GE15X Analisar a importância dos principais recursos hídricos da América Latina (Aquífero Guarani, Aquífero Alter do Chão , Bacias do rio da Prata, do Amazonas e do Orinoco, sistemas de nuvens na Amazônia e nos Andes, entre outros) e discutir os desafios relacionados à gestão e comercialização da água.

Quadro 7 – Comparação entre as habilidades da BNCC do 8º ano de Geografia e as habilidades alteradas pelo CRMG

(Conclusão)

8º ano do Ensino Fundamental	
Habilidades - BNCC (2018)	Habilidades alteradas CRMG (2018)
EF08GE16 Analisar as principais problemáticas comuns às grandes cidades latino-americanas, particularmente aquelas relacionadas à distribuição, estrutura e dinâmica da população e às condições de vida e trabalho.	EF08GE16X Analisar as principais problemáticas comuns às grandes Cidades latino-americanas, particularmente aquelas relacionadas à distribuição, estrutura e dinâmica da população e às condições de vida e trabalho, buscando formas de combate ao trabalho escravo e infantil.
EF08GE18 Elaborar mapas ou outras formas de representação cartográfica para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modo de vida e usos e ocupação de solos da África e América.	EF08GE18X Elaborar e interpretar mapas ou outras formas de representação cartográfica para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modo de vida e usos e ocupação de solos da África e América.
EF08GE23 Identificar paisagens da América Latina e associá-las, por meio da cartografia, aos diferentes povos da região, com base em aspectos da geomorfologia, da biogeografia e da climatologia.	EF08GE23X Identificar paisagens da América Latina e associá-las, por meio da cartografia, aos diferentes povos da região, com base em aspectos da geologia , da geomorfologia, da biogeografia e da climatologia.

Fonte: elaborado pela autora com base na BNCC (2018) e o CRMG (2018), os grifos representam as alterações.

As alterações para as habilidades do 8º ano estão relacionadas a ampliação dos recortes espaciais, também incluíram palavras de explicação como “interpretar”, “identificar” e “reconhecer”, e outras acrescentaram áreas da geografia, sendo assim, não altera a habilidade de forma significativa. Na habilidade EF08GE06X apenas especificaram quais organizações mundiais que deverão ser trabalhadas pelo professor.

Já na habilidade EF08GE08X, acrescentaram um conceito da Geografia, na habilidade EF08GE16X apresentam uma problemática atual e pertinente para o estado de Minas Gerais o combate ao trabalho escravo e infantil, no entanto a inserção não garante a abordagem que será dada ao conteúdo.

Para o 8º ano houve desmembramento, sendo a habilidade EF08GE12A Compreender e descrever os objetivos e o papel dos blocos econômicos na integração regional no continente americano e EF08GE12B Analisar a importância dos organismos de integração (blocos econômicos) do território americano (Mercosul, OEA, OEI, Nafta, Unasul, Alba, Comunidade Andina, Aladi, entre outros), que podem ser desenvolvidas no mesmo plano de aula.

Para o 9º ano foram alteradas 6 habilidades, presentes no Quadro 8:

Quadro 8 – Comparação entre as habilidades da BNCC do 9º ano de Geografia e as habilidades alteradas pelo CRMG

(Continua)

9º ano do Ensino Fundamental	
Habilidades – BNCC (2018)	Habilidades alteradas – CRMG (2019)
EF09GE06 Associar o critério de divisão do mundo em Ocidente e Oriente com o Sistema Colonial implantado pelas potências europeias.	EF09GE06X Associar o critério (geográfico, religioso e cultural) de divisão do mundo em Ocidente e Oriente com o Sistema Colonial implantado pelas potências europeias.
EF09GE07 Analisar os componentes físico-naturais da Eurásia e os determinantes histórico-geográficos de sua divisão em Europa e Ásia.	EF09GE07X Reconhecer e analisar os componentes físico-naturais da Eurásia e os determinantes histórico-geográficos de sua divisão em Europa e Ásia.

Quadro 8 – Comparação entre as habilidades da BNCC do 9º ano de Geografia e as habilidades alteradas pelo CRMG

(Conclusão)

9º ano do Ensino Fundamental	
Habilidades - BNCC (2018)	Habilidades alteradas CRMG (2018)
EF09GE08 Analisar transformações territoriais, considerando o movimento de fronteiras, tensões, conflitos e múltiplas regionalidades na Europa, na Ásia e na Oceania.	EF09GE08X Reconhecer e analisar transformações territoriais, considerando o movimento de fronteiras, tensões, conflitos (povo Basco, Curdos, Palestinos e Israelenses, etc.) e múltiplas regionalidades na Europa, na Ásia e na Oceania.
EF09GE09 Analisar características de países e grupos de países europeus, asiáticos e da Oceania em seus aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir suas desigualdades sociais e econômicas e pressões sobre seus ambientes físico-naturais.	EF09GE09X Identificar e analisar características de países e grupos de países europeus, asiáticos e da Oceania em seus aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir suas desigualdades sociais e econômicas e pressões sobre seus ambientes físico-naturais.
EF09GE10 Analisar os impactos do processo de industrialização na produção e circulação de produtos e culturas na Europa, na Ásia e na Oceania.	EF09GE10X Identificar e analisar os impactos do processo de industrialização na produção e circulação de produtos e culturas na Europa, na Ásia e na Oceania.
EF09GE13 Analisar a importância da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial ante o problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria-prima.	EF09GE13X Reconhecer e analisar a importância da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial ante o problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria-prima.

Fonte: elaborado pela autora com base na BNCC (2018) e o CRMG (2018), os grifos representam as alterações.

O 9º ano foi a série em que as habilidades apresentam menores alterações, estão somente relacionadas aos acréscimos de palavras que explicam como deve ser trabalhado a habilidade, nenhuma habilidade mencionou o território mineiro e não houve desmembramento de habilidades.

O CRMG, desenvolveu habilidades para o Ensino Fundamental II, que deveriam abordar a realidade de Minas Gerais, considerando a parte diversificada do currículo (Quadro 9).

Quadro 9: Habilidades criadas para atender a parte diversificada do CRMG na componente curricular Geografia Ensino Fundamental anos finais (2019)

Habilidades de Geografia do 9 ano desenvolvidas pelo CRMG
EF69GE15MG Identificar e discutir o papel das redes virtuais na vida dos adolescentes e analisar a exclusão digital
EF67GE14MG Descrever e localizar, no meio urbano e rural do estado de Minas Gerais, os aspectos relevantes do regionalismo mineiro manifestado em sua sociodiversidade
EF07GE13MG Reconhecer aspectos da formação territorial do Brasil, com destaque para as questões histórico-geográficas, processos migratórios e diversidade étnico-cultural nas diferentes paisagens e regiões
EF07GE14MG Reconhecer características socioespaciais e identitárias dos povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, povos da floresta e demais grupos sociais do campo e da cidade que vivem no Brasil
EF07GE15MG Relacionar a importância das unidades de conservação e sítios arqueológicos com a preservação da memória e identidade de um povo, enfatizando o patrimônio natural e cultural de Minas Gerais.
EF89GE26MG Analisar e problematizar as questões raciais, religiosas e de gênero analisando suas repercussões em escala local, nacional e internacional.

Fonte: elaborado pela autora com base no CRMG (2018)

Ao analisar as habilidades inseridas para atender as particularidades do Estado de Minas Gerais é nítido que elas são insuficientes para atender a diversidade do estado.

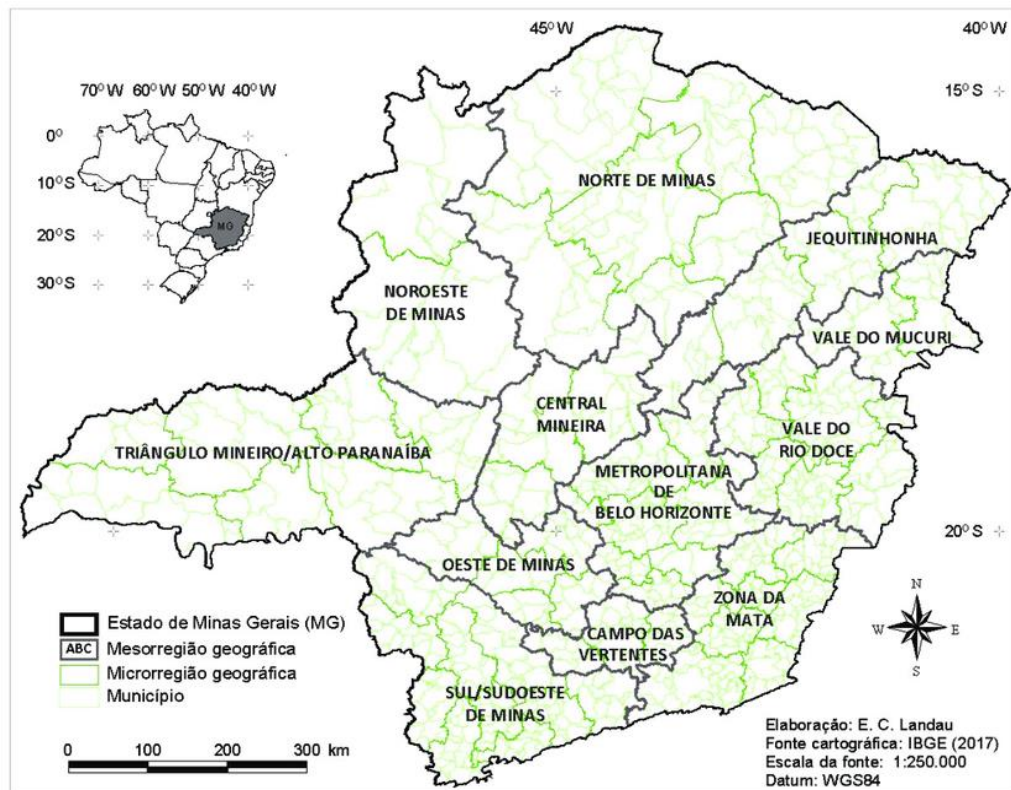
O próximo tópico abordará as características do território de Minas Gerais, para demonstrar que o currículo padronizado é incapaz de contemplar a diversidade existente entre as regiões desse estado.

3.3 Características de Minas Gerais

O estado de Minas Gerais possui uma área territorial de 586.513.983 km² (IBGE, 2022), existindo uma grande variação de características regionais, ao transitar pelo território mineiro, que serão discutidas neste tópico.

Está localizado na região sudeste do Brasil, o IBGE, neste ano, determina 12 mesorregiões por meio de processo, e são elas: Noroeste de Minas, Norte de Minas, Jequitinhonha, Vale do Mucuri, Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, Central Mineira, Metropolitana de Belo Horizonte, Vale do Rio Doce, Oeste de Minas, Sul e Sudoeste de Minas, Campos das Vertentes e Zona da Mata. A Figura 5, mostra por meio de um mapa, as mesorregiões de Minas Gerais.

Figura 5 – Mesorregiões do estado de Minas Gerais



Fonte: IBGE, 2017

A divisão territorial de mesorregiões surge em 1990, pelo IBGE, por meio do estudo da Divisão Regional do Brasil em Mesorregiões e Microrregiões Geográficas, com isso, através de análises considerando alguns critérios, Diniz e Batella (2005), descreveram como ocorreram as delimitações desses espaços:

Para identificação destes espaços foram realizados levantamentos bibliográficos sobre a história social, povoamento e estudos geográficos; análises cartográficas (cartogramas de áreas de influência dos centros metropolitanos e regionais, mapas rodoviários e de comunicação e transporte); e análise de outras fontes de documentação específicas) (Diniz; Batella, 2005, p. 70).

De acordo com IEF (2018), Minas Gerais possui três biomas e são eles: Cerrado, Mata Atlântica e Caatinga, onde o domínio do Cerrado fica localizado na porção leste e central com 54% da área total, estão presentes nas bacias dos rios São Francisco e Jequitinhonha, possuem estações do ano bem definidas e a vegetação é predominante composta por gramíneas, arbustos e árvores.

A Mata Atlântica está presente a oeste com 40% do território mineiro, esse bioma é caracterizado por altos níveis pluviométricos, com árvores com cores esverdeadas e grandes. Já o Caatinga, representa somente 6% da área, está presente no vale do rio São Francisco, a vegetação deste bioma é seca, com plantas espinhosas, galhos secos e poucas folhas (IEF, 2018). Rodrigues, Augustin e Nazar (2023), afirmam que essa variação de biomas está relacionada a:

Essa variedade de biomas e fitofisionomias é, em parte, resultado da extensão territorial do estado, mas também se encontra associada diretamente à diversidade de relevo, que influencia diretamente na criação e na riqueza dos habitats, e, indiretamente, na distribuição de chuvas e das temperaturas (Rodrigues; Augustin e Nazar, 2023, p. 6).

Devido à variação de características físicas no território mineiro, existe também uma diversidade de setores econômicos em suas regiões. De acordo com o AC Minas (2018), a mesorregião Campo das Vertentes tem como atividade central a pecuária, mas também desenvolvem atividades econômicas voltadas à produção de cimento, minerais não metálicos, autopeças, alimentício e calçado, além disso, o setor de turismo vem ganhando destaque ao longo dos anos.

A mesorregião Central Mineira tem suas atividades econômicas voltadas somente a exploração de minério de ferro, por grandes empresas como a Vale S/A e a CSN (AC Minas, 2018), essa degradação tem causado danos irreversíveis ao meio ambiente, além de impactar diretamente o cotidiano da população que residem nesse espaço. Já a Metropolitana de Belo

Horizonte é destacada através do setor de serviços, com foco na capital, Belo Horizonte, que é referência para várias cidades, também tem atividades voltadas à indústria (AC Minas, 2018).

As mesorregiões Norte e Noroeste de Minas possuem algumas semelhanças, ambas focadas no setor do agronegócio, com destaque para as atividades agrícolas e pecuárias. O norte de Minas concentra-se em outros setores, como a cerâmica e a produção artesanal de cachaça. Além disso, tem reconhecimento internacional na produção de energia renovável (AC Minas, 2018).

Na mesorregião Oeste de Minas, predominam os Arranjos Produtivos Locais (APLs), a cidade de Nova Serrana e a região ao seu entorno possuem bastante relevância neste contexto, sendo o principal polo calçadista de Minas Gerais. Outras atividades produtivas estão voltadas à indústria metalúrgica e exploração de calcário. Essa mesorregião abriga o Rio São Francisco, que possui importância nacional no abastecimento de água e energia elétrica (AC Minas, 2018).

De acordo com o AC Minas (2018), o Sul de Minas é responsável por mais de 20% do PIB do estado, principalmente devido a uma produção voltada ao setor agropecuário, com destaque na produção de café. Já o Triângulo Mineiro produz cereais, açúcar e álcool, e destaca-se como polo produtor de fertilizantes, ainda conforme o AC Minas (2018), é considerado um grande centro logístico do país.

O Vale do Jequitinhonha tem sua economia voltada à exploração mineral, e também apresenta uma agricultura familiar, o PIB desta mesorregião corresponde a 1,3%. Já a mesorregião Vale do Mucuri, é banhada pelo rio Mucuri que integra bacias hidrográficas dos rios Doce, São Mateus, Itanhém, Jequitinhonha, Peruíbe, Itaúnas alcançando 60% dos municípios, sendo assim, ele é de extrema importância para a região (AC Minas, 2018).

Na mesorregião do Vale do Rio Doce existem empresas como a siderúrgica Usiminas, Aperam South América e Celulose Nipo-Brasileira S/A. E na mesorregião Zona da Mata, o que predomina são os setores industriais voltados para a metalurgia, têxtil e confecções, moveleiro e alimentício (AC Minas, 2018).

Além dos aspectos físicos e econômicos, ao analisar o território mineiro, é possível perceber uma grande diversidade cultural, nesta pesquisa, será apresentado apenas um panorama.

As regiões Norte, Nordeste, Jequitinhonha, Mucuri, Noroeste e Central Mineira ainda preservam um rico patrimônio cultural e compartilham algumas semelhanças, sendo influenciadas pelas culturas indígena, negra e colonizadora. O artesanato, como esculturas, traçados e bordados, está presente nessas localidades, utilizando matérias-primas como barro, madeira, fibras e tecidos (Marques *et al*, 2021).

Além disso, o turismo também é uma atividade significativa nessas regiões, cidades como Diamantina, Ouro Preto, Tiradentes, Mariana e São João Del-Rei — esta última localizada na região do Campo das Vertentes — preservam a história mineira e, atualmente, têm no turismo uma importante fonte econômica, com visitas a igrejas, praças, mercados e a minas (Marques *et al.*, 2021).

Correa e Alves (2022), ao estudarem as manifestações culturais no Sul de Minas, identificaram uma forte influência do catolicismo nos municípios da região. Essa influência se expressa, sobretudo, nas festas anuais em homenagem aos santos, como a Festa de São Benedito e a Festa de Nossa Senhora do Rosário, entre outras. Segundo os autores, essas festividades surgiram, com o propósito de catequizar a população e, ao longo do tempo, tornaram-se parte da identidade cultural das cidades, permanecendo vivas até os dias atuais, é comum, ainda, que cada município tenha um santo padroeiro, reforçando ainda mais essa tradição.

Além disso, os autores destacam a existência do sincretismo religioso, em que elementos de diferentes tradições são incorporados às manifestações culturais, conforme afirmam: “Essa ocorrência manifesta-se de várias maneiras, dependendo do terno de congo, Moçambique ou caiapó. As bases presentes nas manifestações podem ser entendidas como referentes aos portugueses, às religiões de matrizes africanas, afro-brasileiras e indígenas” (Correa; Alves, 2022, p. 73).

Sendo assim, existe uma diversidade nas atividades econômicas, físicas e culturais no território mineiro, que vão influenciar diretamente no modo de vida da população, confirmando o pressuposto de que um currículo padronizado não é capaz de representar todas as realidades existentes.

Em relação a educação de Minas Gerais, de acordo com o IBGE (2023), existem 10.214 estabelecimentos de ensino fundamental, com 2.343.279 matrículas de estudantes. A Secretária Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), agrupa as cidades em regionais, nomeadas Superintendência Regionais de Ensino – SRE, as escolas são obrigadas a responder e atender as exigências da SRE a qual faz parte e a SRE auxilia e orienta às escolas de acordo com as políticas estaduais, e seguem as seguintes competências:

- I – promover a coordenação e implantação da política educacional do Estado no âmbito de sua jurisdição; II – orientar as comunidades escolares e prefeituras municipais na elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos, programas e projetos educacionais;
- III – promover o desenvolvimento de recursos humanos em consonância com as diretrizes e políticas educacionais do Estado; IV – coordenar os processos de organização do atendimento escolar e de apoio ao aluno; V – propor a celebração e acompanhar a execução de convênios e contratos e termos de compromisso; VI – aplicar as normas de administração de pessoal, garantindo o seu cumprimento na respectiva jurisdição; VII – planejar e coordenar as ações administrativas e financeiras

necessárias ao desempenho das suas atividades; VIII – coordenar o funcionamento da Inspeção Escolar no âmbito da sua jurisdição; IX – coordenar e promover a produção de dados e informações educacionais na sua jurisdição; X – exercer outras atividades correlatas (Superintendência Regionais de Ensino – SRE, 2024).

As Regionais de Porte I possuem o máximo de 7 unidades e contam com as funções para suporte: diretoria administrativa e financeira uma diretoria educacional para a metropolitana A e outra diretoria educacional para metropolitana B, além de uma Diretoria de Pessoal.

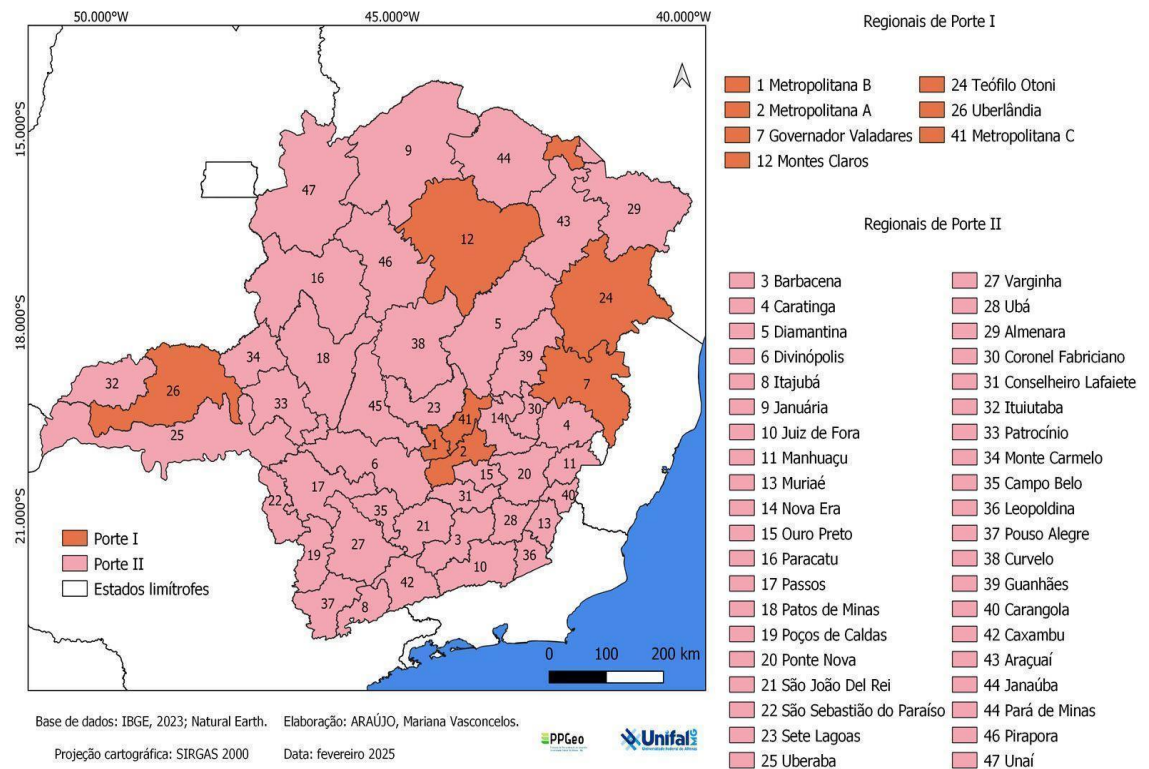
Já o Porte II abrange mais unidades, chegando a 48 unidades por SRE, possui uma diretoria administrativa e financeira, uma diretoria educacional e uma diretoria de pessoal.

Ao pensar sobre o Estado de Minas Gerais, é necessário mencionar que é um território onde existem diversas cidades que são consideradas médias e pequenas, como afirma Silva (2021):

as aglomerações urbanas menores que 20 mil habitantes correspondem a mais de um quarto da população do estado. Se a soma contemplar as cidades até 100 mil habitantes, essa participação será ainda de mais de 50% da população, o que torna evidente a sua importância no estado, não só das cidades médias, mas também das pequenas cidades (Silva, 2021, p. 33).

Diante dessa característica de Minas Gerais, é necessário mencionar que somente uma superintendência de educação de porte II para até 48 municípios não têm a capacidade de contemplar todas as necessidades das escolas estaduais, principalmente pelo fato de não descreverem os critérios que são adotados para fazer a distribuição das secretarias. A Figura 6 mostra o mapeamento das superintendências regionais.

Figura 6 – Mapa das superintendências regionais de ensino de Minas Gerais



Fonte: IBGE, 2023.

Com isso, surge uma série de problemática, uma delas é a imposição de uma padronização nos setores educacionais, em que todas as escolas devem cumprir o que é determinado pelo polo da Secretaria de Educação, sem considerar inúmeras diferenças entre os municípios.

Nessa pesquisa, o foco será a padronização efetivada por meio dos materiais pedagógicos que são implementados pela SRE, como o Plano de Curso e o Material de Apoio Pedagógico Para Aprendizagens (MAPA), ambos alinhados à BNCC. O próximo capítulo tem como objetivo aprofundar essa discussão e através da análise comprovar o pressuposto de que esses materiais são aplicados em função da necessidade de padronização e monitoramento.

4 PLATAFORMIZAÇÃO DO ENSINO DE MINAS GERAIS

Esse capítulo tem como objetivo analisar o processo de plataformação da educação do estado de Minas Gerais, que ocorre principalmente por meio do Portal Se Liga na Educação.

4.1 Considerações iniciais sobre plataformação

O desenvolvimento da tecnologia no século XXI é apresentado como algo extremamente benéfico para a sociedade, principalmente por ser facilitadora de diversos processos, a depender do objetivo para o qual é utilizado. Uma grande parte da tecnologia tem controlado a vida da população de forma explícita ou implícita, moldando seus comportamentos de acordo com os interesses da classe dominante (Barbosa; Alves, 2023).

Silva (2022) ao pesquisar sobre plataformação na educação faz uma análise da expansão das tecnologias de informação e de comunicação e organiza os seus pensamentos nas seguintes etapas: contexto da Crise de 1970; pós anos 1970: neoliberalismo e as TIC; Sociedade da Informação/Conhecimento e debates Contemporâneos: Capitalismo de Vigilância, Capitalismo de Plataforma e plataformação. Essa forma de classificar evidencia o avanço da tecnologia e os focos de seu uso no sistema capitalista.

Apesar de entender a importância do processo histórico da tecnologia e sua relação com o capitalismo, esta dissertação enfatizará a questão da plataformação, por ser um dos objetos desta pesquisa. De acordo com Silva e Couto (2024, p. 6):

Longe de ser passiva ou inerte, a plataformação é uma força viva que participa ativamente dos eventos, porque muda as condições e regras de interação social. Portanto, merece ser examinada em detalhes para compreender melhor seu impacto em vários domínios. Ela possui um ecossistema com três enfoques principais: 1) a infraestrutura tecnológica, focada em estudos de interfaces e software possibilitando relacionamentos institucionais; 2) o mercado de dados, a dataficação, focada em promover a coleta dos dados de usuários finais, rastreando e intensificando a participação desses usuários; e 3) a governança, por meio de contratos e políticas, na forma de termos de serviço, contratos de licença e diretrizes.

Nesse contexto, a plataformação tem sido utilizada para manipular a classe trabalhadora por meio do discurso de liberdade financeira e empreendedorismo, Ferreira (2023) afirma que essa lógica está associada aos princípios neoliberais, onde o indivíduo é o responsável pelo seu sucesso, enquanto continua sendo explorado.

A plataformação começa a ser estabelecida a partir de 2010, inicialmente voltadas a redes sociais, com seus desdobramentos, ela alcança a educação, sustentada pelo discurso de inovação, flexibilidade e melhoria nas atividades pedagógicas. No entanto, Barbosa (2024),

afirma que existem intencionalidades por trás desse processo, ligadas às motivações do setor privado:

Ainda que as tecnologias digitais possam estar a serviço de possibilidade de melhorias nos processos pedagógicos, são carregadas de intencionalidades e valores nem sempre explicitados, podendo, por exemplo, servir a interesses mercadológicos e se assentar enquanto instrumentos de maior controle e vigilância, como ameaças ao exercício da autonomia e da emancipação (Barbosa, 2024, p. 34).

Na educação Ferreira (2023), afirma que a plataformização está presente nos “livros digitais, sistemas de gerenciamento de aprendizagem, plataformas digitais para provas e testes, sistemas de tutoria digital, entre outros”, sendo assim, esse movimento vai se apropriando dos materiais pedagógicos e assim podendo o controlar.

Nesse sentido, Israel (2024), vai apontar dois segmentos que se beneficiam com a dinâmica atual, sendo o político e econômico:

Político, pois instaura uma governamentalidade algorítmica que afeta a sociedade em múltiplas dimensões, das formas de aprendizagem às relações sociais, transformando o trabalho docente e os processos cognitivos, o governo de si e o governo dos outros. E econômica, pois além de inflar e colocar em circulação toda a indústria de produção das tecnologias da informação, o próprio funcionamento desses instrumentos digitais constitui um mercado de extração e monetização de dados dos(as) estudantes, em benefício do setor privado (Israel, 2024, p. 15).

Sendo assim, a plataformização permite, no âmbito político, interferir diretamente no processo de ensino-aprendizagem, ao supervisionar o trabalho docente e os estudantes, por meio da coleta de dados e oferta de materiais digitais. Já no âmbito econômico, essa dinâmica fortalece e garante o lucro de instituições privadas que fornecem essas plataformas educacionais. Dessa forma, Barbosa e Alves (2023), vão afirmar que essas plataformas digitais executadas pelo setor privado, pode ser considerada uma nova forma de privatização na educação pública.

Dentro desse sistema de plataformização da educação, os alunos passam a ser coordenados por meio de dados e números, que são obtidos por meio do rastreamento *on-line*, (Van Dijck; Poell, 2018).

Nesse sentido de coleta de dados dos alunos, Ferreira (2023, p.32), vai afirmar que “os dados são matéria-prima para o Capitalismo de Vigilância e que as escolas são os lugares ideais para implementação de práticas, tais empresas investem no mercado da educação sabendo que aqueles que têm acesso a determinados dados poderão definir mudanças sociais e econômicas”.

Com isso, todo o processo de ensino-aprendizagem acaba sendo interferido e modificado de acordo com as demandas da plataformização, como afirmam os autores Van Dijck e Poell (2018, p. 3):

Esses instrumentos emergentes de política digital transferem a avaliação de valores didáticos e pedagógicos de professores e salas de aula para plataformas on-line (comerciais) que implementam técnicas de análise preditiva e em tempo real. A ideia geral dos serviços de plataforma orientados a dados é permitir a modificação e a ação corretiva de atividades de aprendizagem (Van Dijck; Poell, 2018, p. 3).

A plataformização é mais uma forma de controlar o trabalho docente e limitar sua autonomia. Como já mencionado, essa pesquisa tem como foco a educação no estado de Minas Gerais, sendo assim, o próximo tópico tem como objetivo mostrar como ocorre a plataformização no ensino desse Estado.

4.2 Plataformização no sistema de ensino estadual de Minas Gerais

O Sistema de Educação do Estado de Minas Gerais desenvolveu algumas plataformas com o discurso de facilitar os processos educacionais. Uma das principais plataformas é o “Portal Se Liga na Educação”, que surgiu durante a pandemia do COVID-19, período em que as escolas não recebiam alunos e professores no seu espaço físico, devido ao distanciamento social, e se manteve após este período.

De acordo com pesquisa realizada pelo Grupo de Trabalho Plataformas Educacionais do Comitê Gestor da Internet no Brasil:

Com a pandemia de Covid-19 e a necessidade de sistemas robustos, estáveis para se conseguir ofertar aulas no formato remoto, a escassez de sistemas de tecnologias e plataformas públicas, universidades e secretarias de educação recorreram aos serviços de plataformas comerciais e seus pacotes “especialmente” voltados para uso na educação, o que intensificou a adoção de plataformas comerciais “gratuitas”. Redes de ensino e também de universidades (públicas e privadas em todos os níveis) adotaram tais plataformas sem esboçar nenhuma preocupação em relação ao uso comercial de dados de professores e alunos por parte dessas empresas. O argumento que sustentou (e ainda sustenta) essa adoção é o de que tais plataformas são melhores que qualquer outra desenvolvida internamente. Algo de que não se pode duvidar, uma vez que são produtos empresariais que recebem incentivos para tal, como altos volumes de investimento em desenvolvimento tecnológico, para que sejam estáveis, eficientes e fáceis de serem instaladas. (CGI-BR, 2022, p. 9).

Essa prática que se fortaleceu na pandemia, seguiu se intensificando e cada vez mais a plataformização ocupa espaço na educação e na Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais não é diferente. Segundo Azevedo (2024, p. 80),

Seguindo este movimento, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), por meio de um convênio assinado com a Google em 2009, disponibilizou uma conta de e-mail institucional para seus servidores, além do e-mail, os servidores têm acesso a diversos serviços na Plataforma “G-Suite for Education”. Na época da pandemia do Coronavírus (2020), os alunos também receberam uma conta de e-mail

do Gmail, que era utilizado pelos alunos para acessar o “ClassRoom e o Google Meet” para a realização das atividades educacionais assíncronas e síncronas

No período da pandemia, a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais implementou a plataforma Se Liga na Educação, onde disponibilizavam os Planos de Estudos Tutorados (PET) e as Aulas Gravadas. Silva e Azevedo afirmam que

Além de não ter considerado essas e outras diferenças existentes entre os alunados e suas respectivas famílias, o planejamento do estado buscou elaborar um material didático único para todo o sistema estadual de ensino, o “Plano de Estudo Tutorados (PET)”, bem como também padronizou aulas online, transmitidas pela internet e pela televisão, a modo de apoiar a implementação e condução desse material. Isto posto, pode-se afirmar que no ano de 2020 temos o fortalecimento do processo de padronização curricular no estado de Minas Gerais através do desdobramento da implementação dos PET na rede pública de educação. (Silva; Azevedo, 2024, p. 2).

Como muitos alunos não tinham acesso à internet, o Sistema Estadual de Educação precisava garantir que o material chegasse a todos os alunos, Silva (2020, p.239), afirma que,

No caso de Minas Gerais, como já se viu, além da possibilidade de impressão do PET para os alunos que não possuem acesso às tecnologias, houve também a criação do aplicativo chamado de “Conexão Escola”, o qual não precisa de dados móveis para ter realização de seu acesso. Entretanto, diversas realidades são excluídas neste processo, visto que não são disponibilizados aparelhos para alunos sem condições; não se leva em conta também os diversos problemas burocráticos, visto que o aplicativo exige dados como número de identificação para acesso, dificultando até para quem tem condições de usar os dados móveis. Sem contar os alunos residentes no campo, que possuem, em sua maioria, extremas dificuldades no acesso à internet e conseqüente ao PET, o que gera uma grande exclusão caso não tenham acesso ao volume impresso.

As Figuras 7 e 8 mostram os PET’s que foram disponibilizados durante a pandemia, da educação infantil até o ensino médio, de 2020 e 2021.

Figura 7 – PET's publicados no Portal Se Liga na Educação em 2020



Fonte: Portal Se Liga na Educação (2020).

Figura 8 – PETs publicados em 2021 no Portal Se Liga na Educação



Fonte: Portal se Liga na Educação (2021).

Desde o ano de 2020 o Se Liga na Educação, articula material didático, aulas gravadas e o acesso ao site Conexão Escola em um movimento intenso de padronização. Com o fim da pandemia e a regularização do ensino presencial, o Se Liga na Educação passa a ter outra função: armazenar e fornecer os materiais pedagógicos e os portais utilizados por professores e alunos da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais.

O portal possui algumas abas de acesso, a aba “início” ao ser acessado, mostra uma breve apresentação do que a plataforma é composta, e também as parcerias entre a SEE-MG e as empresas privadas, como mostra a Figura 9.

Figura 9 – Parceria entre a SEE-MG e empresas privadas

The image shows a screenshot of the 'Se Liga' portal. At the top, there is a navigation bar with the 'Se Liga' logo and several menu items: 'Inicio', 'Se Liga na Educação 2025', 'LUPA', 'Ensino Médio', 'CESEC', 'Educação Integral', 'Minuto Se Liga', 'Conexão Escola', and 'Mais'. Below the navigation bar, there is a yellow banner with the text 'Parceria SEE - Britannica'. Underneath this banner, there are two logos: 'Britannica IMAGEQUEST' and 'Britannica Escola'. Below the logos, there is a link: 'Clique aqui e saiba como navegar e utilizar os benefícios da plataforma Britannica.' Below this, there is another yellow banner with the text 'Parceria SEE - Huawei'. Underneath this banner, there is the Huawei logo and the text 'Parceria SEE - Huawei'. Below the Huawei logo, there is a paragraph of text: 'A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - SEEMG, e a Huawei, multinacional que atua com infraestrutura para Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC) e dispositivos inteligentes, firmaram um acordo de cooperação técnica. Este acordo tem por objetivo oferecer acesso a ferramentas gratuitas de apoio pedagógico aos profissionais de educação, e também cursos de alta qualidade para as novas demandas tecnológicas do nosso mundo. Se inscreva em: [Uniportal Huawei](#)'. Below the paragraph, there is a link: 'Clique aqui e saiba mais sobre os cursos ofertados, ementa, e principais informações sobre as formações disponíveis através desta parceria.'

Fonte: Portal Se Liga na Educação (2025).

A Britannica Escola é uma empresa do setor privado que disponibiliza conteúdos e atividades para o ensino fundamental I e II, e ensino médio, abrangendo todas as disciplinas alinhadas ao currículo, no caso de Minas Gerais, o CRMG, assim como afirma a reportagem Agência Minas “A parceria garantirá o acesso a recursos de alta qualidade, alinhados às especificidades do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e às necessidades de aprendizado dos estudantes” (2024).

O secretário de Estado de Educação de Minas Gerais, Igor de Alvarenga, menciona na reportagem o uso desta plataforma, voltados à eficiência, eficácia e modernização no trabalho do professor, alinhando a escola ainda mais a novas demandas das empresas:

Além de otimizar o tempo dos educadores, a oferta das soluções trará uma experiência de aprendizagem mais rica e diversificada para os estudantes, contribuindo para a melhoria da qualidade da nossa educação. A iniciativa também representa um passo significativo em direção à modernização e à eficácia pedagógica nas escolas de Minas Gerais (2024).

A Huawei é uma empresa privada multinacional, que na área da educação, oferece cursos para os docentes sobre as novas tecnologias e como usar as novas plataformas que são fornecidas pela SEE-MG:

A **Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - SEE MG**, e a **Huawei**, multinacional líder que atua com infraestrutura para Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC) e dispositivos inteligentes, firmaram um acordo de cooperação técnica. Este acordo tem por objetivo oferecer acesso às ferramentas gratuitas de apoio pedagógico aos profissionais de educação, e também cursos de alta qualidade para as novas demandas tecnológicas do nosso mundo (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2024).

A plataforma disponibiliza de forma online materiais didáticos, vídeo aulas, slides e guias para professores se adaptarem às novas demandas da secretaria de educação, os cursos fornecidos são dos seguintes temas: 1- Redes de computadores; 2- Análise e gerenciamento de dados; 3- Busca e IA. 4- HCIA Datacom; 5- HCIA Storage; 6- HCIA Segurança; 7- Redes e comunicações de dados; 8 – HCIA IoT 9; HCIA 5G 10; HCIA Cloud Computing 11; 5G Básico: Do que se trata?; 12 - Representação da Informação e Organização de Dados.

Segundo a reportagem da Agência de Minas, a plataforma será utilizada para treinamento tecnológico de professores, ou seja, o trabalho docente ficará cada vez mais sujeito a demandas externas.

A reportagem também menciona que “A evolução vai permitir uma maior padronização na qualidade de educação que é levada para cada criança e jovem mineiro” (2023), logo, o uso dessas plataformas tecnológicas também está voltado para a padronização dos conteúdos e das atividades pedagógicas.

Com essa parceria entre o setor privado e público, há o fortalecimento do sistema neoliberal, que necessita que o Estado direcione verbas públicas a essas grandes empresas, e além de lucrarem nesse processo, conseguem monitorar e dominar as escolas públicas e seus integrantes.

Outro aplicativo presente no Portal é o site Conexão Escola, também foi estabelecido durante a pandemia, e posteriormente foi reformulado para que pudesse ser uma ferramenta ainda utilizada, como mostra o Guia Prático de 2024.

O site Conexão Escola 4.0 é atualmente uma das formas de acesso ao Mapa, Lupa Videoaulas e PDFs das aulas do Programa Se Liga na Educação, e as teleaulas transmitidas pela Rede Minas. O aplicativo foi reformulado e agora oferece novas possibilidades de interação entre professores e estudantes por meio da Plataforma Google Sala de Aula (Guia Prático Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2024, p. 1).

A Figura 10 mostra a aba de acesso no Portal Se Liga na Educação, onde também está disponibilizado o Guia Prático do aplicativo Conexão Escola, que explica como utilizar a

plataforma, os termos de uso e o acesso ao Google Sala de Aula. Essa plataforma é um meio de comunicação entre o professor e o aluno, onde é possível organizar o planejamento de aula e fornecer informações. Porém, para utilizá-la é importante verificar se todos os alunos possuem acesso à internet e a aparelhos eletrônicos.

Figura 10 – Aplicativo Conexão Escola 4.0, disponibilizado aos alunos pelo Portal Se Liga na Educação



Fonte: Portal Se Liga na Educação (2024).

Na aba Se Liga na Educação 2025, já é possível visualizar (Figura 11) uma relação entre o uso de tecnologias e o mercado de trabalho.

Figura 11 – Página inicial do Portal Se Liga na Educação, da SEE-MG



Fonte: Site se liga na educação (2025).

Para o aluno, a divulgação do site está relacionada a novas formas de trabalho e ferramentas tecnológicas, e para o professor, o planejamento de aulas desses mesmos temas.

Reafirmando o que havia sido mencionado anteriormente: a plataformização assume um discurso de contribuição para o desenvolvimento educacional, mas atua de forma direta no controle da educação do estado de Minas Gerais.

Nesta mesma aba, ficam disponibilizadas uma programação semanal de videoaulas para o ensino médio e ensino fundamental, como mostra a Figura 12, de acordo com o Acervo de Notícias da SEE-MG esse programa é utilizado como um “apoio pedagógico para professores e estudantes da rede estadual de ensino” (2022).

Figura 12 – Programação das videoaulas no Portal Se Liga na Educação, da SEE-MG



Fonte: Se Liga na Educação (2024).

Na Figura 13, é apresentado um exemplo dos conteúdos, todos voltados para o mundo digital. As aulas ficam disponíveis no Portal Se Liga na Educação e ao clicar no ícone correspondente, o usuário é direcionado para um drive, onde pode acessá-las e assisti-las.

Figura 13 – Videoaulas com o tema mundo do trabalho, disponíveis no site “Portal Se Liga na Educação”, da SEE-MG



Fonte: Portal se Liga na Educação

O Portal Se Liga na Educação apresenta diversos materiais didáticos articulados ao CRMG, e denomina como Material de Apoio Pedagógico de Aprendizagem, sendo composto

pelo Plano de Curso, Cadernos Mapa, o jornal Lupa, o Se Liga na Educação e o Plano de Aula do Professor. De acordo com a Agência de Minas

Compilando todo o processo de aprendizagem, o Mapa busca, a partir do Currículo Referência de Minas Gerais, **responder questões sobre o que é preciso ensinar, como planejar e de que forma ensinar nas salas de aula.** (Agência de Minas 2022, grifos nossos).

O próprio discurso revela que os materiais têm o objetivo de impor ao professor como deve realizar seu trabalho, cada um deles possui uma abordagem específica para chegar à sala de aula e aos alunos.

Na plataforma Se Liga Na Educação, também é possível encontrar outros materiais, como Temáticas Especiais e Transversalidade (Figura 14). Ao acessar essa seção, o usuário é direcionado a um Drive, onde estão disponíveis cartilhas sobre diversos temas, incluindo Direitos Humanos, Setembro Amarelo, Semana de Combate à Violência contra a Mulher, Dia Nacional do Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, Educação para o Trânsito, Saúde na Escola e Projeto Socioemocional, são temas de grande relevância, mas o professor pode encontrar dificuldades para encaixar em meio a tantos conteúdos a serem desenvolvidos.

Figura 14 – Materiais - Temáticas Especiais e Transversalidade, disponíveis no Portal Se Liga na Educação



Fonte: Se Liga na Educação (2024).

Outra ferramenta disponível é o Minuto Se Liga (Figura 15), uma série de vídeos curtos disponibilizados no YouTube pelo canal Rede Minas. Segundo o portal *Se Liga*, os vídeos abordam temas como datas comemorativas, dicas para o ENEM, fatos curiosos, variedades, informações e macetes de matemática, entre outros.

Lançado em 2023, o projeto não recebeu atualizações após esse ano. Além disso, os temas são tratados de forma superficial, já que um minuto não é suficiente para aprofundar os conteúdos. Também não há orientações sobre como e quando esses materiais devem ser trabalhados em sala de aula.

Figura 15 – Aba Minuto Se Liga na Educação, disponível no Portal Se Liga na Educação



Fonte: Se Liga na Educação (2023).

Em 2023, também foi lançado outro dispositivo voltado para a educação nas escolas públicas de Minas Gerais: o Chromebook (Figura 16). De acordo com o Portal Se Liga na Educação, trata-se de um notebook já configurado para que os professores tenham acesso aos materiais pedagógicos da SEE-MG.

O Guia Prático de Orientação destaca que “o Chromebook ainda facilitará o acesso ao MAPA (Material de Apoio Pedagógico de Aprendizagem), pois grande parte dos materiais que o compõem são incluídos automaticamente no Drive de professores e estudantes” (p.3, 2023).

Dessa forma, o dispositivo é apresentado como uma ferramenta moderna para a educação. No entanto, sua principal função parece ser garantir que os professores utilizem em sala de aula os materiais disponibilizados pela SEE-MG.

Figura 16 – Chromebooks - Material de Apoio, disponíveis no Portal Se Liga na Educação

O Chromebook é um dispositivo versátil personalizado para a educação, com aplicativos e diversas ferramentas voltadas para o uso pedagógico. Sendo assim, ele é um notebook que possui características especiais, dentre elas o sistema operacional, que é o Chrome OS, um sistema operacional próprio, desenvolvido pelo Google.

Acreditamos que o Chromebook, poderá ampliar as possibilidades na prática pedagógica cotidiana dos professores e consequentemente facilitará a integração com as atividades escolares.

Para saber mais acesse ao Guia de Orientação.

Conheça também a "Série Chromebooks - Ferramentas para o professor".

Série Chromebooks - Ferramentas para o professor é uma Playlist composta por vídeos curtos para apoio pedagógico no uso do equipamento.

Fonte: Se Liga na Educação (2023).

No portal, há uma aba dedicada exclusivamente ao Ensino Médio, que oferece um curso preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), chamado Pré-Enem do Se Liga (Figura 17). Esse curso disponibiliza videoaulas transmitidas pelo canal Rede Minas no YouTube, onde professores resolvem questões das áreas de Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

Figura 17 – Aba do Pré Enem Se Liga, disponíveis no Portal Se Liga na Educação

Navegue pelas áreas do conhecimento abaixo e assista aulas teóricas de preparação para o ENEM e correção de questões das provas passadas.

O cursinho de Pré-ENEM do Se Liga é exibido diariamente, 24h por dia, na multiprogramação da Rede Minas. [Clique aqui e descubra](#) como sintonizar em sua televisão.

Fonte: Portal Se Liga na Educação (2024).

Ao clicar na aba de Ciências Humanas, o usuário é direcionado para uma página com videoaulas e resoluções de questões de Geografia, História e Filosofia. No início de cada aula,

são apresentadas as competências e habilidades a serem desenvolvidas, evidenciando o alinhamento com a BNCC.

Por um lado, essa iniciativa é positiva, pois muitos alunos não têm acesso a esses materiais, no entanto, não há informações sobre como as escolas utilizam esse recurso em suas práticas pedagógicas.

Apesar de apresentar todos estes itens presentes no Se Liga na Educação, nesta dissertação será enfatizado o Plano de Curso, o Mapa e a Lupa.

4.3 Plano de curso

Neste tópico será abordado um material que impacta diretamente a atuação do professor em sala de aula, e está também presente no Portal Se Liga na Educação. São os chamados Planos de Curso, de acordo com o site da SEE-MG:

O Plano de Curso é um documento estruturado por ano de escolaridade e por Componente Curricular, publicado anualmente e em conformidade com as legislações vigentes. Em cada Componente Curricular, as habilidades são distribuídas por bimestre (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2024).

Como mencionado, o Plano de Curso organiza as habilidades do CRMG de cada componente curricular por bimestre, determinando ao professor os conteúdos a serem trabalhados durante aquele período, o planejamento do professor deve ser fundamentado no que já está preestabelecido nos planos de curso e deve ser concluído dentro do respectivo bimestre. É disponibilizado para todas as etapas da educação básica, desde o Ensino Fundamental I ao Ensino Médio, e inclui a Educação de Jovens e Adultos (EJA), desde o ano de 2020.

Devido a implementação desse material, o professor acaba tendo uma autonomia ainda mais limitada, pois é detalhado exatamente o que deve ser desenvolvido em sala de aula. Dentro desse contexto, Arroyo (2007), indaga sobre os impasses do trabalho docente:

O que ensinamos, como ensinamos, com que ordem, sequência lógica, e em que tempos e espaços são condicionantes de nossa docência, realizam-nos como profissionais ou limitam-nos e escravizam-nos a cargas horárias, a duplicar turnos, a trabalhar com centenas de alunos por semana. Sermos fiéis ao currículo, as competências que prioriza, as precedências e hierarquias e a toda essa engrenagem montada em nosso trabalho tem estreita relação com os conteúdos privilegiados e selecionados, sobretudo, com as lógicas em que estão organizadas no currículo (Arroyo, 2007, p. 19).

As condições do trabalho docente é precarizado em diversos aspectos, principalmente devido as demandas as quais os professores são submetidos, uma delas atualmente, é a aplicação de avaliações diagnósticas e intermediária elaborada com base no Plano de Curso, pois desta

forma a SEE/MG consegue fiscalizar se o professor está seguindo os documentos implementados. monitorando o professor.

De acordo com Arroyo (2013, p.25), esses materiais e o currículo tem moldado o professor a ter uma identidade aulista: “O termo aulista em síntese: passar matéria, a tempo completo, sem outras atividades que nos desvirtuem dessa função nos tempos de aula.”, o autor menciona que esse termo é uma extensão do que é conhecido como conteudista. O Plano de Curso faz com que o professor se torne um aulista, pois não pode desviar o seu planejamento do que está prescrito para aquele bimestre.

A Figura 18 mostra a capa do Plano de Curso do 9º ano do ano de 2024, que será analisado nesta pesquisa.

Figura 18 – Capa Plano de Curso de Geografia – 9º ano – 2024



Fonte: Portal Se Liga na Educação Plano de Curso (2024).

O Plano de Curso é estruturado por bimestre, unidade temática, habilidade, objetos do conhecimento, conteúdos relacionados e orientações pedagógicas, como mostra a Figura 19. É importante mencionar que esse material está alinhado ao CRMG, e que promove e garante a padronização. Cada bimestre será analisado de forma detalhada no próximo capítulo desta dissertação.

Figura 19 – Plano de Curso de Geografia do 1º Bimestre – 9º ano de 2024

PLANO DE CURSO				
ÁREA DE CONHECIMENTO:	Ciências Humanas	ANO DE ESCOLARIDADE	ANO LETIVO	
COMPONENTE CURRICULAR:	Geografia	9º Ano - Ensino Fundamental	2024	
1º BIMESTRE				
UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADE	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS RELACIONADOS	ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS
Formas de Representação e Pensamento Espacial	(EF09GE15) Comparar e classificar diferentes regiões do mundo com base em informações populacionais, econômicas e socioambientais representadas em mapas temáticos e com diferentes projeções cartográficas.	<ul style="list-style-type: none"> Leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar informações geográficas. 	<ul style="list-style-type: none"> O impacto do processo de industrialização na Europa, na Ásia e na Oceania. O papel dos setores primário, secundário e terciário na economia dessas regiões. A importância da tecnologia para o desenvolvimento econômico dos países europeus e asiáticos. 	Discutir com base em mapas temáticos sobre como o fenômeno da globalização é excludente e desigual, e as consequências disso nas diferentes regiões do mundo realizando uma comparação.
	(EF09GE14) Elaborar e interpretar gráficos de barras e de setores, mapas temáticos e esquemáticos (croquis) e anamorfoses geográficas para analisar, sintetizar e apresentar dados e informações sobre diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais.		<ul style="list-style-type: none"> Leitura, interpretação e elaboração de representações cartográficas (cartogramas, anamorfoses, etc.). 	Apresentar por meio de mapas, imagens de satélites, fotografias aéreas, gráficos e tabelas o fenômeno da globalização, a expansão da urbanização mundial e as transformações da produção agropecuária. Expor dados sobre fluxos de mercadorias, consumo, matriz energética e matérias-primas. Estimular a interpretação destes dados pelos estudantes.
Conexões e Escalas	(EF09GE05) Analisar fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização.	<ul style="list-style-type: none"> Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização. 	<ul style="list-style-type: none"> A Nova Ordem Mundial, mundo bipolar. Globalização (ápice do capitalismo) e a internacionalização mundial. 	Estudar o fenômeno da globalização e mundialização, utilizando para ilustrar a aula notícias, músicas, cultura digital, mapas de fluxos, redes de informação e transporte, etc. que apontem para uma sociedade interdependente e desigual. Apresentar as fases da globalização.

Fonte: Portal Se Liga na Educação Plano de Curso (2024).

O Plano de Curso é uma ferramenta que gerencia o CRMG, de forma que garante que ele chegará em sala de aula na prática, desconsiderando a possibilidade de cada escola elaborar um currículo de acordo com seu Projeto Político Pedagógico.

De acordo com o Plano de Curso de 2024, a produção do conteúdo é realizada por especialistas da Escola de Formação e Desenvolvimento de Educadores de Minas Gerais, essa equipe compõe a SEE-MG e coordena a execução desses processos, assegurando o cumprimento desses materiais nas escolas. A Escola de Formação e Desenvolvimento de Educadores de Minas Gerais, faz parte da estrutura da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e foi criada em 2011, pela lei Delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011 e é composta por Coordenadoria de Programas de Formação e Desenvolvimento Profissional; Coordenadoria de Certificação Ocupacional; Coordenadoria de Ensino; e Secretaria-Geral;

a Escola de Formação tem como objetivo precípua coordenar os processos de formação em nível macro, oferecendo suporte logístico, operacional, físico e/ou virtual para realização de cursos, seminários e outras estratégias de formação dos profissionais da educação, em sua dimensão, profissional, cultural e ética (Portal Escola de Formação).

No portal da Escola de Formação está disponível o acesso a várias plataformas de formação de professores como o Escola nas Nuvem do Google For Education, Se Liga na Educação, Plataforma Vivescer e Portal NTE. Não será possível aprofundar na discussão sobre a plataformização na formação de professores, mas é importante enfatizar que a formação continuada de professores vem sendo utilizada como uma estratégia para implementação de currículos de forma impositiva, ou seja, os professores são treinados para aplicar o currículo prescritivo.

Em 2023 a Secretaria de Estado da Educação aprovou a Resolução SEE Nº 4.943, de 19 de dezembro de 2023, com objetivo de classificar a Escola de Formação como unidade escolar, para poder lotar professores em exercício que foram selecionados para atuar na formação de professores e na implementação do currículo.

§2º - Os profissionais integrantes do Núcleo de Formação e Apoio Pedagógico e Núcleo de Inovação Pedagógica serão selecionados entre os profissionais efetivos atuantes no Programa de Fomento e Implementação Progressiva do Currículo - PROFIP, no ano de 2023, seguindo os seguintes critérios:

I - conveniência pedagógica;

II - avaliação de desempenho;

III - disponibilidade para atender às demandas de formação presencial na Unidade Central e/ou Superintendências Regionais de Ensino;

IV - o não acúmulo de cargo com outras redes.

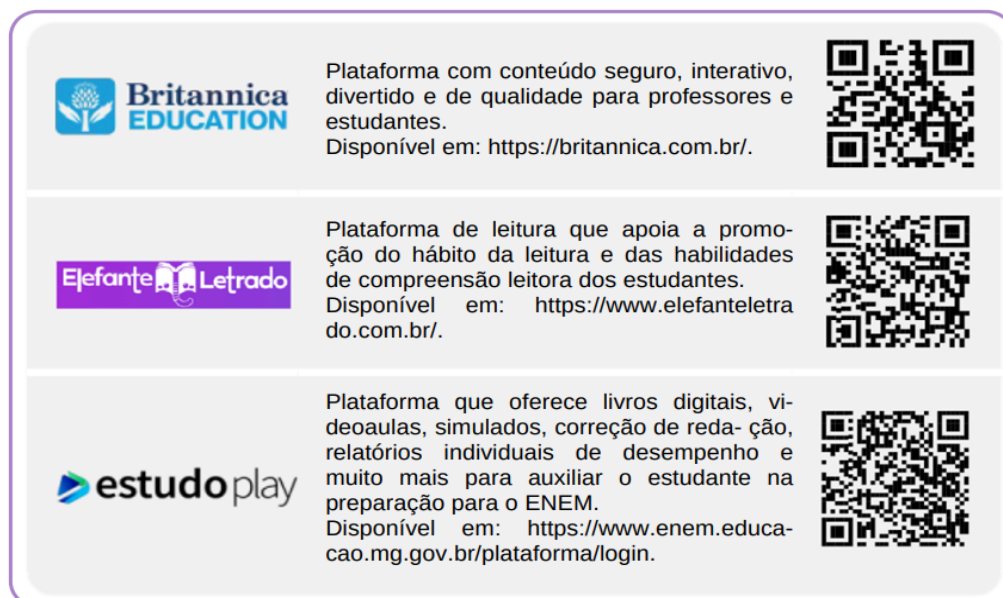
§3º - Para preenchimento de vagas remanescentes, ocorrerá processo seletivo específico, observando o Edital próprio, a legislação vigente e as normas da Secretaria de Estado de Educação (MINAS GERAIS, 2023).

Neste material é mencionado para os professores utilizarem as plataformas digitais das empresas privadas que possuem parceria com a SEE-MG, de acordo com o Plano de Curso (2024):

No cenário educacional atual, a utilização de ferramentas digitais inovadoras pode enriquecer significativamente o processo de ensino e de aprendizagem. Sabendo que são inúmeras as opções disponíveis, destacamos aqui a Britannica Education, o Elefante Letrado e o Estudo Play, que são parceiras da SEE, cada uma oferecendo recursos únicos que podem ser integrados de forma estratégica em seu planejamento diversificando suas aulas (Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, 2024, p. 108).

Com isso, os planos de aulas dos professores ficam articulados a plataformas digitais, as quais muitas vezes apresentam um conteúdo superficial, e o conhecimento científico do professor que dedicou tempo de estudos em sua formação passa a ser descartado e substituído. Na Figura 20 estão as plataformas que possuem parceria com a SEE-MG que estão no Plano de Curso para serem utilizadas.

Figura 20 – Plataformas digitais disponibilizadas no Plano de Curso



Fonte: Portal Se Liga na Educação Plano de Curso (2024).

A plataformização na educação, além de comprometer a autonomia do professor, limita também a sua criatividade e sua humanidade nas práticas pedagógicas. Como afirma Arroyo

(2013, p.31): “Nos currículos por competências ou por avaliações de resultados não encontrará apoio a sua criatividade e suas práticas e projetos de educar, nem no material didático cada vez mais conteudista e praticista”. Deve-se considerar que a sala de aula é um espaço de convivência entre humanos, que são carregados de vivências, as quais plataformas digitais e currículos padronizados não são capazes de acolher.

4.4 Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens (MAPA)

O Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens (MAPA), é outra ferramenta que compõe o Portal Se Liga na Educação, foi desenvolvido pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissionais de Educadores que faz parte da SEE-MG. Esse material é disponibilizado para o Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e para o EJA, como mostra a Figura 21.

Figura 21 – Material de apoio pedagógico para aprendizagens disponibilizadas para todas as etapas da educação básica no Portal Se Liga na Educação



Fonte: Portal e Liga na Educação (2024).

Os MAPAS correspondem a sequências didáticas que são elaboradas com base nas habilidades bimestrais que estão no Plano de Curso e alinhadas ao CRMG. Atualmente, há o Caderno do Professor e a partir de 2024 passou a existir também o Caderno do Aluno, com textos, imagens e atividades.

O alinhamento entre a BNCC, o CRMG e os Planos de Curso podem ser visualizados no cabeçalho do MAPA que estão no início de cada planejamento, a Figura 22 corresponde ao cabeçalho do 1º bimestre do 9º ano de Geografia, apresentam as unidades temáticas, a habilidade e o objeto de conhecimento.

Figura 22 – Cabeçalho do MAPA 9º ano de Geografia de 2024

MATERIAL DE APOIO PEDAGÓGICO PARA APRENDIZAGENS – MAPA		
ANO DE ESCOLARIDADE 9º ano	REFERÊNCIA Ensino Fundamental - Anos Finais	ANO LETIVO 2024
COMPONENTE CURRICULAR Geografia	ÁREA DE CONHECIMENTO Ciências Humanas	
UNIDADE TEMÁTICA:		
Conexões e escalas. Formas de representação e pensamento espacial.		
OBJETO(S) DE CONHECIMENTO:	HABILIDADE(S):	
Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização. Leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar informações geográficas	(EF09GE05) Analisar fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização. (EF09GE15) Comparar e classificar diferentes regiões do mundo com base em informações populacionais, econômicas, e socioambientais representadas em mapas temáticos e com diferentes projeções cartográficas.	

Fonte: Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens (2024).

O Mapa é composto de planejamento e cada planejamento é composto por vários momentos. Por exemplo, um bimestre pode ter três planejamentos, um planejamento pode conter até 6 momentos, onde são propostos atividades e conteúdos diferentes, mas articulados as habilidades definidas no planejamento. O Mapa define a metodologia e os recursos que serão utilizados pelos professores.

A diretora da Coordenação de Ensino da Escola de Formação Janeth Cilene Bentônico, ao ser entrevistada pela Agência Minas Gerais fala sobre a aplicação dos cadernos MAPA na educação básica:

Os Cadernos Mapa foram criados para contribuir efetivamente com o trabalho do professor. O principal objetivo é trabalhar o desenvolvimento de habilidades propostas na BNCC e no CRMG. Esse material tem o propósito de dialogar com a prática docente e assegurar o direito de aprendizagem dos nossos estudantes (Material de Apoio Pedagógico para aprendizagens, 2024).

A diretora em seu comentário deixa explícito que a função do MAPA está relacionada ao desenvolvimento de habilidades propostas na BNCC. Arroyo (2013) explica que o direito à educação atualmente está relacionado ao domínio de habilidades e que a docência se reduz a treinar esses domínios.

O próximo capítulo mostrará detalhadamente como esses materiais estão em função de treinamentos para as avaliações externas, justamente pelo fato de estarem todos alinhados a habilidades estabelecidas pelos currículos, além disso, por meio da análise realizada será possível identificar como a padronização se materializa no ensino, tanto pelos currículos, quanto pela avaliação.

4.5 Lupa

O Portal Se Liga na Educação em 2022 lançou mais uma ferramenta “pedagógica”, conhecida como Lupa, sendo em três modalidades, como mostra a Figura 23, a primeira Lupa é um jornal, onde são divulgadas diversas informações culturais, sobre o meio ambiente mercado de trabalho, curiosidades, além de conteúdo globais e históricos.

Figura 23 – Lupa – Portal Se Liga na Educação



Fonte: Portal Se Liga na Educação (2024).

A segunda modalidade da Lupa consiste em cadernos pedagógicos com atividades e questões relacionadas ao conteúdo apresentado no Lupa Jornal. A Figura 24, apresenta um artigo da primeira edição da Lupa Jornal, que aborda a importância do jornalismo, enquanto a Figura 25, retirada da lupa do caderno pedagógico, mostra as perguntas correspondentes ao texto. Assim, são integrados os conteúdos da Lupa Jornal e a Lupa Caderno Pedagógico

Figura 24 – Artigo retirado da Lupa Jornal

SUMÁRIO

- 2 - ARTIGO
- 3 - ECONOMIA
- 4 - PERFIL
- 5 - MATÉRIA DE CAPA
- 6 - COLUNA
- 7 - DICAS CULTURAIS
- 8 E 9 - DICAS LITERÁRIAS
- 10 - TURISMO
- 11 - CURIOSIDADES
- 12 - MERCADO DE TRABALHO
- 13 - CURIOSIDADES
- 14 - RECEITA
- 15 - TIRINHAS

EXPOENTE

Jornal Lupa - Uma publicação da Secretaria de Educação de Minas Gerais, Governo da Estado de Minas Gerais. Governador Romulo Zema. **Secretária de Educação** Julia Figueiredo Gonçalves Sant'Anna. **Secretária Adjunta:** Ceresina Guimarães Faria. **Responsável** - Projeto Lupa: Weyner Lopes Rodrigues. Diretor da Escola de Formação da Secretaria de Educação de Minas Gerais: A primeira edição do Jornal Lupa foi criada a partir de uma seleção de textos jornalísticos veiculados pela imprensa. * Esta publicação é para fins didáticos. Proibida a comercialização. **Projeto Gráfico** - Otacílio Sotelo Lopes Educador. **Supervisão:** Anderson Carneiro. **Direção:** Ana Paula Ribeiro. **Coordenação de Equipe:** Lídio Gomes. **Designers:** Douglas Lendel, João Victor Sampaio, Natália Guimarães. **Ilustrações:** Natália Guimarães. **Diagramação:** Douglas Lendel.

ARTIGO

A importância do jornalismo como fonte de conhecimento

Já pensou em quanto trabalho dá para fazer um jornal? Você já imaginou como seria o mundo sem o jornalismo?

Por Vinícius Aparecido Braz

No mínimo, turbulento, não é mesmo? Diariamente, milhões de pessoas no mundo todo utilizam os meios de comunicação para se informar de assuntos do seu interesse. A informação nos ajuda na tomada de decisões, desde as mais simples - que roupas usaremos para enfrentar o clima - até coisas bem mais complexas, como em qual área está mais interessante investir tempo, recursos ou energia de trabalho. Os veículos de comunicação são muito importantes para o desenvolvimento da nossa sociedade, e essa profissão pode ser uma oportunidade honesta para se trabalhar. Basta investir no meio de comunicação adequado, o que está cada vez mais fácil graças à tecnologia, que tornou esta atividade mais acessível. Um jornal, por exemplo, faz a veiculação de algumas matérias, que envolvem comunicação e, consequentemente, gente. Nossa atividade é necessária tomar alguns cuidados para não cometer erros que possam comprometer o jornal no futuro. Independentemente do tipo de matéria jornalística que esses profissionais escrevem, é necessário fazer a apuração das informações passadas. Desse modo, ouvir todos os lados envolvidos na situação que está sendo mostrada é imprescindível e, mesmo que a pessoa não queira falar, é preciso deixar o espaço para que ela dê sua versão dos fatos. Antes de publicar uma reportagem quem está escrevendo precisa checar, pelo menos, três vezes a veracidade da história que será contada, buscando fontes diferentes que possam confirmar os fatos com a mesma visão. Esse procedimento evita erros, e que o leitor seja mal-informado. Além disso, evita que o profissional tenha que se retratar posteriormente, entre outros problemas mais graves. Ainda, é importante e necessário analisar o texto antes de publicá-lo para verificar se não contém partes extremamente parecidas com outros conteúdos que já foram publicados. Cada vez mais o conteúdo jornalístico - seja em jornais, revistas, sites ou TV - tem deixado de ser algo unilateral, ou seja, apenas fazer a notícia chegar ao leitor, sem se preocupar em receber a opinião sobre o que foi dito. Esse caminho de ida e vinda da comunicação significa dar voz às pessoas, e deixar com que elas digam também o que acham da situação citada. No caso de periódicos, a estrutura deve ser de fácil compreensão. Devem vir separados por cadernos, esli torias, o que possibilita aos leitores localizar com facilidade os assuntos que mais lhe interessam. De qualquer maneira, um jornal é um veículo importante de informação. Quem se propõe a escrever como jornalista profissional deve ter a consciência de que está levando fatos que interferem na vida das pessoas, nas decisões que serão tomadas no seu dia a dia. Por isso, se seu desejo é ser jornalista, nunca deixe de lado a ética e o compromisso com a verdade.



Fonte: Portal Se Liga na Educação (2022)

Figura 25 – Caderno pedagógico Lupa

4 CADERNO LUPA, n. 1, MAIO 2022

ARTIGO DE OPINIÃO

- 1 Quando o jornalismo surgiu e como ele chegou ao Brasil?

- 2 Se você escolhesse hoje seguir a carreira de jornalista, qual área seria sua preferida? Justifique sua resposta.

- 3 Cite os principais jornais onde você se informa para tomar as decisões do seu dia-a-dia.

- 4 Escolha um tema da sua preferência e escreva uma notícia de um fato importante que esteja acontecendo ao seu redor.

Fonte: Se Liga na Educação (2022).

De acordo com o site da SEE-MG (2024), a Lupa contribui para atividades pedagógicas em sala de aula:

Por meio da leitura de notícias, reportagens, crônicas, entrevistas e outros formatos presentes no jornal, os alunos podem ampliar suas habilidades de leitura e interpretação, além de desenvolver a capacidade de produzir textos em diferentes estilos. Utilizando o jornal como recurso didático, os professores podem explorar uma variedade de atividades em sala de aula, incluindo análise de notícias, produção de reportagens, debates, discussões, interpretação e criação de tirinhas e charges (Secretária Estadual de Educação de Minas Gerais, 2024).

Porém, é relevante apontar que todas as informações que estão no Jornal da Lupa e nos Cadernos de Atividades estão em conformidade com as habilidades do CRMG, como mostra a Agência de Minas por meio de uma reportagem:

Os Jornais Lupa trazem textos que dialogam com eventos da atualidade. São acompanhados de Cadernos de Atividades para apoio e reforço às habilidades previstas no Plano de Curso, com base no CRMG. Os Jornais Lupa são complementos aos Cadernos Mapa, enfatizando o trabalho com as linguagens em diferentes gêneros e tipologias textuais. Os jornais serão disponibilizados para os educadores a cada 15 dias (Agência Minas, 2022).

Ao acessar os artigos encontram-se diversos temas interessantes, porém, não existem muitas informações para o professor utilizá-lo em sala de aula, além disso a exigência de seguir os currículos e materiais pedagógicos, dificulta a implementação desse material. Importante ressaltar que no Plano de Curso e no Mapa não existem orientações que indiquem o uso da Lupa.

É importante destacar que, embora todos os materiais apresentados sejam documentos institucionais do Governo de Minas Gerais, o site em questão não os apresenta com essa caracterização explícita.

5 A GEOGRAFIA NOS MATERIAIS DIDÁTICOS DO ESTADO DE MINAS GERAIS E NA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E INTERMEDIÁRIA

Essa pesquisa buscou apresentar as ferramentas existentes no movimento de padronização no Sistema Estadual de Educação de Minas Gerais. Este capítulo tem como objetivo compreender como a Geografia Escolar é abordada nesse processo, isso será feito por meio da análise dos materiais didáticos Plano de Curso e o MAPA do 9º ano do Ensino Fundamental. Além disso, esta análise também mostrará como a aplicação destes materiais reguladores são controlados por meio de avaliações externas estaduais que também possuem o objetivo de treinar os alunos, para que alcancem um bom desempenho nas avaliações externas federais e conseqüentemente no IDEB.

5.1 O Plano de Curso articulado ao Currículo Referência de Minas Gerais

O Plano de Curso como já foi descrito no capítulo anterior organiza as habilidades do CRMG em bimestres. No caso do 9º ano do Ensino Fundamental de Geografia, todas as habilidades que estão no currículo mineiro estão incluídas nesta ferramenta, distribuídas ao longo de quatro bimestres, mas não seguem a mesma ordem do CRMG.

A Figura 26 mostra a organização da unidade temática, objetos do conhecimento e as habilidades de Geografia do 9º ano do CRMG, que totalizam 20 habilidades.

Figura 26 – Currículo de Geografia 9º ano do CRMG (SEE-MG, 2019)

ANO	Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
9º Ano			
9º Ano	O sujeito e seu lugar no mundo	A hegemonia europeia na economia, na política e na cultura.	(EF09GE01) Analisar criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural em diferentes tempos e lugares.
9º Ano	O sujeito e seu lugar no mundo	Corporações e organismos internacionais.	(EF09GE02) Identificar e analisar a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais na vida da população em relação ao consumo, à cultura e à mobilidade.
9º Ano	O sujeito e seu lugar no mundo	As manifestações culturais na formação populacional.	(EF09GE03) Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças.
9º Ano	O sujeito e seu lugar no mundo	As manifestações culturais na formação populacional.	(EF09GE04) Relacionar diferenças de paisagens aos modos de viver de diferentes povos na Europa, Ásia e Oceania, valorizando identidades e interculturalidades regionais.
9º Ano	Conexões e escalas	Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização.	(EF09GE05) Analisar fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização.
9º Ano	Conexões e escalas	A divisão do mundo em Ocidente e Oriente.	(EF09GE06X) Associar o critério (geográfico, religioso e cultural) de divisão do mundo em Ocidente e Oriente com o Sistema Colonial implantado pelas potências europeias.
9º Ano	Conexões e escalas	Intercâmbios históricos e culturais entre Europa, Ásia e Oceania.	(EF09GE07X) Reconhecer e analisar os componentes físico-naturais da Eurásia e os determinantes histórico-geográficos de sua divisão em Europa e Ásia.
9º Ano	Conexões e escalas	Intercâmbios históricos e culturais entre Europa, Ásia e Oceania.	(EF09GE08X) Reconhecer e analisar transformações territoriais, considerando o movimento de fronteiras, tensões, conflitos (povo Basco, Curdos, Palestinos e Israelenses, etc.) e múltiplas regionalidades na Europa, na Ásia e na Oceania.
9º Ano	Conexões e escalas	Intercâmbios históricos e culturais entre Europa, Ásia e Oceania.	(EF09GE09X) Identificar e analisar características de países e grupos de países europeus, asiáticos e da Oceania em seus aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir suas desigualdades sociais e econômicas e pressões sobre seus ambientes físico-naturais.
9º Ano	Mundo do trabalho	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial.	(EF09GE10X) Identificar e analisar os impactos do processo de industrialização na produção e circulação de produtos e culturas na Europa, na Ásia e na Oceania.
9º Ano	Mundo do trabalho	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial.	(EF09GE11) Relacionar as mudanças técnicas e científicas decorrentes do processo de industrialização com as transformações no trabalho em diferentes regiões do mundo e suas consequências no Brasil.
9º Ano	Mundo do trabalho	Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas.	(EF09GE12) Relacionar o processo de urbanização às transformações da produção agropecuária, à expansão do desemprego estrutural e ao papel crescente do capital financeiro em diferentes países, com destaque para o Brasil.
9º Ano	Mundo do trabalho	Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas.	(EF09GE13X) Reconhecer e analisar a importância da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial ante o problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria-prima.
9º Ano	Formas de representação e pensamento espacial	Leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar informações geográficas.	(EF09GE14) Elaborar e interpretar gráficos de barras e de setores, mapas temáticos e esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas para analisar, sintetizar e apresentar dados e informações sobre diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais.
9º Ano	Formas de representação e pensamento espacial	Leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar informações geográficas.	(EF09GE15) Comparar e classificar diferentes regiões do mundo com base em informações populacionais, econômicas e socioambientais representadas em mapas temáticos e com diferentes projeções cartográficas.
9º Ano	Natureza, ambientes e qualidade de vida	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania.	(EF09GE16) Identificar e comparar diferentes domínios morfoclimáticos da Europa, da Ásia e da Oceania.
9º Ano	Natureza, ambientes e qualidade de vida	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania.	(EF09GE17) Explicar as características físico-naturais e a forma de ocupação e usos da terra em diferentes regiões da Europa, da Ásia e da Oceania.
9º Ano	Natureza, ambientes e qualidade de vida	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania.	(EF09GE18) Identificar e analisar as cadeias industriais e de inovação e as consequências dos usos de recursos naturais e das diferentes fontes de energia (tais como termoeletrônica, hidrelétrica, eólica e nuclear) em diferentes países.
9º Ano	Mundo do trabalho	Redes virtuais e relações sociais.	(EF09GE19MG) Identificar e discutir o papel das redes virtuais na vida dos adolescentes e analisar a exclusão digital.
9º Ano	O sujeito e seu lugar no mundo	Relações étnico-raciais e de gênero.	(EF09GE20MG) Analisar e problematizar as questões raciais, religiosas e de gênero analisando suas repercussões em escala local, nacional e internacional.

Fonte: Currículo Referência de Minas Gerais (2024).

O Plano de Curso é um instrumento que está articulado ao CRMG (mantém as unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades), como vimos acima, sendo assim, auxilia no processo de padronização, pois ele consegue ser efetivado em sala de aula, uma vez que o professor deve se basear nessa ferramenta bimestralmente para fazer o seu plano de aula.

No Plano de Curso, as “orientações pedagógicas” e os “conteúdos relacionados” descrevem o que deve ser desenvolvido. Nesse sentido, analisaremos como estão vinculados às habilidades e o que é proposto ao professor.

O MAPA, como já mencionado, apresenta-se como uma sequência didática, denominado de planejamento. Sua elaboração é baseada na organização das habilidades, unidades temáticas e objetos do conhecimento que estão definidas no Plano de Curso para cada bimestre. Os planejamentos são organizados em momentos, um bimestre pode possuir vários planejamentos e cada planejamento pode possuir de um a seis momentos diferentes.

Como o objetivo desta dissertação é analisar o processo de padronização da educação 1no Estado de Minas Gerais, é importante fazer a articulação do Plano de Curso ao Mapa. A articulação do Plano de Curso ao CRMG e do CRMG com a BNCC já foi demonstrado em momentos anteriores desta dissertação.

Reforçamos aqui que a autonomia do professor está cada vez mais fragilizada, pois as habilidades que serão trabalhadas ao longo do ano, já são definido pelo CRMG, e intensificando o controle e aumentando a fragilidade da autonomia do professor o Plano de Aula define quais habilidades devem ser trabalhada em cada bimestre. Além disso, essa autonomia é ainda mais limitada pelo Mapa, que organiza as habilidades em momentos específicos do bimestre, e apresenta as sequências com conteúdo e os recursos que devem ser utilizados em sala. Assim, o papel do professor no planejamento pedagógico é reduzido, e ele passa a executar orientações previamente definidas, com pouca margem para adaptações conforme as necessidades da realidade escolar.

5.1.1 Articulação Plano de Curso e Mapa no 1º Bimestre do 9º ano.

Nesta análise será evidenciado a ausência da Geografia Crítica em determinadas abordagens e como poderiam ser tratadas pelos materiais didáticos. Ao acessar o sumário do MAPA do primeiro bimestre do 9º ano de Geografia foram elaborados quatro planejamentos de aula. Esse material é descrito como um recurso didático de apoio ao professor, porém, na prática, a pressão para que os alunos apresentem bom rendimentos nas avaliações externas acaba impondo seu uso pelos professores nas escolas, e nesse contexto, até mesmo o tempo passa a ser controlado, com as aulas divididas em momentos previamente definidos.

O primeiro bimestre do Plano de Curso de Geografia do 9º ano possui 8 habilidades, que foram determinadas pelo CRMG, os conteúdos estão relacionados aos conceitos de globalização, mundialização, urbanização, industrialização, consumo e manifestações culturais.

No primeiro planejamento, foram abordadas as habilidades:

- (EF09GE15) Comparar e classificar diferentes regiões do mundo com base em informações populacionais, econômicas e socioambientais representadas em mapas temáticos e com diferentes projeções cartográficas.
- (EF09GE05) Analisar fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização.

De acordo com o Plano de Curso os conteúdos relacionados focam nos aspectos econômicos da Europa, Ásia e Oceania e sobre a Ordem Mundial pautada no capitalismo. Nesse caso, no conteúdo relacionado é proposto a leitura e interpretação de representações cartográficas como está na habilidade, na orientação pedagógica além de abordar a globalização enfatizando que ela é excludente e desigual, também é discutido a expansão da urbanização e as transformações da produção agrícola, verificando que existe um desalinhamento entre os conteúdos. E estimula o uso de músicas, notícias etc.

No Mapa o planejamento orienta a introdução ao conceito de Globalização, por meio da projeção de uma imagem (como se todas as salas de aulas das escolas estaduais de Minas Gerais, tivessem a disposição um projetor) de um globo terrestre com suas partes conectadas, além da palavra “Globalização” escrita na lousa, e assim deve-se questionar o que os alunos conseguem associar ao que está sendo exposto. Após essa introdução, deve ser realizada a leitura de um texto, do próprio Mapa, com os alunos, que aborda o contexto histórico da globalização. O material destaca as quatro fases desse processo, enfatizando apenas como cada uma delas ocorreu.

Em seguida, algumas características da globalização atual são apresentadas em tópicos, como internet, comunicação, transporte e ampliação das desigualdades, apesar disso, não há um aprofundamento sobre como essas questões se manifestam no espaço geográfico.

Posteriormente, é sugerido que os alunos reflitam sobre como cada membro de suas famílias vivenciou diferentes fases da globalização, como uma tentativa de aproximar o conteúdo da realidade do aluno. Nesse contexto, são indicadas perguntas genéricas como:

“Quais técnicas de comunicação e transporte vocês mais utilizam? Essas técnicas existiam na época em que seus pais, avós ou responsáveis eram adolescentes?”.

De acordo com Santos (2021, p. 19), “um mercado avassalador dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas”, no contexto de uma abordagem pautada pela Geografia Crítica, torna-se imprescindível desconstruir a visão idealizada de que a globalização acarreta exclusivamente benefícios à sociedade, voltando-se, sobretudo, à análise de quais grupos sociais são, de fato, favorecidos por esse processo. Contudo, tal perspectiva não se evidenciou na forma como o conteúdo foi apresentado

No final do primeiro momento, os alunos devem realizar uma pesquisa sobre quais são as vantagens e desvantagens da globalização e definir o conceito de mundialização e internacionalização. Para uma turma de 9º ano, a pesquisa direcionada por perguntas simples e desconexas contribuem muito pouco para o processo de ensino aprendizagem.

No segundo momento, sugere-se a organização da turma para uma roda de conversa para que sejam retomadas as respostas às questões anteriores para, em seguida, explicar os conceitos por meio de dois textos sobre mundialização e internacionalização. Os textos apresentam exemplos como:

Exemplos de mundialização:

- O uso do jeans. Embora seja um tecido quente, o jeans é utilizado no mundo inteiro, representa um estilo padrão e até mesmo um modo de vida (muito utilizado pelos jovens).
- Redes de “fast-food”, onde comercializam alimentos típicos de outros países (comidas japonesas, italianas, árabes, chinesas, norte-americana, entre outros).
- Produtos cosméticos (Revlon, L’Oréal, entre outros...)
- Equipamentos eletrônicos (Siemens, Apple, entre outros...)
- Festas tradicionais (Halloween)
- Estilo de músicas (k-pop, rock...)
- Hábitos de leitura (mangás) e entretenimento “Dorama” - tipo de séries asiáticas (MINAS GERAIS, 2024, p.7)

Os exemplos não apresentam nenhum ponto negativo da mundialização e a forma como é abordada indica um movimento natural deste processo, não leva ao entendimento que é um projeto muito bem organizado e lucrativo para alguns.

Exemplos de internacionalização:

- Comércio de produtos e serviços no mercado externo (exportação) e aberturas de filiais em outros países. Exemplo internacionalização de empresas brasileiras: Havaianas, Tigre, Embraer.
- Ensino Superior, as universidades implementaram programas de intercâmbios, aceitação de diplomas duplos, desenvolvimento de projetos e programas em parcerias com universidades estrangeiras, entre dois ou mais países.
- Educação básica (ensinos fundamental e médio), escolas da rede privada, oferecem ensino bilíngue e também programa High School, onde o estudante realiza parte ou todo o ensino médio no exterior em uma escola conveniada.

Nos exemplos de internacionalização não leva a reflexão de como muitos alunos das escolas públicas, terão dificuldades de se inserir neste processo, fato que poderia ser facilmente abordado quando citam o High Scholl. Um exemplo que seria muito importante neste momento são as mineradoras que atuam em Minas Gerais, poderiam analisar a questão do lucro das empresas e os impactos ambientais sofridos pela população mineira.

Na atividade proposta em grupo, os alunos devem procurar imagens, palavras e frases que definem os conceitos e depois responderem às seguintes perguntas: “Sobre seus hábitos de consumo, quais produtos vocês mais utilizam? Quais tipos de roupas gostam de usar? Onde são produzidas? Qual ou quais estilos de música costumam ouvir? São artistas nacionais ou internacionais? Como vocês se sentem em relação a globalização, excluídos ou incluídos? Explique”

O terceiro momento é destacado o tema da globalização e a desigualdade por meio de um mapa intitulado: “Mundo o uso da Internet em 2019”, seguido de uma notícia com o título “Brasil tem 4,8 milhões de crianças e adolescentes sem internet em casa”, seria o momento mais oportuno para aprofundar a discussão sobre a desigualdade, mas a orientação é de que aos alunos respondam perguntas que se limitam ao uso do mapa para localização e identificação. A ideia é interessante, pois permite pensar as contradições do processo e que o Brasil não é homogêneo, nesta atividade seria essencial utilizar mapas com informações de Minas Gerais, para ampliar a análise local e global.

No segundo planejamento do primeiro bimestre serão desenvolvidas as seguintes habilidades:

- (EF09GE14) Elaborar e interpretar gráficos de barras e de setores, mapas temáticos e esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas para analisar, sintetizar e apresentar dados e informações sobre diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais.
- (EF09GE12) Relacionar o processo de urbanização às transformações da produção agropecuária, à expansão do desemprego estrutural e ao papel crescente do capital financeiro em diferentes países, com destaque para o Brasil.
- (EF09GE11) Relacionar as mudanças técnicas e científicas decorrentes do processo de industrialização com as transformações no trabalho em diferentes regiões do mundo e suas consequências no Brasil.

De acordo com o Plano de Curso, os conteúdos relacionados focam nas relações de trabalho no Brasil e no mundo, mudanças técnicas e o processo histórico da industrialização. As orientações pedagógicas ampliam essa discussão, abordando também as transformações nas paisagens, a urbanização, o desemprego no campo, a Revolução Verde, alimentação, o uso de agrotóxicos, comparando o Brasil e outros países.

No Mapa o segundo planejamento, de início propõe que o professor faça uma breve retrospectiva histórica desde 1ª Revolução Industrial até a revolução técnico-científico informacional, os textos são sucintos apresentam somente fatos pontuais sobre o processo histórico, não articulando a dimensão espacial que é objeto da Geografia.

Após essa leitura, é proposto ser realizado uma dinâmica com os estudantes em grupo, cada um ficará responsável por uma etapa da revolução industrial, solicitando que seja descrito o papel do trabalhador em cada momento, mas não é mencionada a exploração e as condições de trabalho decorrentes desse processo.

No segundo momento, sugere-se trabalhar a mecanização do campo e a urbanização do Brasil. Deve ser apresentadas tabelas e gráficos (que devem ser projetadas e impressas) sobre a população rural e urbana entre 1950 e 2010, e o aumento do número de tratores nos estabelecimentos agropecuários, e responder as perguntas:

- 1) Como era o perfil da população brasileira nas décadas de 1950 e 1960? 2) O que houve com a população brasileira a partir da década de 1970? E por qual motivo? 3) Em relação ao número de tratores existentes nos estabelecimentos rurais nas décadas de 1920 e 1940, o que podemos dizer sobre o uso da mão de obra no campo? 4) Em qual fase da revolução industrial se intensificou a mecanização do campo? 5) O que foi o êxodo rural? E a partir de qual ano ele se intensificou? 6) Qual é a relação entre o aumento da população urbana e o aumento do número de tratores nos

estabelecimentos agropecuários? 7) Qual é a porcentagem de pessoas vivendo nas áreas rurais e nas áreas urbanas em 1950 e em 2010, respectivamente? O que isto representa? 8) Construa um gráfico de linhas representando a população rural e outro representando a população urbana, com os dados da tabela (p.16, 2024) (MINAS GERAIS, 2024, p. 14).

As perguntas são genéricas, para abordar uma Geografia Crítica é fundamental destacar que o pequeno produtor rural foi expulso do campo ou permanece nele com grandes dificuldades, enquanto isso, o agronegócio segurado de uma mecanização avançada, apropriou-se desses espaços, concentrando-se na produção de monoculturas em larga escala. Nesse contexto, com a evolução das técnicas, Santos (2012 p.25) menciona que “ao surgir uma nova família de técnicas, as outras não desaparecem. Continuam existindo, mas o novo conjunto de instrumentos passa a ser usado pelos novos atores hegemônicos, enquanto os não hegemônicos continuam utilizando conjuntos menos atuais e menos poderosos.” Para finalizar este momento é orientado que os alunos pesquisem sobre “profissões em extinção” e “profissões do futuro”.

Pela análise realizada é possível afirmar que essa pesquisa vai articular com o próximo momento do planejamento, pois no terceiro momento, propõe-se a leitura de um texto sobre “inovações tecnológicas e o desemprego estrutural”, e posteriormente responder as perguntas: a) Que avanços tecnológicos se destacaram nas últimas décadas do séc. XX? b) O que é o desemprego estrutural? As perguntas também seguem para respostas descritivas e para memorização.

Em momento nenhum do planejamento aparece a questão da exploração do trabalhador e como o avanço da tecnologia é utilizado, na maioria das vezes, a favor da acumulação do lucro e conseqüentemente reforça a exploração do trabalhador.

Neste planejamento do Mapa os conteúdos propostos nas orientações pedagógicas do Plano de Curso, Revolução Verde, alimentação, o uso de agrotóxicos, comparando o Brasil e outros países, não foram abordados.

O terceiro planejamento aborda as habilidades:

- (EF09GE02) Identificar e analisar a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais na vida da população em relação ao consumo, à cultura e à mobilidade.
- (EF09GE18) Identificar e analisar as cadeias industriais e de inovação e as conseqüências dos usos de recursos naturais e das diferentes fontes de energia (tais como termoelétrica, hidrelétrica, eólica e nuclear) em diferentes países.

De acordo com o Plano de Curso a primeira habilidade possui conteúdo relacionado sobre a nova ordem mundial e a globalização, as orientações pedagógicas sugerem uma discussão sobre a sociedade do consumo, que são induzidas através de publicidades e impactos ambientais e sociais resultantes desses processos. A segunda habilidade está mais relacionada ao impacto ambiental resultante do processo de industrialização, aborda também o uso de fontes de energia renováveis e não renováveis. Nas orientações pedagógicas propõe-se a realização de uma comparação entre países da Europa, Ásia e Oceania considerando os aspectos como o desenvolvimento econômico, urbanização e industrialização.

No Mapa, o início do planejamento sugere que o professor projete a imagem de um casal fazendo compras no shopping e conduza um debate com os alunos utilizando perguntas norteadoras, como: O que vocês veem na imagem? Em que lugar este casal está? E o que fazem? Eles estão felizes? Por quê? Vocês sabem a diferença entre consumo e consumismo? Vocês sabem o que significa a expressão sociedade de consumo?

Pela primeira vez no material do primeiro bimestre, o espaço geográfico é mencionado, durante o debate é proposto ao professor destacar as mudanças nas paisagens das grandes e médias cidades devido à presença de shoppings, hipermercados e outros espaços de consumo. Deixa de levar a reflexão que nem todos os estabelecimentos de consumo são iguais para todos da sociedade, e que existe uma segregação nesse sentido.

Em seguida, propõe-se a leitura do texto “Globalização e a sociedade do consumo”, e a resolução das questões: a) Caracterize a sociedade de consumo. b) Diferencie consumo de consumismo. c) Qual é o papel do marketing na sociedade de consumo. E mais uma vez segue o padrão descritivo.

As próximas perguntas devem ser realizadas em uma atividade em grupo, que consiste em selecionar propagandas nos meios de comunicação e responder perguntas, como: quais anúncios chamam mais atenção, para quem são direcionados os produtos selecionados, se impõe padrão de beleza, você se sente influenciado a comprar esses produtos.

A questão do consumo deveria ser abordado de forma mais aprofundada, pois, a sociedade contemporânea está cada vez mais direcionado a busca pela satisfação, nosso valor é definido por meio do quanto consumimos, e muitas vezes estão relacionados a aquisição de produtos de marcas específicas de empresas hegemônicas, porém, o MAPA o menciona apenas como uma consequência da Globalização, sem problematizar.

Neste planejamento não foi discutido a diferença da renda e o poder compra. Como se todos tivessem as mesmas condições de consumir, é importante se questionar como consumo uma família de quatro pessoas que vivem com dois salários-mínimos?

No segundo momento, sugere-se a exibição do vídeo “A história das coisas”, que aborda o consumo e seus impactos ambientais, porém, o debate entre os alunos se limita em definir os conceitos como obsolescência planejada ou programada e obsolescência perceptiva, quando poderiam ser exploradas outras questões, conectando a realidade dos alunos.

Após essa etapa, propõe-se uma pesquisa na internet sobre as principais conferências e tratados ambientais. No terceiro momento, os alunos serão divididos em grupos, e cada grupo será responsável por pesquisar uma conferência específica e responder: nome da conferência ou tratado; lugar e ano que aconteceu; principais objetivos; metas estabelecidas. Além disso, pesquisar quais são as principais matrizes energéticas do mundo e identificar a matriz energética brasileira. Nesse ponto, o professor atua apenas como um orientador, uma vez que todas as informações serão obtidas pelos alunos por meio de pesquisa, que mais uma vez é orientada por meio de perguntas simples e diretas.

Para além de identificar quais são as matrizes, é fundamental levar os alunos a refletirem sobre outras questões, como: se essas metas são realmente cumpridas pelos países que participaram das conferências, se existe uma imposição das grandes potências mundiais, qual o papel do Brasil, como é possível acompanhar esses processos na realidade local, mas o Mapa não propõe isso.

No final deste planejamento, propõe-se a observação de gráficos sobre matriz energética mundial e brasileira, matriz elétrica mundial e brasileira, destacando o uso de cada uma dessas matrizes. Os alunos devem responder às perguntas sobre porcentagem de cada uma, a diferença entre a energia renovável e não renovável, e a importância do uso de energia renováveis.

Porém, seria importante que essa atividade não ficasse focada apenas nas porcentagens do uso, e sim mostrar como impactam o meio ambiente e quais são os efeitos sociais e econômicos dessa exploração, como elas se materializam no espaço geográfico. Discutir como o uso de recursos beneficiam as elites econômicas, que muitas vezes não consideram a escassez de recursos e pelas consequências ambientais a longo prazo e que controlam o uso desses recursos.

O último planejamento deste bimestre aborda a habilidade:

- (EF09GE03) Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças.

De acordo com o Plano de Curso essa habilidade em seu conteúdo relacionado aborda a diversidade cultural e grupos sociais, as orientações pedagógicas seguem esta mesma linha,

indicando estudar a resistência e preservação de diversas culturas. São temas importantes, porém, não dialogam com os temas que estavam sendo trabalhados no bimestre.

O Mapa aborda o tema “As minorias étnicas e a globalização”, inicia definindo o que é minoria por meio do dicionário, e pede para o professor falar das minorias brasileiras (as populações indígenas, negros, LGBTQIAPN+, mulheres, pessoas com deficiência, imigrantes, entre outros) e os aspectos desses grupos, o que pode gerar confusão, uma vez que o foco é a minoria étnica. No segundo momento devem ser definidos os conceitos de multiculturalidade, multiculturalismo e xenofobia.

Após esse momento, deve ser realizada a leitura do texto “Globalização: um desafio para as minorias étnicas”, no texto são mencionados os desafios como a desigualdade econômica, homogeneização cultural, migração e xenofobia, estereótipos na mídia, competição por recursos e desafios da identidade. E responder as perguntas:

- a) Qual é o principal impacto da globalização mencionado no texto em relação às minorias étnicas? b) Como a desigualdade econômica está relacionada à discriminação das minorias étnicas no contexto da globalização? c) De que forma a migração em larga escala, facilitada pela globalização, pode influenciar as relações entre grupos étnicos? d) Por que os estereótipos da mídia são destacados como um fator que pode contribuir para a discriminação de minorias étnicas? e) Qual é a importância de reconhecer os desafios da identidade étnica no contexto da globalização, conforme mencionado no texto? f) Em sua opinião, como a escola e a sociedade podem promover o respeito às diferenças? Dê exemplos. g) Em sua opinião, como a mídia e as plataformas digitais podem contribuir na promoção e na preservação das manifestações culturais de minorias étnicas? (Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens, 2024, p. 33).

O planejamento finaliza apresentando a Declaração da ONU sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias.

Importante destacar que em momento algum neste planejamento foi utilizado algum recurso cartográfico para articular a discussão a dimensão espacial ou territorial que é essencial para que o aluno compreenda os conflitos existentes que envolvem muitas minorias étnicas.

5.1.2 Articulação entre o Plano de Curso e Mapa no 2º Bimestre do 9º ano.

O segundo bimestre segue com 8 habilidades para serem desenvolvidas pelos professores de acordo com o Plano de Curso. Esse bimestre aborda conteúdos relacionados à Ásia, Oceania e Europa, são continentes que possuem características muito específicas e distintas entre si, todos os continentes são tratados na mesma habilidade, o que pode ser um desafio ao professor e aos alunos.

O segundo bimestre do MAPA inicia com as habilidades:

- (EF09GE03) Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças.
- (EF09GE08X) Reconhecer e analisar transformações territoriais, considerando o movimento de fronteiras, tensões, conflitos (povo Basco, Curdos, palestinos e Israelenses, etc.) e múltiplas regionalidades na Europa, na Ásia e na Oceania.
- (EF09GE01) Analisar criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural em diferentes tempos e lugares.
- (EF09GE14) Elaborar e interpretar gráficos de barras e de setores, mapas temáticos e esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas para analisar, sintetizar e apresentar dados e informações sobre diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais.
- (EF09GE15) Comparar e classificar diferentes regiões do mundo com base em informações populacionais, econômicas e socioambientais representadas em mapas temáticos e com diferentes projeções cartográficas.

Com o tema “Desbravando fronteiras: Globalização em ação no mundo do trabalho” o Mapa no primeiro momento, propõe-se a apresentação do conceito de domínios morfoclimáticos por meio de um texto que descreve quais fatores os compõem, sendo, fatores climáticos, geomorfológicos e vegetacionais. Após o momento de leitura, deve ser entregue aos alunos: um mapa com os domínios morfoclimáticos do planeta, um mapa com os climas do mundo e um mapa com o planisfério físico. Além disso, deve ser entregue aos alunos um mapa-múndi em branco, com a solicitação de colorirem as áreas correspondentes aos diferentes domínios morfoclimáticos. Não existe uma orientação para a realização de uma correlação dos mapas entregues, o que dificulta a realização da atividade pelo aluno, é importante também colocar que reproduzir os domínios climáticos de forma manual em um mapa múndi em uma folha A4 é um desafio enorme para os alunos.

A abordagem dos domínios morfoclimáticos neste planejamento não se articula as habilidades definidas (a que mais se aproxima é a EF09GE15) para serem trabalhadas neste planejamento, ficando um conteúdo desarticulado e trabalhado de forma superficial em um único momento do planejamento.

Para finalizar essa atividade apresenta-se um texto sobre o papel dos domínios morfoclimáticos e a influência deles nas relações socioeconômicas, nas regiões da Ásia, Europa

e Oceania, porém, não exploram as características físicas específicas de cada região, e nem aprofundam sobre as diferenças entre elas, o que limita a compreensão do aluno, focando apenas na definição de conceitos. Deve ser orientado que façam uma pesquisa para o próximo momento sobre o Leste e Oeste europeu.

No segundo momento, propõe-se a leitura de um breve texto que compara o Leste e o Oeste europeu. Em seguida, a sala deve ser dividida em dois grupos, cada um ficará responsável por com um lado das regiões da Europa, neste momento o professor é colocado apenas como um mediador do debate, com as seguintes perguntas:

1. Quais foram os eventos históricos que contribuíram para as diferenças entre o leste e o oeste europeus? 2. Quais são as disparidades econômicas e sociais entre o leste e o oeste europeus? 3. Como as diferenças culturais e identitárias se manifestam entre o leste e o oeste europeus? 4. Como as diferenças entre o leste e o oeste europeus afetam as relações internacionais e a cooperação regional? 5. Quais são os principais setores econômicos que impulsionam o crescimento no leste e no oeste europeus e como essas diferenças afetam a distribuição de renda e oportunidades de emprego? 6. Como os padrões de migração e fluxos populacionais diferem entre o leste e o oeste europeus, e de que forma esses movimentos populacionais impactam as economias e as dinâmicas sociais dessas regiões? (Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens, 2024, p. 35).

Para responder essas questões, sugere-se a apresentação do texto “Disparidades entre o Leste e Oeste europeu” o texto apresenta as respostas de forma explícita, sendo assim, não leva o aluno a refletir sobre as diferenças mencionadas.

Além disso, o texto tende a reforçar a visão do oeste europeu como uma região mais desenvolvida econômica e tecnologicamente, relacionando esse desenvolvimento à instalação e permanência do sistema capitalista. Essa abordagem ignora completamente os impactos negativos deste sistema, e conseqüentemente não exploram e valorizam as especificidades do leste europeu. Posteriormente, deve ser realizada a leitura de outro texto que descreve a União Europeia, que menciona como esse bloco econômico contribui para o desenvolvimento desta região.

O terceiro momento deste planejamento propõe o estudo das manifestações culturais da Europa, Ásia e Oceania, a atividade inicia com a leitura de um texto que apresenta de forma sucinta e breve, a cultura de cada continente, em seguida, os alunos devem realizar uma atividade em grupo, na qual apresentem manifestações culturais específicas das regiões.

A atividade apresenta-se apenas como uma descrição cultural, enquanto deveriam refletir sobre como as culturas são percebidas e valorizadas no contexto global. Não foi

mencionado que as culturas europeias são reconhecidas no cenário global, enquanto muitas manifestações culturais da Ásia e da Oceania são desprezadas e estereotipadas.

O quarto momento aborda importantes conceitos da Geografia, sendo território, soberania, fronteiras, causas e consequências dos conflitos territoriais, mediação e resolução de conflitos e legitimidade e reconhecimento internacional, cada um desses foi definido brevemente em um texto. Depois é solicitado a leitura do texto “Os desafios dos conflitos territoriais na geopolítica mundial: Compreendendo suas origens e implicações” de autoria de Nascimento em 2024. O material apresenta pouco texto com referência, e não utiliza textos que são referências para a Geografia.

A atividade proposta consiste em pesquisar conflitos e realizar uma análise considerando impactos sociais e econômicos, e possíveis caminhos para a resolução, debatendo os resultados obtidos entre eles durante a aula. As sugestões de pesquisa foram: os povos Basco e Curdo, disputas de fronteiras entre países europeus e asiáticos, Conflito entre Israel e Palestina; Conflito entre Rússia e Ucrânia (Crimeia); Conflito entre Índia e Paquistão (Caxemira); Conflito entre China e Taiwan; Conflito entre Grécia e Turquia (Chipre). Neste momento a dimensão espacial é considerada, quando estimula a pesquisa sobre conflitos territoriais, mas, mesmo assim, de forma muito superficial e limitada.

No quinto momento, o próprio material afirma que o conceito deve ser trabalhado pelo professor de forma superficial: “Inicie a aula introduzindo os conceitos de Estado, Nação e Território de maneira clara e sucinta, fornecendo definições simples para cada um.” (p. 19, 2024). A atividade proposta consiste em dar exemplos que classificam cada item na categoria correspondente a Estado, Nação ou Território e justificar cada exemplo.

Ferreira (2014) ao analisar esses conceitos afirma que na corrente positivista o território está relacionado ao território nacional ou relacionado aos aspectos físicos naturais, na renovação do pensamento geográfico, este conceito passa a estar vinculado a relações de poder. No MAPA, o território ainda é visto apenas como uma forma de delimitação do Estado-Nação.

O sexto momento deste planejamento, deve ser apresentado um texto intitulado “A Europa em conflito: a segunda guerra mundial e seus impactos” acompanhado de um mapa mental, ambos remetem mais aos aspectos históricos do conflito do que os processos que ocorreram no espaço geográfico.

Além disso, sugere a exibição do vídeo de apenas 11 minutos no YouTube “Como foi a Segunda Guerra Mundial? Quer que desenhe?”, em seguida debater com os alunos como a influência europeia no passado continua a afetar as relações entre os países hoje em dia. O

debate deve ir além de um panorama histórico, buscando refletir sobre a redefinição de fronteiras e a criação de organismos internacionais que impactam o espaço geográfico.

O planejamento é muito amplo e alguns momentos não se articulam, fato que pode prejudicar o processo ensino aprendizagem dos alunos.

O segundo planejamento trabalha as habilidades:

- (EF09GE06X) Associar o critério (geográfico, religioso e cultural) de divisão do mundo em Ocidente e Oriente com o Sistema Colonial implantado pelas potências europeias.
- (EF09GE07X) Reconhecer e analisar os componentes físicos naturais da Eurásia e os determinantes histórico-geográficos de sua divisão em Europa e Ásia

De acordo com o Plano de Curso os conteúdos relacionados e as orientações pedagógicas da primeira habilidade tratam da divisão entre o mundo ocidental e oriental, com o objetivo de apresentar esses conceitos e evidenciar a dominação das potências ocidentais e os discutir os conflitos decorrentes dessa configuração geopolítica. A segunda habilidade está voltada aos aspectos físicos e naturais, com isso, os conteúdos relacionados e as orientações pedagógicas abordam a compreensão dos países que compõem a Ásia e a Europa, explorando os aspectos físicos de cada continente, e introduzindo o conceito de Eurásia.

De acordo com o Mapa no primeiro momento abordando o tema “Explorando as divisões da Eurásia e do mundo”, sugere-se contextualizar o conceito de supercontinente, em seguida ler o texto intitulado “Explorando a Eurásia: conhecendo o maior continente da Terra”, que aborda o que é a Eurásia, suas características físicas e sua importância da Eurásia, para complementar a explicação sugere-se utilizar um mapa e o Google Earth para ilustrar o que está sendo mencionado, desta vez a dimensão espacial é abordada. Mas uma vez é importante destacar que grande parte das escolas da Rede Estadual de Minas Gerais não possuem projetores e internet nas salas de aula.

Após a leitura, os alunos devem responder perguntas relacionadas a importância da Eurásia, e as suas características físicas. As respostas para essas perguntas estão presentes no texto e podem ser localizadas sem grandes dificuldades. Ao final da atividade, recomenda-se revisar os principais conceitos e assim promover uma fixação do conteúdo. Para além de uma pequena definição e descrição de conceitos, o planejamento deveria abordar as disputas econômicas, de poder e recursos existentes na Eurásia.

No segundo momento, propõe-se inicialmente um debate baseado no texto “Tensões e transformações na Eurásia”, que aborda questões socioambientais, conflitos étnicos e a divisão

do mundo em Ocidente e Oriente. No entanto, são vários temas apresentados em apenas um texto, isso faz com que eles sejam abordados de maneira superficial.

Na sequência, deve ser reproduzido um vídeo, no laboratório de informática, sobre a Guerra na Ucrânia, com duração de 8 minutos apenas, uma professora do Portal Brasil Escola trata sobre as causas que levaram a esse conflito, trata de aspectos históricos.

Os alunos devem responder às questões:

“1. Por que a Ucrânia e a Rússia estão em conflito? 2. Quais são as consequências da guerra da Ucrânia com a Rússia para a população local e para a região como um todo? 3. Como a comunidade internacional tem respondido à guerra na Ucrânia? 4. Qual é o papel da geopolítica na guerra da Ucrânia com a Rússia? 5. Quais são as perspectivas de resolução do conflito entre a Ucrânia e a Rússia? 6. Como a guerra da Ucrânia com a Rússia afeta as relações entre a Rússia e outros países?” (Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens, 2024, p. 10).

Além de descrever o conflito, seria necessário que os alunos compreendam que essa disputa está relacionada não somente a história e a cultura, mas também ao abordar a geopolítica, o cenário mostra a disputa por interesses econômicos por meio de uma rivalidade entre blocos econômicos e disputas territoriais, mas não existe essa proposta no MAPA.

No terceiro planejamento abordar a habilidade:

- (EF89GE20MG) Analisar e problematizar as questões raciais, religiosas e de gênero analisando suas repercussões em escala local, nacional e internacional;

De acordo com o Plano de Curso, tanto o conteúdo relacionado quanto às orientações pedagógicas traz questões sobre migração, racismo, xenofobia, a hegemonia europeia em relação à cultura, economia e política.

No entanto, o Mapa, considerando a mesma habilidade, apresenta um planejamento que retorna a mencionar sobre a visão distorcida do mundo, onde a Europa por meio da sua influência impôs as projeções cartográficas de Mercator, onde o continente europeu apresenta maior destaque, além do papel do Meridiano de Greenwich, propõe-se o debate deste tema com os alunos, devem ser abordados também os conceitos de identidades nacionais, migrações e racismo. Esse tema abre uma possibilidade de ampliar a crítica, é importante mostrar aos alunos como o Brasil se encontra nesta distorção.

É interessante utilizar a cartografia para mostrar aos alunos como ela é um instrumento de poder, mas é importante ressaltar que os exemplos utilizados (Projeção de Peters) limita a abordagem de questões raciais, religiosas e de gênero proposto na habilidade.

5.1.3 Articulação Plano de Curso e Mapa no 3º Bimestre do 9º ano

O terceiro bimestre do Plano de Curso possui 6 habilidades, é possível observar que segue o mesmo padrão do segundo bimestre e ainda aborda conteúdos relacionados às características Ásia, Oceania e Europa.

O primeiro planejamento do terceiro bimestre propõe trabalhar as habilidades:

- (EF09GE04) Relacionar diferenças de paisagens aos modos de viver de diferentes povos na Europa, Ásia e Oceania, valorizando identidades e interculturalidades regionais;
- (EF09GE09X) Identificar e analisar características de países e grupos de países europeus, asiáticos e da Oceania em seus aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir suas desigualdades sociais e econômicas e pressões sobre seus ambientes físico naturais;
- (EF09GE14) Elaborar e interpretar gráficos de barras e de setores, mapas temáticos e esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas para analisar, sintetizar e apresentar dados e informações sobre diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais.

De acordo com o Plano de Curso, as orientações pedagógicas e os conteúdos relacionados propõem que seja aplicado pelo professor o uso e ocupação do solo, os aspectos populacionais na Europa, Ásia e Oceania comparando as diferentes paisagens desse continente os aspectos e propõe trabalhar com mapas, gráficos sobre o uso do solo e suas principais atividades, na Europa, Ásia e Oceania, dialogando com a habilidade anterior.

O Mapa apresenta o tema de estudo “Europa, Ásia e Oceania: paisagens, culturas e identidades.” No primeiro momento, sugere-se a realização de uma atividade que consiste em criar uma legenda para o planisfério, indicando cada continente, além de marcar um X onde está localizada a Europa, Ásia e Oceania. Durante esse processo, orienta-se que os alunos a citarem países pertencentes a esses continentes. Em sequência, os alunos deverão associar as imagens (são imagens de pontos turísticos divulgados de forma ampla na sociedade) apresentadas pelo professor com os continentes correspondentes.

No segundo momento, cada continente será estudado de maneira específica. Primeiramente, para o continente Europeu, sugere-se a leitura de um texto que aborda algumas características econômicas, regionais, físicas e de extensão territorial. Em seguida, devem colorir um mapa de acordo com cada região do continente. A mesma proposta foi indicada para os continentes asiáticos e Oceania. A atividade fornece informações gerais sobre os continentes, porém, sem aprofundar em nenhum deles. Neste momento, o foco da atividade mais uma vez

fica limitada à localização (solicita que nomeiem, no mapa, os mares e oceanos, pintando-os de azul claro.) não houve o objetivo de discutir o conceito de região ou regionalização.

No terceiro momento, outra atividade é proposta em grupo, cada um ficará responsável por um continente e pela pesquisa sobre a geografia, a cultura, história e aspectos sociais, econômicos e políticos. Com isso, devem criar uma apresentação com os aspectos pesquisados.

Em seguida, ainda em grupo, deverão ler a notícia que será entregue pelo professor e responder as questões, a primeira notícia é sobre a Europa, com o título “Parlamento europeu aprova renovação do sistema de imigração da UE”, o texto aborda imigração nos estados da UE, e quais iniciativas têm sido tomadas para diminuir a entrada nesses países, após a leitura do texto, devem ser respondidas as perguntas: analisar os impactos econômicos da imigração, pontos positivos e negativos; identificar as principais mudanças propostas no sistema de imigração e qual a posição dos países-membros da União Europeia em relação à imigração.

Não é proposta uma reflexão com os alunos sobre as implicações sociais, mas sim visa a compreensão das mudanças propostas nas leis imigratórias. É de extrema importância compreender que as políticas migratórias estão relacionadas à questão de poder e neste sentido, é necessário retomar a colonização e a globalização, e mostrar que a conexão e o acesso entre os países são limitadas e excludentes.

A segunda reportagem está relacionada ao continente asiático, com o título “One Belt, One Road: entenda a Nova Rota da Seda chinesa!”, o texto apresenta a origem da Rota da Seda, os países envolvidos, e o objetivo desse projeto chinês. Após a leitura, sugere-se que os alunos respondam: o que é a nova rota da seda chinesa e qual seu objetivo, analise os impactos econômicos e os países envolvidos, e qual a importância geopolítica.

O texto descreve em que consiste esse projeto, ao mencionar a importância geopolítica, é necessário abordar o conceito de redes geográficas, uma vez que essa nova rota possui o objetivo de expandir suas conexões e facilitar a circulação de bens e serviços em escala global. Nesse sentido, também seria importante refletir com os alunos também as relações de poder, pois ao fortalecer a economia chinesa, gera uma tensão internacional, porém, fica focado apenas nas descrições.

A terceira reportagem trata da Oceania, com o título “Os planos da Austrália para aumentar sua influência no Sudeste Asiático”, o texto aborda um projeto de investimento da Austrália na região sudeste asiático, com o objetivo de fortalecer laços regionais e ampliar sua influência. Além do investimento financeiro, o país pretende ampliar o visto de negócios para circulação entre a Austrália e o Sudeste Asiático.

Após a leitura do texto devem responder: análises quais os principais objetivos da Austrália ao buscar aumentar sua influência, comente quais as estratégias para alcançar esses objetivos; como o Sudeste Asiático pode contribuir para o crescimento da Austrália, identifique quais são os desafios que a Austrália enfrenta ao buscar aumentar sua influência.

As perguntas focam em realizar uma análise econômica, na geopolítica, o espaço em que a Austrália busca se estabelecer, é disputado também pela China e os Estados Unidos, que são grandes atores globais, os alunos devem refletir sobre as características que fazem esse espaço geográfico ser disputado.

Neste planejamento não houve uma articulação com o Brasil, poderia abordar os BRICS, mas não fez deixando desta forma o conteúdo mais distante da realidade dos alunos e não aproveitando a oportunidade de relacionar o nacional com o global.

No segundo planejamento do Mapa é abordada a habilidade:

- (EF09GE13X) Reconhecer e analisar a importância da produção agropecuária na sociedade urbano industrial ante o problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria prima.

De acordo com o Plano de Curso, os conteúdos relacionados à primeira habilidade estão ligados às novas formas de técnicas industriais e agrícolas e as orientações pedagógicas trazem outro conteúdo, mais relacionado à proposta da habilidade, sendo debater sobre a questão alimentar, o tamanho da população e impactos ambientais.

Com o tema de estudo: “A produção agropecuária mundial e a fome”, o Mapa propõe no primeiro momento que o professor escreva na lousa “Urbano e Rural” e peça para que os alunos falem palavras que remetem a cada um deles, além de relembrar a definição dos conceitos.

Em seguida nortear um debate com as perguntas: “Neste momento, vocês estão com fome? O que é a fome? Há diferença entre a fome que sentimos antes do almoço, por exemplo, e aquela fome que pode levar uma pessoa à morte? Como uma pessoa morre de fome? Por que existem pessoas que morrem de fome?” (p. 30, 2024), são perguntas introdutórias superficiais, mas que podem possibilitar uma problematização.

Após esse debate, propõe que sejam demonstrados dados históricos sobre morte em decorrência da fome na França, Estônia, Finlândia e Escócia. O Brasil não é mencionado nesta dinâmica.

No segundo momento, a aula deve ser iniciada por meio de um debate sobre o que foi a Revolução Agrícola; o que foi a Revolução Verde; como a Revolução Industrial impactou a produção agrícola, o material afirma que:

Espera-se que os estudantes consigam reconhecer que as revoluções agrícolas trouxeram avanços significativos para a produção de alimentos no mundo, e que atualmente há várias tecnologias que ajudam a reduzir os impactos climáticos na produção agropecuária. No entanto, não se pode ignorar que ainda existem milhares de pessoas morrendo de fome. E, além disso, é importante destacar que as ações humanas têm intensificado os efeitos climáticos que afetam negativamente a produção agropecuária mundial (Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens, 2024, p. 31).

A abordagem do conteúdo valoriza a relação da tecnologia com a produção de alimentos, sem apresentar a questão das commodities. No mesmo parágrafo colocam que as ações humanas têm intensificados os efeitos climáticos, sem se referir ao modo de produção destacando o desmatamento para a produção em larga e o uso intenso de agrotóxicos, que afetam diretamente a dinâmica climática.

Após esse debate, sugere-se a leitura do texto intitulado “As Revoluções Agrícolas e Verde”, os alunos devem pesquisar sobre o tema e responder às questões: qual o papel da indústria no aumento da produção agrícola? Quais os impactos da industrialização do campo? e a revolução verde cumpriu seu papel? O texto descreve as revoluções e não problematizam as transformações do campo.

No terceiro momento, será abordado o tema segurança alimentar, sugere-se iniciar um debate sobre a definição desse conceito, as principais culturas produzidas no Brasil e quais seus destinos no mercado global, trazendo aqui a questão da produção para a exportação e faz uma relação com a fome, buscando problematizar a falta de alimentos. Após o debate deve-se apresentar aos alunos o que é a segurança alimentar. Em seguida, expor um gráfico sobre os maiores exportadores líquidos de alimentos do mundo em 2022, no qual o Brasil lidera o *ranking*, e também será analisado o texto sobre a “fome no mundo compromete objetivos da ONU para 2023”.

São temas de extrema relevância, e o debate proposto apareceu de maneira crítica, o próprio material sugere que os alunos reflitam sobre a contradição entre o Brasil ser um dos maiores exportadores do mundo, e ao mesmo tempo a fome ainda ser uma realidade nacional, deve ser relacionado à produção e a distribuição desses alimentos, e compreender como impacta a realidade que estão inseridos. Talvez se o material abordasse alguns conceitos do sistema capitalista para viabilizar uma abordagem mais crítica.

Neste planejamento poderiam estar presentes recursos cartográficos para representar o movimento de exportação e com isso articular ao primeiro planejamento que envolve Europa, Ásia e Oceania e também mapas que representem os conflitos pela terra e a luta pela reforma agrária.

No terceiro planejamento é abordada a habilidade:

- (EF09GE10X) Identificar e analisar os impactos do processo de industrialização na produção e circulação de produtos e culturas na Europa, na Ásia e na Oceania.

De acordo com o Plano de Curso as orientações da segunda habilidade estão relacionadas à discussão sobre a importância da tecnologia para a economia da Europa, Ásia e Oceania, e os impactos causados pela industrialização, além disso, também abordam conteúdos sobre desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos.

O Mapa para trabalhar esta habilidade propõe o tema “Mangás e Animes: Formas de manifestações culturais do Japão”. No início deste planejamento, sugere-se uma reflexão sobre o que é a cultura, e qual a importância para a sociedade. Após esse momento, deve-se apresentar o texto intitulado “Principais características e curiosidades sobre o Japão”, que é apenas descritivo e deve ser utilizado o mapa mundi para mostrar a localização geográfica do Japão. Após a leitura, deve-se propor aos alunos que façam uma pesquisa sobre a diferença entre anime e mangá.

No segundo momento, deve ser apresentado um texto sobre o contexto do Mangá e Animes, o qual aborda somente questões históricas. Posteriormente, sugere-se uma atividade na qual os grupos devem produzir e desenhar uma história em formato de mangá.

Na sequência, recomenda-se a exibição do filme “Your Name”, o enredo aborda uma garota que mora em uma pequena cidade e pretende se mudar para Tóquio em busca dos seus sonhos. Em seguida deve-se realizar uma análise, considerando os aspectos culturais presentes no filme. Poderia abordar a Geografia ao mencionar o desejo de migração em busca de melhores condições de vida e trazer para a realidade do Brasil, porém, é focado nos aspectos culturais.

É proposto a produção de outra ilustração em forma de mangá, representando a história do filme. Neste plano, o foco maior foi em questões culturais. Apesar de a habilidade apresentar Ásia, Europa e Oceania, somente o Japão foi abordado neste planejamento e de forma limitada a uma questão cultural.

O último planejamento do terceiro bimestre trabalha a habilidade:

- (EF89GE20MG) Analisar e problematizar as questões raciais, religiosas e de gênero analisando suas repercussões em escala local, nacional e internacional.

No Plano de Curso as orientações indicam analisar criticamente a crise de refugiados, direitos humanos, intolerância, racismo, preconceito e xenofobia.

O Mapa faz um recorte com o tema de estudo “Crise de refugiados na Síria”, no primeiro momento propõe-se um debate com os alunos questionando-os: o que são refugiados? Qual a diferença entre refugiados e migrantes? Em seguida os alunos devem procurar o significado das palavras intolerância, racismo, preconceito e xenofobia, o que apresenta ser apenas uma definição de palavras.

Em seguida, deve-se ler um texto intitulado “O que é um refugiado”, o texto aborda a diferença entre migrantes e refugiados, as causas que levam a população a se tornarem refugiadas, é um texto sucinto e descritivo.

Também devem ser analisados gráficos que apresentam dados sobre refugiados, mostrando quais são os países de origem e quais os destinos dos sírios, mas não indica aprofundamento da análise. Além disso, as questões referentes aos textos são identificadas facilmente nos textos, não exigindo muita reflexão dos alunos.

No segundo momento, sugere-se que os alunos assistam os vídeos “Crise de Refugiados” e “Human Flow”, em seguida deverão ser divididos em grupos para pesquisarem como a guerra na Síria afeta a vida dos civis, quais são as causas da crise de refugiados e como a comunidade internacional atua. É proposto que os alunos discutam o que fazer para ajudar os sírios que fogem da guerra, quais são os desafios enfrentados por eles, e como aumentar a conscientização e como tentam resolver essa problemática. Essa proposta pode ser considerada complexa demais, pois envolve muitas questões que nem os especialistas conseguem resolver, seria importante desafiar os alunos a refletirem com algo mais real ou possível, e principalmente entenderem qual o motivo da Guerra da Síria.

5.1.4 Articulação Plano de Curso e Mapa no 4º Bimestre do 9º ano

O quarto bimestre possui sete habilidades, as habilidades seguem com os conteúdos da Ásia, Oceania e Europa, neste bimestre é centrado nas características físicas desses territórios, também são concentrados na mesma habilidade.

O quarto bimestre inicia com o desenvolvimento das habilidades:

- (EF09GE09X) Identificar e analisar características de países e grupos de países europeus, asiáticos e da Oceania em seus aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir suas desigualdades sociais e econômicas e pressões sobre seus ambientes físicos naturais;
- (EF09GE10X) Identificar e analisar os impactos do processo de industrialização na produção e circulação de produtos e culturas na Europa, na Ásia e na Oceania;
- (EF09GE15) Comparar e classificar diferentes regiões do mundo com base em informações populacionais, econômicas e socioambientais representadas em mapas temáticos e com diferentes projeções cartográficas;
- (EF09GE14) Elaborar e interpretar gráficos de barras e de setores, mapas temáticos e esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas para analisar, sintetizar e apresentar dados e informações sobre diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais;
- (EF89GE20MG) Analisar e problematizar as questões raciais, religiosas e de gênero analisando suas repercussões em escala local, nacional e internacional.

De acordo com o Plano de Curso nas orientações pedagógicas da primeira habilidade é destacado a diversidade da Ásia e Oceania, levando em consideração os aspectos econômicos, físicos e culturais, com enfoque no Oriente Médio. Já na segunda habilidade é proposto abordar os aspectos gerais da Oceania utilizando mapas temáticos. As duas estão em conformidade com as habilidades e destacam as características gerais da Oceania: questões sociais, políticas e econômicas, as orientações pedagógicas trazem outro conteúdo, sendo estudar a Comunidade dos Estados Independentes realizando uma retrospectiva histórica.

No primeiro momento do planejamento o Mapa, sugere-se ao professor introduzir o conteúdo por meio de um debate para compreender o que os alunos conhecem sobre a Oceania, com apoio de um mapa da divisão política e grupos de ilhas do continente.

Em seguida propõe-se a apresentação de um texto que descreve um panorama da Oceania, assim sugere-se a realização de uma atividade em grupo utilizando uma tabela dos dados econômicos e populacionais da Oceania e um mapa em branco para que eles construam uma legenda e apontem os países, mais uma vez limitando a atividade cartográfica a localização. Devem também analisar a tabela relacionando o PIB e a população.

No segundo momento, é proposto que os alunos analisem um gráfico sobre a população urbana e rural da Nova Zelândia, Austrália e Papua Nova Guiné “Espera-se que os estudantes

consigam perceber que quanto mais urbanizada é uma população, melhores são os níveis de desenvolvimento de um determinado país.” (2024, p. 10). Essa afirmação do MAPA é contraditória, principalmente pelo fato que as cidades mais urbanizadas possuem infraestrutura precária para grande parte da população.

Em seguida, propõe-se uma atividade em grupo, onde os alunos devem ler e responder questões sobre as notícias: Relatora classifica como “tsunami” índice de aborígenes australianos presos e a em eleição, Austrália rejeita reconhecer povos originários na Constituição. Com isso, em debate deve ser refletido com os alunos a colonização violenta da Austrália e ler com eles o texto com uma curiosidade sobre os aborígenes australianos.

O segundo planejamento, trabalha as habilidades;

- (EF09GE09X) Identificar e analisar características de países e grupos de países europeus, asiáticos e da Oceania em seus aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir suas desigualdades sociais e econômicas e pressões sobre seus ambientes físico naturais;
- (EF09GE15) Comparar e classificar diferentes regiões do mundo com base em informações populacionais, econômicas e socioambientais representadas em mapas temáticos e com diferentes projeções cartográficas;
- (EF09GE16) Identificar e comparar diferentes domínios morfoclimáticos da Europa, da Ásia e da Oceania;
- (EF09GE17) Explicar as características físico naturais e a forma de ocupação e usos da terra em diferentes regiões da Europa, da Ásia e da Oceania.

Segundo o Mapa apresenta o tema: “Oceania, potencialidades e desafios”. No primeiro momento é exposto aos alunos um mapa intitulado “Climas da Terra”, com isso, é proposto discutir com os alunos a partir de perguntas genéricas quais são os tipos climáticos da Oceania. Em seguida, devem ler um texto pequeno sobre a diversidade natural e realizar uma atividade em grupo para descrever as características físicas das regiões do continente.

No segundo momento, o foco será nos problemas ambientais, cada grupo receberá uma notícia sobre um evento ambiental e devem responder: Qual é o problema ambiental relatado na reportagem? Quais são as possíveis causas desse problema? Como esses problemas estão interconectados com questões globais? Que ações podem ser tomadas localmente e globalmente para amenizar esses problemas?

Após esse momento devem ler o texto “As consequências do aquecimento global na Austrália” e realizar um debate, não são mencionados os atores que mais utilizam os recursos naturais.

Nesse planejamento, influenciam o uso das plataformas Britannica education, elefante letrado, estudo play, que são plataformas que possuem parceria com a SEE-MG, aparece pela primeira vez no MAPA.

O Conteúdo sobre o Oriente Médio e a Comunidade dos Estados Independentes (CEI) proposto pelo Plano de Curso não foi trabalhado neste planejamento.

5.1.5 Considerações sobre a articulação Plano de Curso e o Mapa

Em um panorama geral, o material didático, em sua estrutura, dificulta a abordagem de uma Geografia Crítica Escolar, pois, apresentam os conteúdos por meio de textos sucintos e resumidos e com atividades voltadas à memorização e localização, sem levar a abordagem de processo e das contradições dos fenômenos geográficos. Em muitos momentos a dimensão espacial foi deixada de lado, enfraquecendo assim a geografia. A cartografia em sua maioria se limita a atividades de localização, não avançando a análise dos fenômenos representados nos mapas.

O Mapa reforça que o livro didático é um importante apoio ao professor, essa afirmação leva a entender que o professor deve articular o Mapa ao Livro Didático, o que é possível, pois os livros do PNLD foram obrigados a seguir a organização da BNCC. Azevedo (2024, p. 101) em análise dos editais do PNLD para comprovar a articulação do PNLD com a BNCC afirma que

Para consolidar o controle sobre as obras, afirmam que as obras que não atenderem todas as competências da BNCC serão excluídas, ou seja, a aprovação da obra no PNLD depende da sua submissão a BNCC, o que deixa claro o controle sobre o conteúdo da geografia escolar que estará nas escolas por meio dos livros didáticos.

Algumas habilidades são trabalhadas em vários planejamentos e mesmo assim alguns conteúdos não são abordados, muitas vezes a ênfase está no conteúdo sobre a Europa.

Outra problemática encontrada são as atividades propostas voltadas para pesquisas, que possuem pouca orientação e também pouca profundidade, exigindo pouco do aluno. A quantidade de temas desconexos por planejamento também é um fator que interfere no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Cavalcanti (2017, p. 108) o trabalho do professor de Geografia consiste em “ajudar os alunos a desenvolverem um olhar geográfico, aprendendo a construir explicações para a realidade vista empiricamente, vivida cotidianamente por eles, e como sendo uma

realidade com dimensão espacial”, foi possível observar que a relação local e global ficou distorcida no material.

Com relação a metodologia os planejamentos indicam o uso de vários recursos (notícias, vídeos, imagens, mapas, gráficos e tabelas) trabalhos em grupos, pesquisas e debates, com objetivo de deixar as aulas mais dinâmicas. De acordo com Azevedo:

Pensar metodologia de ensino de geografia deve ser articulado à consciência de classe, o que exige do professor uma formação política e que tenha o compromisso de, por meio da geografia escolar e do ensino de geografia possibilitar seus alunos a construir conhecimentos para analisar sua realidade, se posicionar e buscar uma transformação, em um sentido libertador e emancipador (Azevedo, 2024, p. 103).

Ou seja, o foco na metodologia não é o suficiente para o fortalecimento de uma Geografia Crítica na Escola.

5.2 A relação entre as avaliações formativas e os materiais didáticos no movimento de padronização.

Esse tópico tem o objetivo de demonstrar o alinhamento dos conteúdos de Geografia entre os materiais didáticos impostos pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e as avaliações diagnósticas e intermediárias que são aplicadas ao longo do ano letivo. Para isso, serão analisadas as avaliações aplicadas ao 9º ano do ensino fundamental em 2024.

5.2.1. Avaliação Diagnóstica 9º ano de 2024

A avaliação diagnóstica é aplicada no início do ano letivo, com o intuito de analisar quais habilidades foram consolidadas, funcionando como uma forma de verificação do nível de aprendizado do aluno, de acordo com o CRMG. Em 2024, a avaliação de Geografia contou com treze perguntas.

A primeira está apresentada na Figura 27, o enunciado descreve um fenômeno que está relacionado ao bloco econômico, questionando sua denominação, não abordam como essa configuração interfere nas relações entre os países. A resposta correta para essa pergunta é a alternativa “C”, pois o texto fala sobre países de um mesmo bloco que adotam uma moeda em comum, administrada por um Banco Central único, como no exemplo da União Europeia com o euro.

Figura 27 – Questão um da avaliação diagnóstica de Geografia do 9º ano da SEE-MG aplicada em 2024

[...] é quando os países de um mesmo bloco adotam uma moeda em comum, administrada por um Banco Central único e utilizada pela população como um todo. Exemplo: União Europeia, em que a maioria dos países-membros utiliza o euro como moeda. [...]

PENA, Rodolfo Alves. *Blocos econômicos*. Escola Kids, s.d. Disponível em: <https://bit.ly/3rPqwj5>. Acesso em: 13 out. 2022. Fragmento.

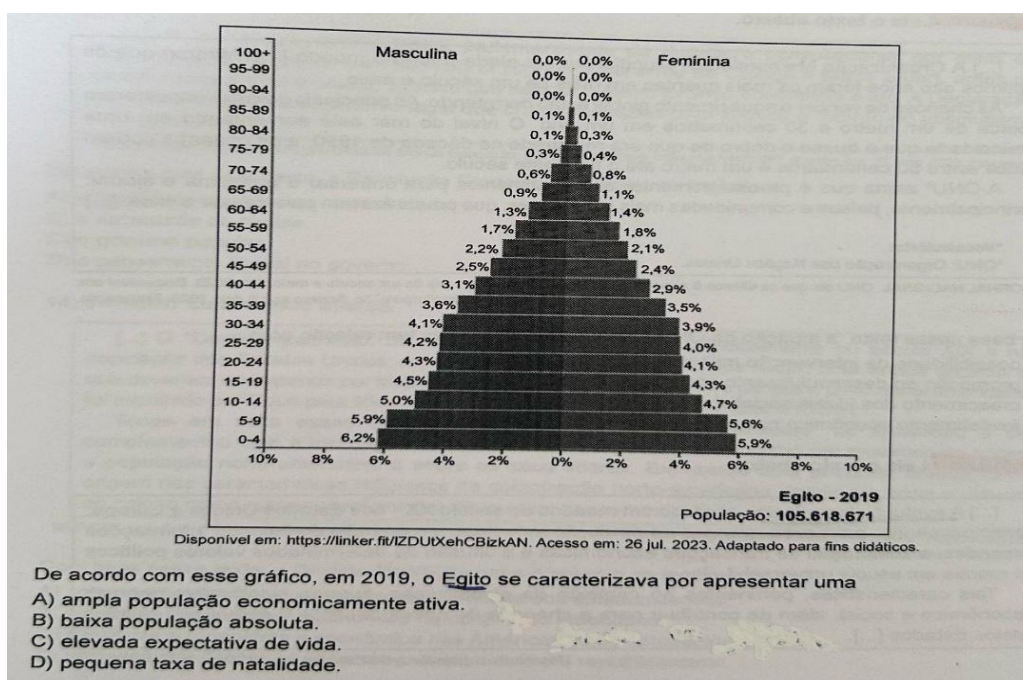
A etapa de integração referente aos blocos econômicos, descrita nesse texto, se refere à fase de

- A) mercado comum.
- B) união aduaneira.
- C) união monetária.
- D) zona de livre comércio.

Fonte: Avaliação Diagnóstica (2024).

A Figura 28 apresenta um gráfico com dados sobre a população do Egito. No entanto, a análise dos dados parece superficial, sem explorar profundamente os fatores que explicam as características dessa população. A resposta correta é alternativa “A”, uma vez que é possível observar que a faixa dos 15 aos 59 anos representa a população economicamente ativa.

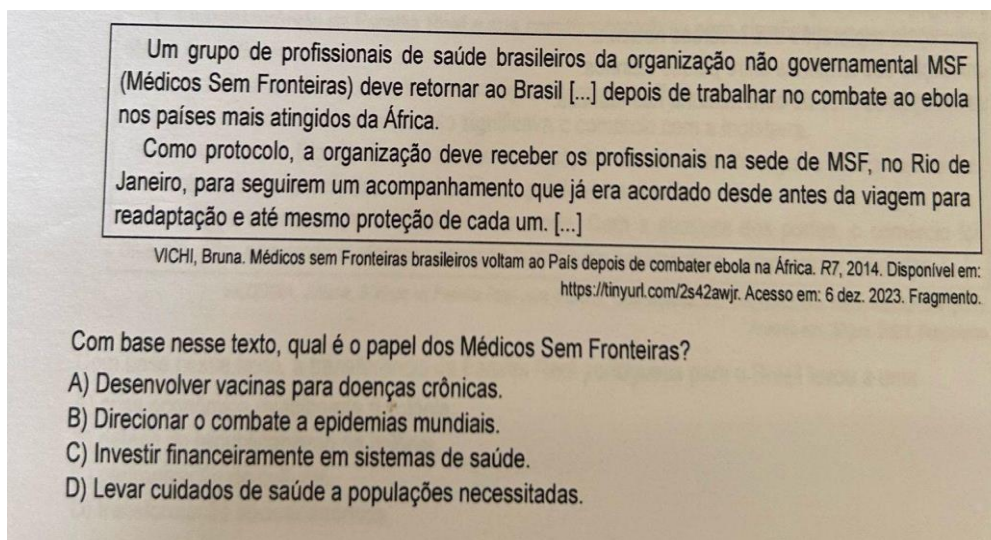
Figura 28 – Questão dois da avaliação diagnóstica de Geografia do 9º ano da SEE-MG aplicada em 2024



Fonte: Avaliação Diagnóstica (2024).

O enunciado desta questão, Figura 29, aborda o papel do Médico Sem Fronteiras e propõe que o aluno interprete o que está descrito, sendo assim, não aborda o espaço geográfico. A resposta correta é alternativa “D”, pois ao interpretar o enunciado mostra que o papel dos Médicos Sem Fronteiras é levar cuidados de saúde a populações necessitadas.

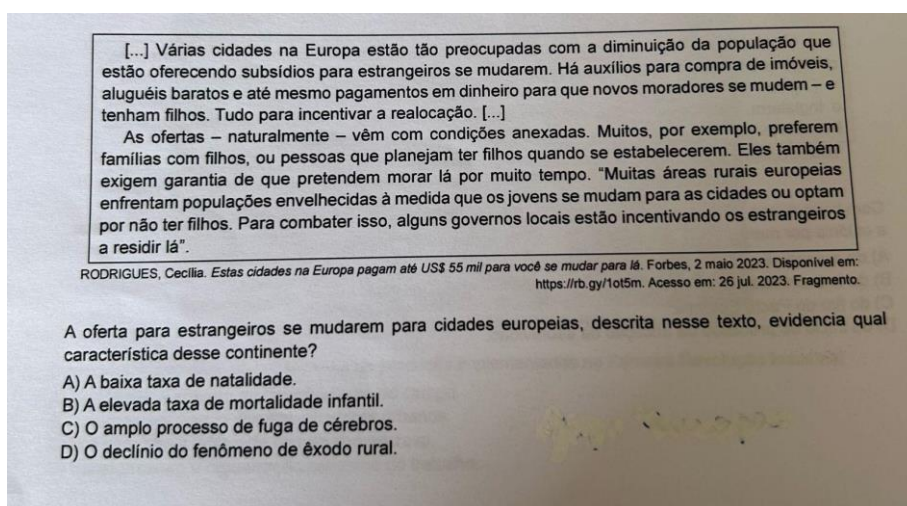
Figura 29 – Questão três da avaliação diagnóstica de Geografia de Geografia do 9º ano da SEE-MG aplicada em 2024



Fonte: Avaliação Diagnóstica (2024).

A Figura 30 apresenta a questão da baixa taxa de natalidade na população europeia. No entanto, o texto é predominantemente descritivo, sem uma análise mais aprofundada sobre as causas e consequências desse fenômeno. E a pergunta se limita a interpretação das informações apresentadas. A resposta certa é a alternativa letra “A” que trata a baixa taxa de natalidade.

Figura 30 – Questão quatro da avaliação diagnóstica de Geografia do 9º ano da SEE-MG aplicada em 2024



Fonte: Avaliação Diagnóstica (2024).

A Figura 31, mostra alertas sobre impactos ambientais, porém, não mostram quais são os fatores que intensificam estes processos, deixando essa questão limitada a apenas um relato para que os alunos façam interpretação de dados. Nessa pergunta a alternativa correta é a “B”,

pois no enunciado a ONU defende investimentos para ajudar principalmente os países e comunidades mais vulneráveis.

Figura 31 – Questão cinco da avaliação diagnóstica de Geografia do 9º ano da SEE-MG aplicada em 2024

[...] A Organização Meteorológica Mundial fez um alerta a todo o mundo [...]. Afirmou que os últimos oito anos foram os mais quentes em mais de um século e meio.

As chances de vencer o aquecimento global estão derretendo. As principais geleiras encolheram cerca de um metro e 30 centímetros em um ano. O nível do mar está aumentando em uma velocidade que é quase o dobro do que era registrado na década de 1990, e os oceanos podem subir entre 50 centímetros e um metro até o fim deste século.

A ONU¹ alerta que é preciso aumentar os investimentos para enfrentar o problema e ajudar, principalmente, países e comunidades mais vulneráveis, que pouco fizeram para causar a crise. [...]

***Vocabulário:**
¹ONU: Organização das Nações Unidas.

JORNAL NACIONAL. ONU diz que os últimos 8 anos foram os mais quentes em mais de um século e meio. G1, 2023. Disponível em: <https://tinyurl.com/hnpum73c>. Acesso em: 6 dez. 2023. Fragmento.

Com base nesse texto, a atuação da ONU nas questões climáticas tem relação com

A) a possibilidade de intervenção militar nos países poluidores.
 B) a promoção do desenvolvimento social nos diferentes países.
 C) o crescimento dos ideais socialistas pelo mundo.
 D) o investimento econômico nas relações comerciais internacionais.

Fonte: Avaliação Diagnóstica (2024).

O enunciado da Figura 32 apresenta fatores relacionados à globalização, destacando principalmente seus benefícios, mesmo que mencione novos desafios, não os aprofunda, resultando em uma abordagem predominantemente descritiva e interpretativa. A alternativa correta é a alternativa “A” que retrata a propagação das empresas transnacionais que estão relacionadas ao processo de evolução tecnológica.

Figura 32 – Questão seis da avaliação diagnóstica de Geografia 9º ano da SEE-MG aplicada em 2024

[...] A evolução tecnológica ocorrida em meados do século XX - nos Estados Unidos e Europa, principalmente - promoveu avanços na produção industrial, a expansão do fluxo de informações trocadas, a aceleração de transações econômicas e a difusão de determinados valores políticos e morais em escala universal. [...]

Tais características, pertinentes ao contexto da globalização, tiveram significativo impacto econômico e social, além de contribuir para a chegada de novos desafios a serem enfrentados pelos Estados [...].

Disponível em: <https://bit.ly/46t73Xv>. Acesso em: 29 set. 2023. Fragmento.

Com base nesse texto, no contexto da globalização, a evolução tecnológica está relacionada à

- propagação das empresas transnacionais.
- redução da exploração dos recursos naturais.
- unificação dos territórios entre países vizinhos.
- valorização da mão de obra humana nas fábricas.

Fonte: Avaliação Diagnóstica (2024).

Essa questão, Figura 33, segue com o tema de Globalização, na mesma linha, mostrando os benefícios, por meio da facilidade da compra de produtos, impulsionada pelos avanços no meio de transporte. A pergunta também possui caráter interpretativo e superficial, pois não apresenta nenhuma crítica a esse processo. A alternativa correta é a “C”, que aborda a facilidade de compras pelo avanço no transporte advindos da tecnologia e pelo mundo globalizado.

Figura 33 – Questão sete da avaliação diagnóstica de Geografia do 9º ano da SEE-MG aplicada em 2024

[...] A qualquer momento é possível comprar um produto em uma loja on-line localizada em outro país e solicitar que o item seja enviado para um endereço em qualquer lugar do mundo. Sem contar também na aquisição de produtos importados em lojas localizadas no nosso país. E isso se deve principalmente aos sistemas internacionais de transporte, que funcionam nas modalidades marítimo e aéreo. [...]

MARQUES, José Roberto. José Roberto Marques, s.d. Disponível em: <https://meulink.ftl/JJkkMwVwJUgNxr>. Acesso em: 29 ago. 2023. Adaptado para fins didáticos. Fragmento.

Com base nesse texto, a eficiência do atual sistema de transporte tem relação com

- a difusão do modo de produção socialista pelo mundo.
- a unificação dos grandes blocos econômicos pelas potências mundiais.
- os avanços tecnológicos promovidos pelo processo de globalização.
- os movimentos tectônicos que aproximam os continentes.

Fonte: Avaliação Diagnóstica (2024).

A questão apresentada na Figura 34 traz dados sobre a população africana e faz uma projeção para o ano de 2050. Embora esses dados sejam interessantes, a questão se limita a focar apenas na interpretação do enunciado, sem explorar mais profundamente o contexto ou as implicações desses números para a realidade social, econômica ou política da África. A alternativa correta é a “C”, pois os dados indicam alta taxa de natalidade e baixa mortalidade infantil, porque essas crianças estão sobrevivendo e aumentando a população.

Figura 34 – Questão oito da avaliação diagnóstica de Geografia do 9º ano da SEE-MG aplicada em 2024

[...] Esse ponto do planeta é considerado o berço da humanidade.
As projeções indicam que a população da região vai dobrar até 2050, chegando a 2,5 bilhões de pessoas. Na prática, isso significa que, em menos de 30 anos, um quarto da humanidade poderia ser potencialmente africana.
O crescimento populacional da África ocorre duas vezes mais rápido que o do sul da Ásia e quase três vezes mais do que o da América Latina.
O que impulsiona esse crescimento é uma característica única desta região: na maioria dos países africanos, pelo menos 70% dos cidadãos têm menos de 30 anos. Isso contrasta fortemente com a situação no resto do mundo, onde a população está envelhecendo rapidamente. [...]

POR QUE futuro da humanidade pode depender da África. BBC, 13 junho 2022. Disponível em: <https://meulink.fil/WXXqHXcqGMaXzDD>. Acesso em: 2 fev. 2023. Fragmento.

Os dados demográficos descritos nesse texto indicam que o continente africano é marcado pela

- A) baixa expectativa de vida.
- B) baixa taxa de fecundidade.
- C) pequena mortalidade infantil.
- D) pequena população absoluta.

Fonte: Avaliação Diagnóstica (2024).

A Figura 35 aborda a formação dos blocos econômicos, destacando os acontecimentos que levaram à sua criação, a questão, apresenta-se descritiva e interpretativa, não explica de forma aprofundada como essas configurações se estabelecem no espaço geográfico, ficando restrita à análise dos fatores históricos e econômicos que originaram os blocos, mas não explora como esses blocos influenciam a organização e o uso do espaço geográfico. A resposta correta para essa alternativa é a “B” facilitação nas transações comerciais.

Figura 35 – Questão nove da avaliação diagnóstica de Geografia do 9º ano da SEE-MG, aplicada em 2024

[...] Os blocos econômicos compreendem a formação de mercados regionais entre países a fim de dinamizar e integrar a economia de seus membros, através da livre circulação de mercadorias ou da redução dos impostos cobrados em importações. A tendência para a criação e difusão de blocos econômicos em todo o mundo aconteceu após o término da Guerra Fria, mas a sua prática começou a ocorrer após o final da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). [...]

PENA, Rodolfo Alves. *O que é bloco econômico?*. Brasil Escola, s.d. Disponível em: <https://meulink.fit/GHYGkUmHzKykAim>. Acesso em: 3 ago. 2023. Fragmento.

Com base nesse texto, uma característica de formação dos blocos econômicos é a

- adoção de um idioma comum entre os países.
- facilitação nas transações comerciais.
- socialização dos meios de produção.
- unificação físico-territorial entre os países.

Fonte: Avaliação Diagnóstica (2024).

O mapa da questão, Figura 36, apresenta poucas informações, o que pode dificultar a compreensão por parte dos alunos, a pergunta se resume a apenas deduzir de qual fenômeno o mapa está representado. A resposta correta é a “B” pois as setas indicam as movimentações das placas tectônicas.

Figura 36 – Questão dez da avaliação diagnóstica de Geografia do 9º ano da SEE-MG, aplicada em 2024

Disponível em: <https://linker.fit/KHifuPQnTpykwNo>. Acesso em: 24 mar. 2021. Adaptado para fins didáticos.

Esse mapa-múndi é uma representação cartográfica em que as setas indicam

- a direção das correntes oceânicas.
- a movimentação das placas tectônicas.
- as migrações populacionais entre os continentes.
- as rotas utilizadas na navegação marítima.

Fonte: Avaliação Diagnóstica (2024).

A questão Figura 37 mostra a problemática do descarte das indústrias têxtil, e abordam uma crítica sobre esse processo, mas também apresenta uma limitação na questão uma vez que é somente interpretativa de informações, e não propõe soluções para o problema. A resposta correta é a alternativa “A” contaminação dos solos devido ao descarte de peças de roupas que são descartadas nos lixões.

Figura 37 – Questão onze da avaliação diagnóstica de Geografia do 9º ano da SEE-MG, aplicada em 2024

[...] Qual o destino daquela peça de roupa velha no fundo do armário? Para onde vão trapos e pedaços de tecido que não têm mais uso? E as sobras da produção da indústria têxtil? [...]

O destino de milhares de toneladas são aterros sanitários. Mas no litoral de Gana, na África, [...] as roupas empilhadas se tornaram parte do relevo da região. As consequências para o meio ambiente são devastadoras: mesmo as malhas feitas de algodão costumam 20 anos para se decompor, enquanto as de materiais sintéticos podem resistir por até quatro séculos.

São quinze milhões de restos de tecido e peças de roupa que chegam em Acra, capital de Gana, por semana, vindas da Europa, Ásia e Oriente Médio. Os itens são divididos em fardos, para serem vendidos de acordo com a qualidade de conservação. Mas só uma parte é realmente negociada. O resto é despejado nos lixões. [...]

Fantástico. G1, 13 fev. 2022. Disponível em: <https://rb.gy/4o17d>. Acesso em: 26 jul. 2023. Adaptado para fins didáticos. Fragmento.

Com base nesse texto, a indústria têxtil, ao descartar peças nos lixões, transforma o espaço geográfico ao promover

A) a contaminação dos solos.
 B) a elevada poluição atmosférica.
 C) o assoreamento dos cursos hídricos.
 D) o avanço do processo de erosão.

Fonte: Avaliação Diagnóstica (2024).

A questão doze, Figura 38, descreve o cotidiano de grande parte da população, apesar disso, a pergunta que acompanha é apenas interpretativa, não aborda esse fenômeno na realidade dos alunos. A alternativa correta é a alternativa “D”, pois ao retratar o dia a dia desse trabalhador é possível compreender uma dificuldade de mobilidade no espaço urbano e o tempo gasto no deslocamento.

Figura 38 – Questão doze da avaliação diagnóstica de Geografia do 9º ano da SEE-MG, aplicada em 2024

[...] Às 4h40, ele dá um beijo na mulher, guarda a marmitta na mochila e anda apressado pelas ruas sem calçada do Jardim do Sol, em São Mateus (extremo leste de São Paulo), em direção ao ponto de ônibus. Em 15 minutos, ele chega à primeira das três conduções que usa em seu trajeto até a Vila Andrade, na zona sul. [...]

São 40 km que separam a casa do zelador - três horas para ir e outras quatro para voltar. Logo no primeiro micro-ônibus, ele se junta a dezenas de outros trabalhadores rumo à estação Itaquera do metrô - da casa dele. Até lá, são 40 minutos em pé no transporte. [...]

SOUZA, Felipe. BBC, 14 jan. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/48NVXw>. Acesso em: 9 out. 2023. Fragmento.

A migração pendular descrita nesse texto evidencia

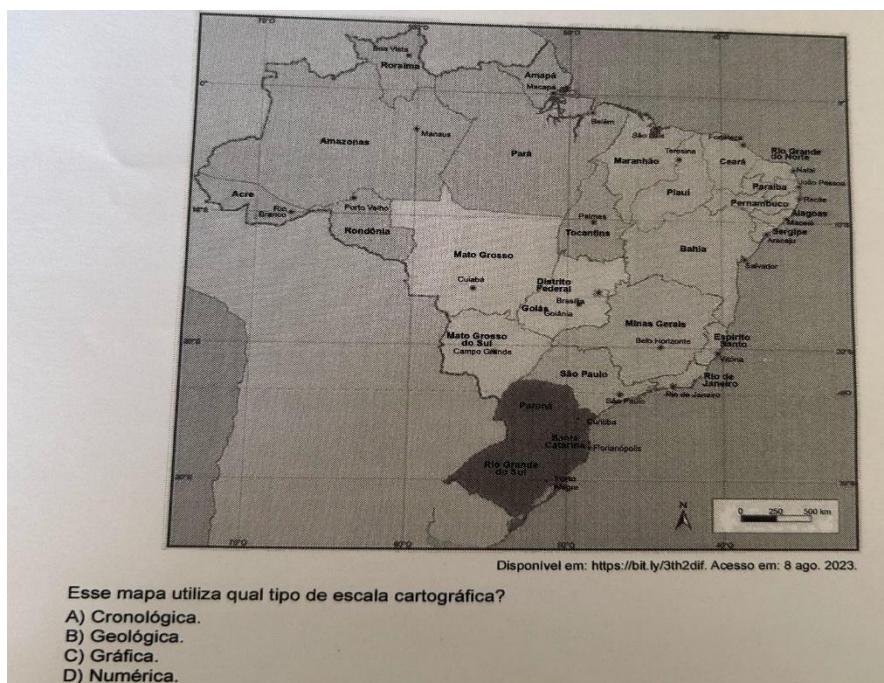
A) a diminuição da mão obra qualificada no país.
 B) a sobrecarga do sistema previdenciário do país.
 C) o adensamento populacional do campo.
 D) o agravamento dos problemas de mobilidade. /

Fonte: Avaliação Diagnóstica (2024).

A Figura 39 mostra a última questão da avaliação diagnóstica de Geografia, o mapa também simples, sem informações, a pergunta pragmática, que não leva a análises mais profundas, somente voltadas a conceitos básicos da cartografia, não promove nenhuma

reflexão. A alternativa correta é a “C” no mapa da imagem, é possível observar uma barra com divisões representando distâncias reais, isso é característico da escala gráfica.

Figura 39 – Questão treze da avaliação diagnóstica de Geografia do 9º ano da SEE-MG, aplicada em 2024



Fonte: Avaliação Diagnóstica (2024).

Após analisar as questões da prova diagnóstica é possível afirmar que a mesma pode contribuir sim para que o professor tenha um pouco de acesso ao conhecimento prévio do aluno, que se refere a interpretação de textos e sobre o conhecimento de alguns conceitos, pois as questões se limitam a isso. Importante relatar que após a realização das provas diagnósticas os professores são orientados a trabalhar os conteúdos que os alunos apresentaram menor domínio, fato que é importante no processo ensino aprendizagem, mas isso quando essa necessidade não é definida apenas por uma prova e que o professor tenha tempo suficiente para compreender seus alunos. Mas diante de tantas habilidades para serem trabalhadas em um ano, tudo fica mais difícil.

5.2.2 Avaliação Intermediária 9º ano de 2024

De acordo com a SEE-MG,

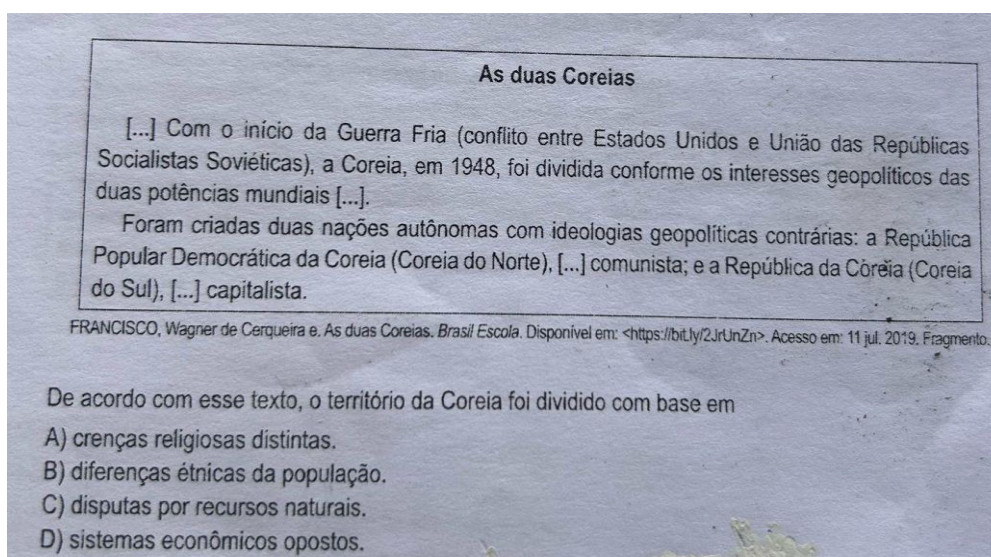
As escolas da rede estadual de Minas Gerais já estão aplicando a Avaliação Intermediária 2024. Essa avaliação desempenha um papel importante no sistema educacional, sendo projetada pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) para verificar o alcance dos objetivos de aprendizagem estabelecidos nos dois primeiros bimestres letivos.

A aplicação da Avaliação Intermediária é obrigatória em todas as escolas da rede estadual, e será concluída até o dia 28 de junho, nos formatos digitais e impresso, durante o turno de estudo dos estudantes na escola.

A avaliação fornece dados essenciais que auxiliam os professores na identificação de necessidades específicas dos estudantes e na implementação de intervenções pedagógicas adequadas para promover o contínuo desenvolvimento do aprendizado. (SRE Metropolitana A)

A avaliação intermediária contou com 13 questões de Geografia. O conteúdo da primeira pergunta, representado pela Figura 40, está previsto para ser abordado no segundo bimestre, de acordo com o Plano de Curso, mas em momento algum aparece no plano de curso a proposta de trabalhar na Coreia. A resposta correta para essa alternativa é a “D”, pois a Coreia do Norte e Coreia do Sul possuem sistemas econômicos opostos, uma socialista e outra capitalista.

Figura 40 – Questão um da avaliação intermediária de Geografia do 9º ano da SEE-MG, aplicada em 2024



Fonte: Avaliação intermediária 2024.

Na Figura 41, a questão trata das fases da Revolução Industrial, mostram os processos históricos, e a pergunta está voltada para a definição do que foram denominados esses momentos. De acordo com o Plano de Curso esse conteúdo deve ser abordado no primeiro bimestre. A alternativa correta é a “C”, que aborda a Revolução Industrial.

Figura 41 – Questão dois da avaliação intermediária de Geografia do 9º ano da SEE-MG, aplicada em 2024

[...] transformações ocorridas na Europa Ocidental, entre os séculos XVIII e XIX, diretamente relacionadas à evolução do processo produtivo. Essa evolução é composta de diferentes fases.

A primeira fase é o artesanato ou produção artesanal. O artesão era o dono das matérias-primas e dos instrumentos de produção e dominava todo o processo produtivo. A manufatura ou produção manufatureira é a segunda fase. As manufaturas eram grandes oficinas onde os artesãos trabalhavam sob o controle do dono e a produção em série e a divisão do trabalho começaram a ser implantados, aumentando a capacidade e a velocidade da produção. A última fase é a maquinofatura ou produção mecanizada. [...]

Disponível em: <<https://bit.ly/3Hyhi15>>. Acesso em: 17 nov. 2021. Fragmento.

Qual processo foi responsável pelas transformações no espaço geográfico europeu descritas nesse texto?

A) Globalização.
B) Nova Ordem Mundial.
C) Revolução Industrial.
D) Revolução Verde.

Fonte: Avaliação intermediária (2024)

Na questão da Figura 42, os conflitos territoriais do Estado de Israel são abordados no segundo bimestre do Plano de Curso, a questão Figura, apesar de tratar de um assunto que impacta diretamente o território, o enunciado apresenta apenas fatos e processos históricos. A resposta correta é alternativa “D” o Holocausto e a perseguição aos judeus durante o nazismo foram fatores importantes que motivaram a criação do Estado de Israel, oficializado em 1948.

Figura 42 – Questão três da avaliação intermediária de Geografia 9º ano da SEE-MG, aplicada em 2024

Atualmente, o Estado de Israel é um dos mais poderosos, econômico e militarmente, do mundo. [...] A despeito de sua curta existência enquanto Estado – Israel só foi oficializado e reconhecido como país em 1948 –, foi protagonista de intensos episódios conflituosos ocorridos na região do Oriente Médio na segunda metade do século XX [...]

Em 1920, os britânicos criaram o chamado Mandato Britânico da Palestina, uma comissão de administração de todo o território palestino, dos lados do rio Jordão, por assim dizer. Esse mandato atravessou o período entreguerras, a Segunda Guerra Mundial e só teve fim em 1948.

Durante o período do Mandato Britânico, houve um renascimento alarmante do nacionalismo e do revanchismo político em várias partes do mundo, incluindo a Europa e o Oriente Médio. Foi nessa época que houve a ascensão do nazifascismo e a intensificação do antissemitismo europeu. Obviamente, uma das repercussões disso foi o aumento da migração em massa de judeus para o território da Palestina. [...]

FERNANDES, Cláudio. Criação do Estado de Israel. *Brasil Escola*, s.d. Disponível em: <<https://bit.ly/2EKQ8t1>>. Acesso em: 10 ago. 2022. Fragmento.

Com base nesse texto, o surgimento do Estado de Israel foi motivado

A) pela manifestação de independência dos franceses.
B) pela reivindicação dos muçumanos por território.
C) pelo acordo de paz com povos palestinos.
D) pelo holocausto vivenciado pelos judeus no nazismo.

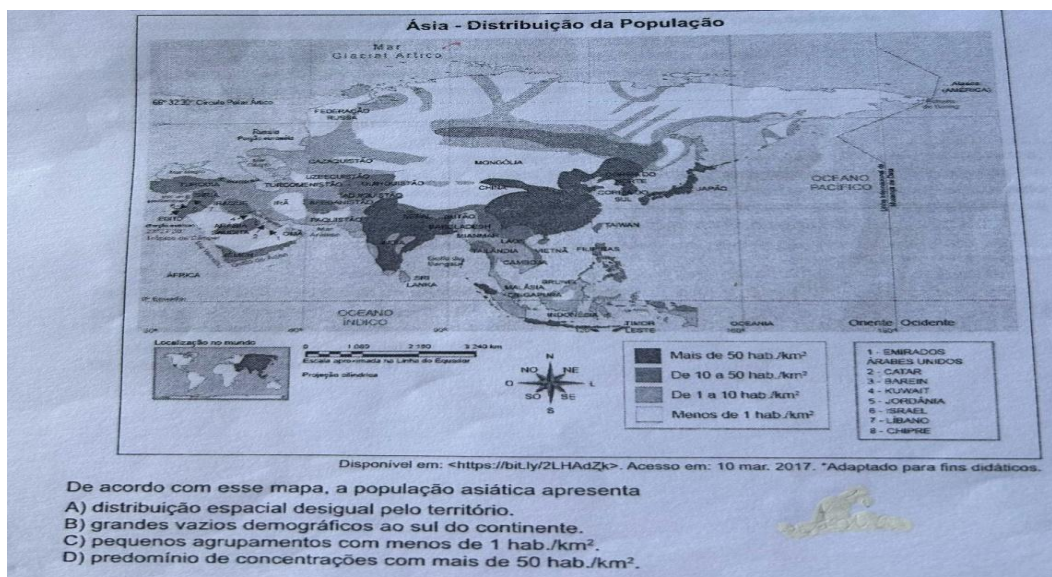
Fonte: Avaliação intermediária (2024).

No entanto, no Mapa não existe um conteúdo específico sobre Israel, essa temática aparece de forma explícita em uma sugestão de pesquisa.

As questões populacionais da Ásia de acordo com o Plano de Curso são trabalhadas no quarto bimestre, a Figura 43, se apresenta como uma análise sucinta e descritiva da população

asiática. A alternativa correta é a alternativa “A”, ao analisar o mapa é possível perceber que existe uma distribuição desigual pelo território.

Figura 43 – Questão quatro da avaliação intermediária de Geografia do 9º ano da SEE-MG, aplicada em 2024



Fonte: Avaliação intermediária (2024).

O conteúdo de população aparece de forma diluída nos primeiro e segundo bimestres, fato que pode dificultar que os alunos consigam responder essa questão. O Mapa propõe que os alunos localizem as regiões da Ásia em um mapa, mas não aprofundam na discussão sobre a população.

A questão do povo basco Figura 44 deve ser tratada no segundo bimestre do Plano de Curso, o texto pouco aborda a Geografia no texto, concentra-se mais na definição do conceito do que na análise espacial e territorial.

Figura 44 – Questão cinco da avaliação intermediária de Geografia 9º ano da SEE-MG, aplicada em 2024

[...] O "País Basco" localiza-se entre Espanha e França. Os bascos são um povo com língua de origem desconhecida e cultura tradicional. Durante a ditadura de Francisco Franco (1939-1975), os bascos foram proibidos de ensinar sua língua (*euskera*) nas escolas da região e de usar a bandeira com as cores do País Basco.

Em 1959, foi criado o ETA (*Euskadi ta Askatasuna*) [...]. O grupo foi responsável por inúmeros atentados terroristas ao longo da História e é considerada a guerrilha com mais tempo em atuação. [...]

CHAGAS, Hélio. Conflitos geopolíticos no continente europeu. In: *Geografia com Hélio Chagas*. 2013. Disponível em: <<http://migre.me/VTkX>>. Acesso em: 17 jan. 2017. Fragmento.

Esse texto apresenta um conflito geopolítico do continente europeu que tem motivação

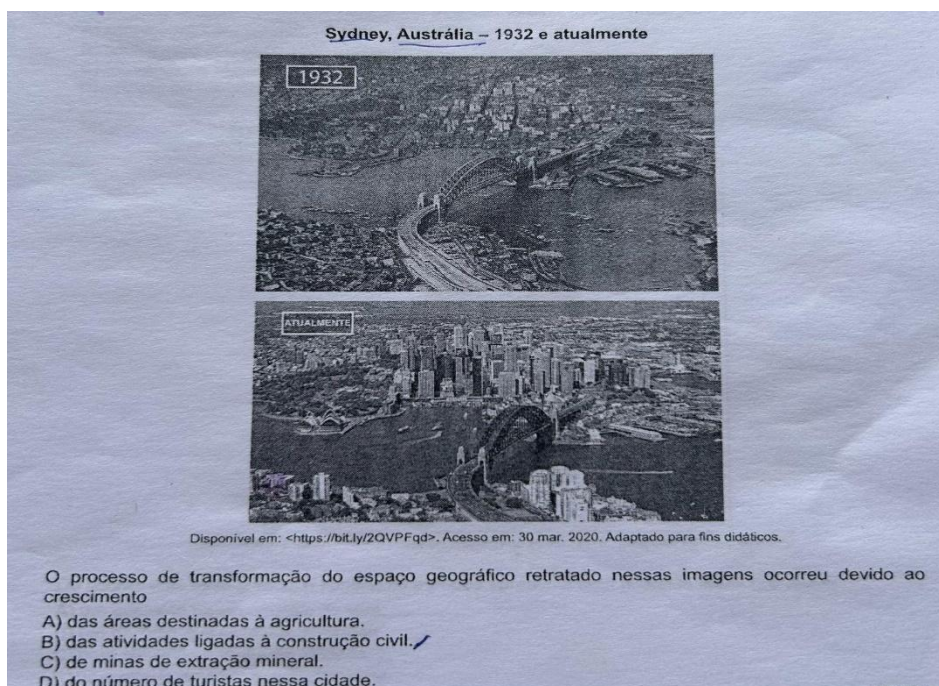
A) expansionista.
 B) imperialista.
 C) mercantilista.
 D) separatista.

Fonte: Avaliação intermediária (2024).

No entanto, no Mapa do primeiro bimestre orienta que os alunos façam uma pesquisa sobre os Bascos, no segundo bimestre os Bascos são utilizados como exemplos de conflitos separatista, mas de forma muito sucinta, só com objetivo de mostrar que existe o conflito. Na questão aparece mais conteúdo sobre o tema do que no próprio Mapa. A resposta correta é a alternativa "D", separatista.

A Figura 45 apresenta a questão seis da avaliação, que consiste comparativa entre Sydney, Austrália em 1932 e na atualidade. A questão está voltada para identificar qual fenômeno causou essas transformações, logo, é uma pergunta de caráter pragmático. A Austrália é tratada no Plano de Curso no último bimestre.

Figura 45 – Questão seis da avaliação intermediária de Geografia 9º ano da SEE-MG, aplicada em 202

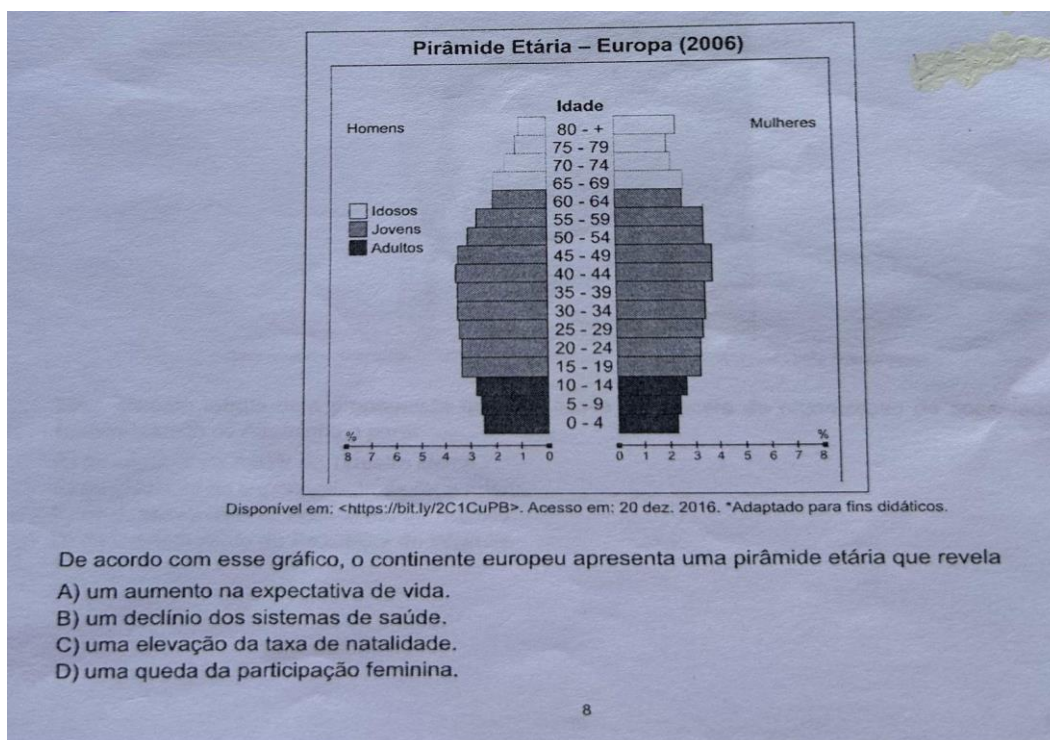


Fonte: Avaliação intermediária (2024).

No entanto, a questão pede uma análise da paisagem para que o aluno possa responder à questão, ou seja, poderia ser uma imagem de transformação da paisagem de qualquer lugar do mundo. A resposta correta ao comparar as imagens é a alternativa “B”, pois é possível perceber um processo ligado à construção civil em Sydney, Austrália.

A questão nove, Figura 46, apresenta Pirâmide Etária da Europa em 2006, sendo necessário a realização de uma análise sobre os dados do gráfico, também se revela uma pergunta simples. O Plano de Curso apresenta as habilidades e orientações para trabalhar a Europa nos dois primeiros bimestres. Mas as características populacionais da Europa devem ser trabalhadas no terceiro bimestre ao seguir o Plano de Curso.

Figura 46 – Questão sete da avaliação intermediária de Geografia 9º ano da SEE-MG, aplicada em 2024



Fonte: Avaliação intermediária (2024)

No Mapa não existe a sugestão de trabalhar pirâmides etárias, fato que pode dificultar ao aluno responder a questão. Ao analisar a questão é possível perceber que a alternativa correta é a “A”, aumento na expectativa de vida, o topo da pirâmide está mais larga.

A questão oito da avaliação, Figura 47 aborda um conteúdo que pode ser trabalhado do 6º ao 9º ano, no Plano de Curso de Geografia, por meio da habilidade “EF69GE19MG Identificar e discutir o papel das redes virtuais na vida dos adolescentes e analisar a exclusão digital”, para o 9º ano ela é trabalhada no último bimestre. Apesar de ser um tema importante para compreendermos as desigualdades sociais, o texto e a pergunta o trataram de maneira superficial.

Figura 47 – Questão oito da avaliação intermediária de Geografia 9º ano da SEE-MG, aplicada em 2024

[...] A pandemia impôs mais uma lacuna aos estudantes de baixa renda, já que agora, para acompanhar as aulas, são necessários equipamentos adequados e acesso à internet. [...]

Para Ivan Siqueira, "nós não temos, no Brasil, projetos que incluam todos os segmentos populacionais naquilo que é o básico. [...]".

[...] ainda que muitos alunos tenham um celular, eles não têm um plano de dados adequado para acompanhar as aulas e realizar as tarefas. "Normalmente, esses celulares são apenas para acesso às redes sociais, para passar tempo. Um equipamento como esse não dá conta de atividades educacionais", diz. [...]

Para além do acesso à informação, é importante que haja também um trabalho para discernimento¹ e interpretação daquilo que se encontra na internet. Tudo isso pensado para as diferentes faixas etárias. "Há um conjunto de elementos também que não depende do aparelho, da conexão, depende do conhecimento", acrescenta Siqueira. [...]

***Vocabulário:**
¹discernimento: capacidade de compreender situações, de separar o certo do errado.

Disponível em: <<https://bit.ly/3vN9nZQ>>. Acesso em: 8 ago. 2022. Adaptado para fins didáticos. Fragmento.

De acordo com esse texto, as redes virtuais, além de um passatempo, durante a pandemia contribuíram para a

A) diminuição da comercialização de produtos.
 B) distribuição de renda entre pobres e ricos.
 C) educação de crianças e adolescentes.
 D) redução da disseminação de informação.

Fonte: Avaliação intermediária (2024).

No Mapa do primeiro bimestre apesar de não fazer referência a habilidade EF69GE19MG abordou a globalização com ênfase na tecnologia e na desigualdade de acesso à internet no mundo e no Brasil, fato que pode possibilitar os alunos a conseguirem responder a questão. A alternativa correta é a "C", as redes virtuais durante a pandemia contribuíram para a educação de crianças e adolescentes.

A questão nove Figura 48, da avaliação apresenta-se como uma curiosidade, o aluno deve identificar qual fenômeno está sendo abordado no texto. No Plano de Curso, as características físicas da Europa, Ásia e Oceania devem ser trabalhadas no quarto bimestre. No entanto, as questões físicas são separadas das questões humanas, desconsideram as transformações socioambientais que ocorrem no espaço geográfico, resultando em uma abordagem limitada, voltada apenas para a memorização das características, e se concretizam nas avaliações em perguntas como está.

Figura 48 – Questão nove avaliação intermediária de Geografia 9º ano da SEE-MG, aplicada em 2024

Yakutsk, a cidade mais fria do planeta

Tá achando que o frio aumentou um pouquinho? Pois alegre-se, porque poderia ser muito, muito pior. Que o digam os moradores de Yakutsk, capital do estado de Yakutia, na Sibéria. Essa cidade de 200 mil habitantes é [...] a mais fria do planeta.

Durante o pico de inverno, a temperatura média chega aos 50°C abaixo de zero, verdadeiro tormento para qualquer um – até para os já acostumados com os rigores da região. Para se ter uma brevíssima ideia do tamanho do problema, a estrada que leva a Yakutia só pode ser enfrentada com alguma chance de sucesso durante a estação mais fria, que é quando os rios e os lagos estão congelados. Isto porque boa parte da viagem é feita sobre o gelo – com correntes nas rodas. [...]

Mas, e o verão, não tem? Bom, fazendo justiça à piada britânica, parece que, no ano passado, caiu numa terça-feira... Brincadeiras à parte, a região de Yakutia tem entre duas e três semanas de calor. [...]

YAKUTSK, a cidade mais fria do planeta. Terra, s.d. Disponível em: <<https://bit.ly/3vMrw9U>>. Acesso em: 8 ago. 2022. Fragmento.

De acordo com esse texto, o modo de vida e a forma como a população de Yakutsk ocupa a paisagem se relaciona com qual fator físico?

A) Climático.
B) Geológico.
C) Hidrológico.
D) Vegetação.

9

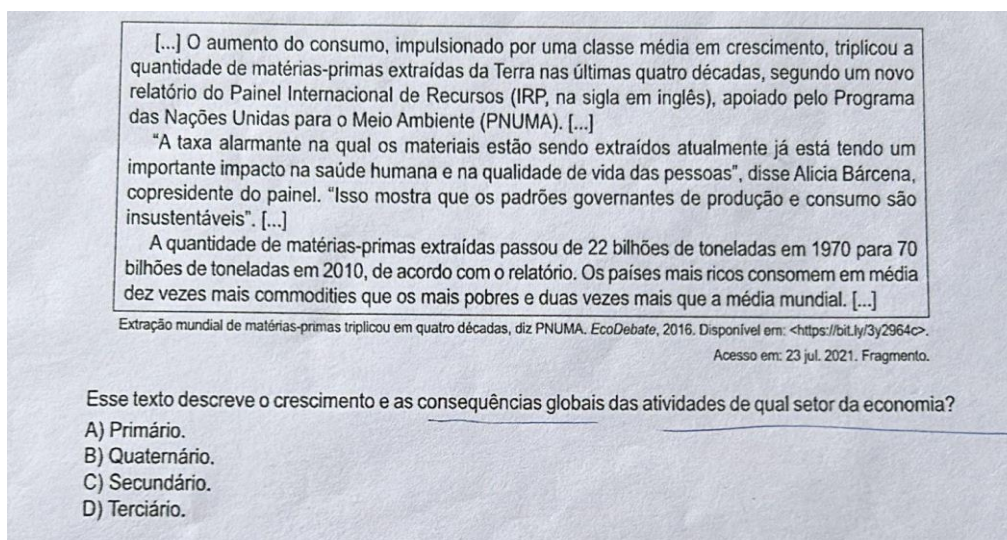
BL01H09

Fonte: Avaliação intermediária (2024).

No Mapa do segundo bimestre existe um planejamento específico para trabalhar os domínios morfoclimáticos, onde foi feita a descrição de forma superficial de um conteúdo complexo e nas atividades buscou fazer uma relação com os aspectos socioeconômicos, mas sem aprofundar. O texto trata de uma questão climática, sendo assim, a alternativa correta é “A”.

A Figura 49, que apresenta a questão dez da avaliação, aborda o conteúdo do sobre o aumento do consumo, tratado no primeiro bimestre do Plano de Curso, apesar de evidenciar esse crescimento significativo sobre a extração de matéria prima, o enunciado não mostra nenhuma crítica profunda a este fenômeno atual.

Figura 49 – Questão dez da avaliação intermediária de Geografia 9º ano da SEE-MG, aplicada em 2024

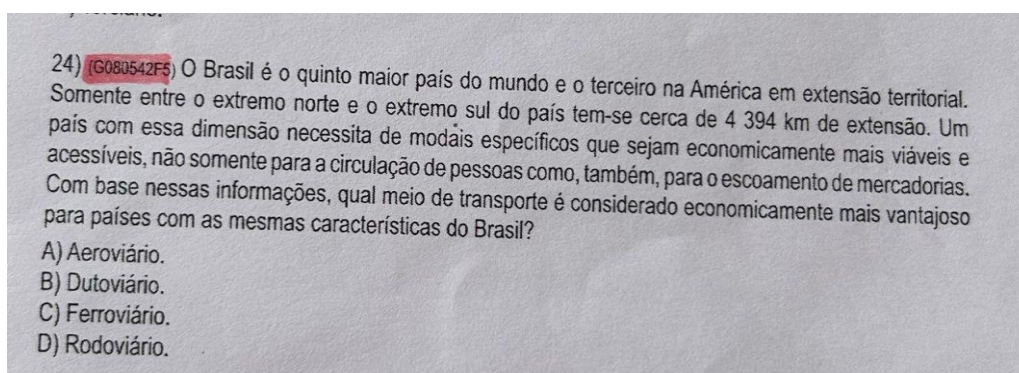


Fonte: Avaliação intermediária (2024).

Interessante que a abordagem da questão apresenta uma questão de classe, de desigualdade social relacionada ao uso de matéria prima que em momento algum foi trabalhada no mapa. A resposta correta é a alternativa “A” setor primário, pois no enunciado diz “triplicou a quantidade de matérias-primas extraídas da Terra nas últimas quatro décadas...”

A questão onze, Figura 50, o Brasil é pouco abordado nos materiais de apoio pedagógico do 9º ano, essa é uma questão ampla, e apresenta-se por um viés econômico, enquanto os aspectos geográficos aparecem apenas de forma descritiva, sem uma análise crítica das dinâmicas espaciais e territoriais.

Figura 50 – Questão onze da avaliação intermediária de Geografia do 9º ano da SEE-MG, aplicada em 2024



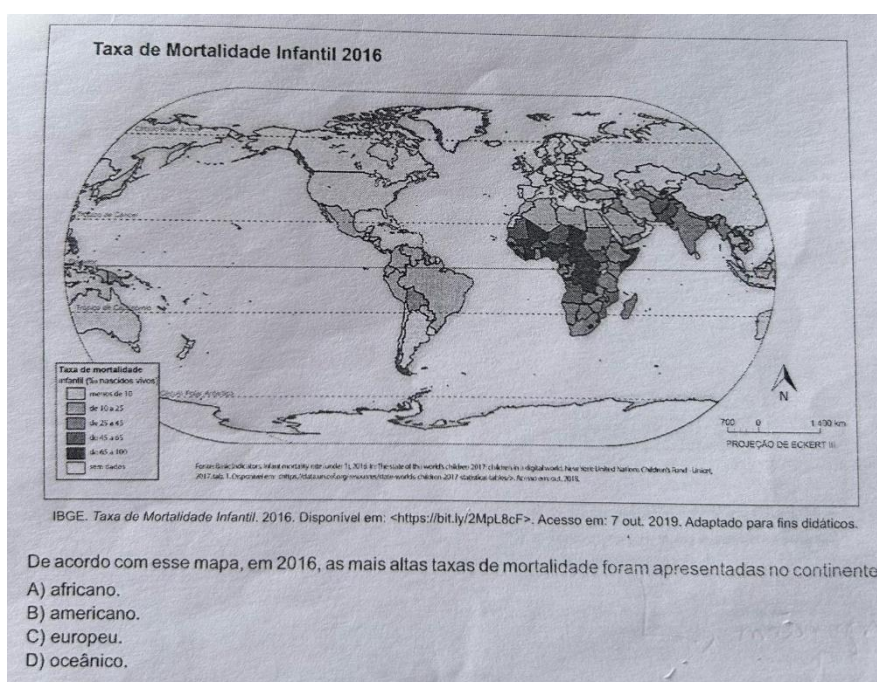
Fonte: Avaliação intermediária (2024).

No Mapa a articulação do Brasil com os países dos continentes trabalhados foi quase nula, no entanto a temática do transporte aparece vinculada a globalização e as relações econômicas. De acordo com as características apresentadas no texto o meio de transporte

considerado economicamente mais vantajoso para países com as mesmas características do Brasil seria o Ferroviário, sendo assim, alternativa “C”.

Na Figura 51, a pergunta trata do continente com maior taxa de mortalidade infantil em 2016, a proposta está relacionada somente à identificação, essa análise está relacionada às formas de representação espaciais, um dos objetos do conhecimento do Plano de Curso, porém, não promove nenhuma reflexão.

Figura 51 – Questão treze da avaliação intermediária de Geografia 9º ano da SEE-MG, aplicada em 2024



Fonte: Avaliação Intermediária (2024).

Nos Mapas dos dois primeiros bimestres foram trabalhados mapas com fins específicos de localização e também mapas temáticos, fato que pode auxiliar na resposta desta questão, uma vez que a mesma não apresenta uma preocupação com o conteúdo representado. A alternativa correta é a “A”, ao analisar o mapa é possível concluir que o continente que possui altas taxas de mortalidades é o africano.

Com base nessa análise, foi possível observar um alinhamento entre a avaliação diagnóstica e os materiais didáticos fornecidos pela SEE-MG, evidenciando a padronização do ensino no ambiente escolar por meio desses testes, essa abordagem trata a Geografia sob uma perspectiva de memorização dos conteúdos e de localização em mapas, o que pode limitar o processo de ensino e aprendizagem restringindo ao desenvolvimento de habilidades e competências de forma mecânica, os alunos perdem a oportunidade de construir um conhecimento mais crítico sobre o espaço geográfico e sua relação com a realidade.

Apesar de o material ser estadual em momento algum apresentou conteúdos referentes ao estado de Minas Gerais, ou que articula se com o Estado de Minas Gerais, o que mostra o distanciamento do CRMG, dos Planos de Cursos, dos Mapas e das Avaliações Externas do Estado com as características e particularidades do mesmo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como principal objetivo analisar os materiais de regulamentação estabelecidos pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e os impactos desses documentos na Geografia Escolar.

Para alcançar esse objetivo, foi realizado um levantamento bibliográfico, com o intuito de entender o processo de padronização e controle das escolas no Brasil, esse movimento, observado ao longo da história, acompanha as reformas políticas neoliberais no país, que buscam moldar a educação de acordo com interesses econômicos.

Ao revisar a literatura, identificou-se que a inserção das iniciativas internacionais, impulsionadas por grandes instituições financeiras, começou a ganhar força em 1990, com a criação das avaliações externas no Brasil, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica. Esse processo se intensificou com a introdução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que impõe às escolas um conjunto de metas a serem atingidas. Esse modelo, focado em indicadores quantitativos, desconsidera a complexidade do aprendizado, que envolve seres humanos com emoções, vivências, experiências e realidades diversas.

A pesquisa também abordou a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacando que esse processo se caracterizou por sua rapidez e falta de processos democráticos. No contexto da educação estadual de Minas Gerais, a BNCC se tornou o documento orientador de todo o ensino, sendo implementada por meio do Currículo Referencial de Minas Gerais, elaborado em 2019, como parte das reformas educacionais que estavam ocorrendo nesse período.

Ao analisar as habilidades do componente curricular de Geografia no Currículo Referencial de Minas Gerais, observou-se um forte alinhamento com as diretrizes da BNCC. As mudanças realizadas para adaptar as habilidades à realidade mineira foram, na prática, superficiais — limitando-se a acréscimos de palavras, ampliação de fenômenos geográficos e variação de escalas, sem alterar o conteúdo ou o significado das habilidades, nem adequando-os as realidades do Estado de Minas Gerais, dessa forma, o currículo estadual permanecem em total conformidade com a BNCC, consolidando o processo de padronização do ensino.

Além disso, foram poucas as habilidades de Geografia desenvolvidas pelo CRMG, e elas se repetem ao longo dos diferentes níveis de ensino, isso dificulta a abrangência da diversidade de realidades do estado de Minas Gerais, que possui um território com enormes

variações econômicas, sociais e culturais entre suas regiões, as quais foram mencionadas de forma sucinta ao longo da pesquisa.

O terceiro capítulo foi focado em compreender o processo de plataformação da educação, dado o crescente avanço dos meios de comunicação e informação. Nesse contexto, foi analisado como esse fenômeno tem impactado diretamente a educação e transformam o processo de ensino-aprendizagem.

Para isso, ao realizar uma análise detalhada do Portal Se Liga na Educação, plataforma que exemplifica a plataformação da educação em Minas Gerais, observou-se uma parceria entre os setores privado e público, que convertem os conteúdos em materiais didáticos digitais, impondo ao professor a utilização desses recursos como uma forma de "auxílio" no seu planejamento, no entanto, o que ocorre na prática é que esses materiais estão alinhados com a BNCC, o que também favorece a padronização por meio desse universo de plataformas digitais.

Além disso, o Portal Se Liga na Educação disponibiliza outros materiais, como o Minuto Se Liga, os Planos de Curso, o MAPA, materiais transversais, Conexão 4.0, a LUPA e o Pré Enem Se Liga. Todos esses recursos estão conectados à BNCC e são apresentados como ferramentas para implementar o conteúdo na sala de aula. Contudo, o trabalho do professor nesse contexto pode ser substituído por videoaulas, planos de aula e planejamentos bimestrais preestabelecidos.

O quarto e último capítulo apresentaram os principais resultados desta pesquisa. Ao analisar o Plano de Curso e o MAPA, foi possível perceber que ambos refletem o que está prescrito no CRMG, organizando as habilidades do currículo de forma que chegam efetivamente à sala de aula, pois o professor deve recorrer a esses documentos para elaborar seus planos de aula.

Ao examinar a Geografia presente no MAPA, notou-se que ele dificulta a abordagem da Geografia Crítica, pois seus textos, atividades e pesquisas são superficiais, não propondo uma reflexão crítica dos conteúdos, mas apenas interpretações e memorização de informações. Além disso, a relação entre o global e o local ficou distorcida. No conteúdo do 9º ano, predominam temas relacionados a outros continentes, sem no entanto, fazer referência à realidade brasileira, o que pode prejudicar a compreensão dos alunos, uma vez que os conteúdos abordados estão distantes do que eles podem visualizar em seu cotidiano.

Quanto à padronização, foi possível identificar uma forte relação entre o currículo e as avaliações externas, já que a maioria dos conteúdos presentes nos materiais didáticos também consta nas avaliações diagnósticas e intermediárias. Isso resulta em uma padronização que, além de ser evidente, cria um movimento em sala de aula de "treinamento" para os conteúdos que serão cobrados nas avaliações, com o objetivo de garantir bons resultados. Assim, a educação estadual de Minas Gerais acaba atendendo às imposições de uma educação neoliberal.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun. 2012.

AFONSO, A. J. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 15-32, ago. 2001.

ALBUQUERQUE, M. A. M. de *et al.* **Manifesto Crítica às reformas neoliberais na educação: prólogo do ensino de geografia**. v. 1, Marília: Lutas Anticapital, 2021. 169 p.

ARAÚJO, A. B. **Avaliação e controle do trabalho educativo: contradições entre meios e fins no monitoramento da qualidade da educação**. 2016. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2016.

ARROYO, M. G. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

ARROYO, M. G. **Currículo: território em disputa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013. 376 p.

ASSOCIAÇÃO COMERCIAL E EMPRESARIAL DE MINAS. **Regiões de Minas**. Belo Horizonte: ACMinas, 2021. Disponível em: <https://acminas.com.br/minasguide/pt/as-regioes-de-minas/>. Acesso em: 18 nov. 2024.

AZEVEDO, S. de C. de; Políticas curriculares e metodologias de ensino: por onde anda a formação política e a geografia crítica dos professores? *In*: COSTA, C. R. R. da; ARAÚJO, M. R. de; OLIVEIRA, E. C. de (org.). **Currículo e ensino de geografia: métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino**. Teresina: EdUESPI, 2024.

AZEVEDO, S. de C. de; SILVA, P. A. A elaboração do Currículo Referência de Minas Gerais e a participação dos professores de Geografia. **Revista de Geografia**, Juiz de Fora, v. 14, n. 1, 2024. DOI: <https://doi.org/10.34019/2236-837X.2024.v14.42006>.

BARBOSA, P. R. O lema plataformização e empreender: a expansão da agenda privatizante e o projeto formativo para a juventude no Paraná. *In*: DENEZ, C. C. (org.). **Não venda a minha escola: política educacional paranaense: a transformação da escola pública em mercadoria: coletânea de textos para debates**. Paranavaí: Unespar, 2024. Caderno digital. p.10-22. 58 p.

BARBOSA, P. R.; ALVES, N. A reforma do ensino médio e a plataformização da educação: expansão da privatização e a padronização dos processos pedagógicos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1–26, 2023.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725–751, out. 2005.

BORGES, E. M. **Avaliações externas em larga escala no contexto escolar: percepção dos diretores escolares da rede estadual de ensino de Minas Gerais**. 2016. 327f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016

BONAMINO, A.; SOUSA, S. S. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRASIEL, P. C. E. M. **O sistema mineiro de avaliação e equidade da educação pública (SIMAVE): novas perspectivas de avaliação em Minas Gerais?** 2018. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implantação do plano de metas compromisso todos pela educação, pela união federal, em regime de colaboração com municípios, distrito federal e estados e a participação da família e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a modernização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

BURGOS, B. M. Avaliação externa e os novos sujeitos da educação. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, MG, v. 10, n. 1, p. 1082-1102, jan./jun. 2020.

CARVALHES, D. S. **O currículo de ciências de Minas Gerais sob a determinação da Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica.** 2023. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru, 2023.

CHIRINÉA, M. A. Mecanismos de regulação para a educação no Brasil: contribuições para o debate. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 1, p. 168–189, jan./abr. 2017.

CHIRINÉA, M. A.; BRANDÃO, F. C. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461–484, abr./jun. 2015.

CORREA, S. J.; ALVES, D. F. Festas populares no Sul de Minas Gerais e a cultura do sagrado nos municípios de Machado e Silvanópolis. **Revista Georaguia**, Barra do Garças, v. 12, n. 2, 2022.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br). **Educação em um cenário de plataformização e de economia dos dados: problemas e conceitos.** Editor: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br). São Paulo: CGI.br, 2022. E-book (PDF). ISBN 978-65-86949-78-0.

CORTINAZ, T. **A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares.** 2019. 115 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

CUNHA, S. C. E.; MULLER, R. E. Avaliações em larga escala: uma tentativa de controle, regulação, captura e padronização do cotidiano escolar. **Cadernos da Fucamp**, Campinas, v. 17, n. 29, p. 143–163, 2018.

DINIZ, A. M. A.; BATELLA, B. W. O estado de Minas Gerais e suas regiões: um resgate histórico das principais propostas oficiais de regionalização. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v. 17, n. 29, p. 143–163, 2005.

FERREIRA, S. D. Território, territorialidade e seus múltiplos enfoques na ciência geográfica. **Revista de Geografia Agrária**, São Paulo, v. 9, n. 17, p. 111–135, 2014.

FERREIRA, S. S. E. A. Capitalismo de vigilância e plataformização da educação: um estudo discursivo-metodológico. **Revista Mosaico**, Maringá, v. 15, n. 24, p. 45–68, 2023.

GIROTTI, D. E. Dos PCN'S a BNCC: O Ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419–439, 2017.

GONÇALVES, M. R.; MACHADO, R. M. T.; CORREIA, N. J. M. A BNCC na contramão das demandas sociais: planejamento com e planejamento para. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, BA, v. 6, n. 38, p. 338–351, 2020.

HECK, M. F. Sistema nacional de avaliação da educação básica (SAEB): compreendendo a realidade educacional. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Vitória, ES, v. 4, n. 11, p. 410–422, 2018.

HORTA NETO, L. J. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a União e os estados de Minas Gerais e São Paulo**. 2013. 358 f. Tese (Doutorado em Ciências Políticas), Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

HYPOLITO, M. A.; JORGE, T. OCDE, PISA e avaliação em larga escala no Brasil: algumas implicações. **SISYPHUS**, Curitiba, v. 8, n. 1, p. 10-27, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades IBGE**. [S. L.]: IBGE, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/panorama>. Acesso em: 28 nov. 2024.

INSTITUTO ESTADUAL DE FLORESTAS. **BIOMAS DE MINAS GERAIS**. [S. L.]: IEF, 2023. Disponível em: <https://www.ief.mg.gov.br/florestas>. Acesso em: 29 nov. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Histórico do SAEB**. Brasília, DF: INEP, [2024]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>. Acesso em: mai. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **RESULTADOS IDEB**. [S. L.], IBGE 2023. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMGVjMzIwZWQzM2IzZS00NmE0LTkwNjUtZjI1YjMyNTVhZGY0IiwidCI6IjI2ZjczODk3LW4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 20 jun. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB: **série documental**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

ISRAEL, B. C. Plataformização do ensino no Paraná: a privatização via neoliberalismo digital. In: DENEZ, Cleiton Costa (org.). **Não venda a minha escola**: política educacional paranaense: a transformação da escola pública em mercadoria: coletânea de textos para debates. Paranaíba: Unespar, 2024. Caderno digital.

KATUTA, A. M. Mercantilização e financeirização da educação brasileira: a proposta neoliberal, o apagão pedagógico global (APG) e as r-existências. **Geografia**, São Paulo, v. 44, n. 1, 2019.

LIMA JUNIOR, E. B. *et al.* Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 44, p. 36–51, 2021.

LIMA, A. M.; SENA, I. P. F. S. A pedagogia das competências na BNCC e na proposta da BNC de formação de professores: a grande cartada para uma adaptação massiva da educação à ideologia do capital. *In:* UCHOA, A. M. da C.; LIMA, Á. de M.; SENA, I. P. F. de S. (Orgs.). **Diálogos Críticos – Reformas Educacionais: avanço ou precarização da educação pública**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

LOPES, E. C. P. M.; CAPRIO, M. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 5, p. 1–16, 2008.

MAGALHÃES, C. M. R. *et al.* Análise dos documentos orientadores para a implementação da BNCC e o currículo referência de Minas Gerais. **Revista Interinstitucional de Artes de Educar**, v. 9, n. 3, Edição Especial, p. 11–21, 2023.

MALTA, L. C. S. Uma abordagem sobre o currículo e teorias afins visando a compreensão da mudança. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 6, n. 2, p. 340–354, jul./dez. 2013.

MARQUES, B. Y. *et al.* Mapa das culturas do IFMG: identificação de ações de empreendedorismo cultural. **Revista Multifaces**, Montes Claros, v. 3, n. 1, p. 12–27, jul. 2021.

MARRACH, S. A.. Neoliberalismo e educação. *In:* GHIRALDELLI JR., Paulo (org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARSIGLIA, A. C. G. *et al.* A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107–121, abr. 2017.

MEDEIROS, G. D.; SILVA, V. C. S. O ProBNCC e suas implicações para a formação continuada de professores. *In:* ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 13., 2020, [S.l.]. **Anais da XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul**. 2020.

MILITÃO, N. C. S. *et al.* A BNCC e as avaliações externas e em larga escala: velhas e novas interfaces em tempos de neoliberalismo extremado. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1–27, 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Educação disponibiliza os primeiros Cadernos Mapa de 2024 para apoio dos educadores no processo ensino-aprendizagem**. Belo Horizonte: Agência Minas, 2024. Disponível em: <<https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/educacao-disponibiliza-os-primeiros-cadernos-mapa-de-2024-para-apoio-dos-educadores-no-processo-ensino-aprendizagem>>. Acesso em: 31 jul. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Estudantes, professores e toda a comunidade escolar já podem acessar a 45ª edição do Jornal Lupa**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 25 out. 2024. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/estudantes-professores-e-toda-a-comunidade-escolar-ja-podem-acessar-a-45-edicao-do-jornal-lupa/>>. Acesso em: 22 jan. 2025.

MINAS GERAIS (Estado). **Revista da Escola: equipe pedagógica – Matemática**. Secretaria

de Estado da Educação do Espírito Santo. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, v.1, 2023.

MINAS GERAIS. **Governo de Minas fecha parceria com Huawei para treinamento tecnológico de 70 mil professores da rede estadual.** Agência Minas, Belo Horizonte, 7 nov. 2023. Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/governo-de-minas-fecha-parceria-com-huawei-para-treinamento-tecnologico-de-70-mil-professores-da-rede-estadual>. Acesso em: 13 jan. 2025.

MINAS GERAIS. **Histórico de elaboração do Currículo Referência de Minas Gerais.** Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/historico-de-elaboracao>. Acesso em: 23 jul. 2024.

MINAS GERAIS. **Materiais de apoio pedagógico vão auxiliar professores da rede estadual de ensino.** Agência Minas, Belo Horizonte, 19 maio 2022. Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/materiais-de-apoio-pedagogico-vaio-auxiliar-professores-da-rede-estadual-de-ensino>. Acesso em: 27 jan. 2025.

MINAS GERAIS. **Portal Simave.** Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2024. Disponível em: <https://institucional.caeddigital.net/projetos/simave-mg.html>. Acesso em: 28 jun. 2024.

MINAS GERAIS. Portaria SEE nº 1528, de 28 de dezembro de 2018. Homologa o Parecer nº 1.091/2018 do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, que aprova o Currículo Referência de Minas Gerais para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. **Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 28 dez. 2018. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/historico-de-elaboracao>. Acesso em: 28 jun. 2024.

MINAS GERAIS. **Professores e estudantes da rede estadual de Minas ganham acesso a um dos mais completos conteúdos digitais do mundo.** Agência Minas, 2023. Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/professores-e-estudantes-da-rede-estadual-de-minas-ganham-acesso-a-um-dos-mais-completos-conteudos-digitais-do-mundo>. Acesso em 13 jan. 2025.

MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 4.692, de 29 de dezembro de 2021. Organização e o funcionamento do ensino de Minas Gerais. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. **Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais**. Disponível em : <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/RESOLUCAO-SEE-No-4.692-DE-29-DE-DEZEMBRO-DE-2021.pdf>. Acesso em 2 jul. 2024

MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 4.943, de 19 de dezembro de 2023. Dispõe sobre a organização da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores enquanto unidade escolar para fins de lotação e exercício dos servidores a que se refere o inciso III do caput do art. 10 da Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004- Professor de Educação Básica, Especialista em Educação Básica, Analista de Educação Básica e Assistente Técnico de Educação Básica. **Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais**. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/12/4943-23-r-Public.-20-12-23.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2024.

MINAS GERAIS. **Se Liga na Educação retorna com programação inédita, com semanas preparatórias para professores e estudantes da rede estadual de ensino.** Acervo de Notícias - Educação MG, 2023. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/aspectos-legais-e-responsabilidades/story/11849-se-liga-na-educacao-retorna-com-programacao-inedita-com-semanas-preparatorias-para-professores-e-estudantes-da-rede-estadual-de-ensino>. Acesso em: 15 fev. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais.** Belo Horizonte, MG: SEE-MG, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

PAULANI, L. M. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

PEREIRA, S. R. **A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2016.

PINTO, S. N. S.; MELO, G. D. S. Mudanças nas políticas curriculares do ensino médio no Brasil: repercussões na BCCEM no currículo mineiro. **EDUR Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, 2021.

RABELO, J. *et al.* Educação para todos e reprodução do capital. **Trabalho Necessário**, ano 7, n. 9, 2009.

RAMOS, A. L. O discurso prescrito e o discurso realizado: SIMAVE. **Revista DisSol**, Pouso Alegre, v. 2, n. 2, out. 2015.

RODRIGUES, S. C. Mapeamento geomorfológico do Estado de Minas Gerais: uma proposta com base na morfologia. **Revista Brasileira de Geomorfologia**, v. 24, n. 1, 2023.

SANTANA, M. C. A.; ROTHEN, C. J. As avaliações externas no âmbito do modelo neoliberal: o caso do SARESP. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 3, n. 2, p. 1-20, ago./dez. 2014.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 10. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2012. 174 p.

SCHNEIDER, P. M. Tensões intergovernamentais das políticas de *accountability* educacional. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 43, p. 162-186, jan./mar. 2017.

SCHNEIDER, P. M.; NARDI, L. E. O IDEB e a construção de um modelo de *accountability* na educação básica. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n. 1, p. 7-28, 2014.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Guia prático: aplicativo Conexão Escola.** Portal Se Liga na Educação 2024. [S.I.]. Disponível em: <https://seliga.educacao.mg.gov.br/conexaoescola>. Acesso em: 29 jan. 2025.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Jornal LUPA.** Portal Se Liga na Educação. Disponível em: <https://seliga.educacao.mg.gov.br/lupa>. Acesso em: 21

jan. 2025.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Material de Apoio Pedagógico para Aprendizagens - MAPA Ensino Fundamental Anos Finais - 2024**. Portal Se Liga. [S.I.]: Disponível em: <https://seliga.educacao.mg.gov.br/se-liga-2024/cardenos-mapa>. Acesso em: 16 jan. 2025.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Planos de Curso de 2024**. [S.I.]: Currículo Referência de Minas Gerais. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/plano-de-cursos-crmg>. Acesso em: 17 jan. 2025.

SILVA, A de P. **Do global ao local: a dialética entre as políticas curriculares de geografia e as cidades médias e pequenas**. 2021. 125 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2021.

SILVA, A. de P. O trabalho remoto em uma cidade pequena de Minas Gerais: da legislação estadual à identidade docente. *In*: ALVES, F. D.; AZEVEDO, S. C. (org.). **Análises Geográficas Sobre o Território Brasileiro: dilemas estruturais sobre a COVID-19**. Alfenas, MG: Ed. Universidade Federal de Alfenas, 2020. Disponível em: https://www.unifal-mg.edu.br/ppgeo/wp-content/uploads/sites/79/2020/12/Analises-geograficas-sobre-o-territorio-brasileiro_Alves-e-Azevedo.pdf. Acesso em: 04 jan. 2021.

SILVA, L. S. da; AZEVEDO, S. de C. de. O processo de padronização da Geografia Escolar: a Base Nacional Comum Curricular, o Currículo Referência de Minas Gerais e o Ensino Remoto. **Currículo sem Fronteiras**, v. 24, e2029, 2024.

SILVA, P. A. P. **EdTech e a plataformização da educação**. 2022. 114 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

SILVA, V. M.; SILVA, G. Avaliações externas e currículo no contexto da educação pública. *In*: COLÓQUIO DE POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO, 5., 2024. **Anais organizados pela Associação Nacional de Política e Gestão da Educação (ANPEd)**. [S.l.: s.n.], p. 239-248. 21 a 24 maio 2024.

SILVEIRA, E. R. M. da. **Avaliação de desempenho individual e SIMAVE sob o neoliberalismo: controle e precarização do trabalho docente em Minas Gerais (2007-2020)**. 2022. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

SOUZA, E. B. de. **O sistema nacional de avaliação da educação básica – SAEB no contexto das políticas educativas nos anos 90**. 2001. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Campo Grande, MS, 2001.

SOUZA, O. A. G.; AZEVEDO, C. S. O Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC): quando o investimento público atende ao interesse privado. *In*: SIMPÓSIO INTEGRADO, 2024, **Anais [...]**, Alfenas, 2024.

TRAVITKI, R. Qualidade com Equidade Escolar: Obstáculos e Desafios para educação brasileira. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en**

Educación, v. 15, n. 4, p. 27-49, 2017.

UCHOA, A. M. da C. (org.). **Diálogos críticos, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

VAN DIJCK, José; POELL, Thomas. Social media platforms and education. *In*: BURGESS, Jean; MARWICK, Alice; POELL, Thomas (Ed.). **The SAGE Handbook of Social Media**. S.l.: SAGE Publications Ltd, 2018.

VASCONCELOS, M. C. *et al.* A influência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras: um olhar sobre a BNCC. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, n. 58, p. 1-18, jul.-set. 2021.

VILLANI, M.; OLIVEIRA, A. D. Avaliação Nacional e Internacional no Brasil: os vínculos entre o PISA e o SAEB. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 4, p. 1343-1362, out.-dez. 2018.