

# A GEOGRAFIA QUE SE ENSINA EM MINAS GERAIS: UMA ANÁLISE DA PARTE DIVERSIFICADA DO CRMG

*The Geography Taught in Minas Gerais: An Analysis of the Diversified Part of CRMG*

**Lucas Daniel Santos Andrade**

Graduando em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Alfenas-MG, Brasil

[lucas.andrade@sou.unifal-mg.edu.br](mailto:lucas.andrade@sou.unifal-mg.edu.br)

**Sandra de Castro de Azevedo**

Professora Associada da Universidade Federal de Alfenas-MG, Brasil

[sandra.azevedo@unifal-mg.edu.br](mailto:sandra.azevedo@unifal-mg.edu.br)

Recebido: 20/12/2025

Aceito: 05/01/2026

## Resumo

O artigo analisa o processo de elaboração do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), com ênfase na chamada parte diversificada e como as habilidades de Geografia contemplam as especificidades territoriais do estado. A pesquisa, de abordagem qualitativa, fundamenta-se na análise documental de normativas nacionais e estaduais, registros institucionais e materiais produzidos no contexto de implementação do currículo, tendo como referencial teórico o materialismo histórico-dialético. Os resultados indicam que a construção do CRMG ocorreu sob forte influência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com um processo participativo limitado tanto em termos de tempo quanto de autonomia efetiva dos sujeitos envolvidos. Observa-se que a parte diversificada apresenta baixo grau de contextualização regional, recorrendo frequentemente a abordagens genéricas sobre Minas Gerais e reproduzindo lógicas de padronização curricular, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental. Conclui-se que há uma contradição entre o discurso de valorização das especificidades locais e a prática curricular adotada, o que compromete o potencial formativo crítico da Geografia Escolar.

**Palavras-chave:** Currículo. Padronização. BNCC. Geografia escolar.

## Abstract

This article examines the development process of the Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), focusing on the diversified component and how Geography competencies address the territorial specificities of the state. The study adopts a qualitative approach based on documentary analysis of national and state curricular regulations, institutional records, and materials produced during the curriculum implementation process, drawing on historical-dialectical materialism as its theoretical framework. The findings indicate that the CRMG was developed under strong influence of the Base Nacional Comum Curricular (BNCC), with limited participatory conditions in terms of time and effective autonomy. The diversified component reveals a low degree of regional contextualization, often treating Minas Gerais in a generic manner and reproducing standardized curricular logics, particularly in the final years of lower secondary education. It is concluded that there is a contradiction between the

discourse of valuing local specificities and the curricular practices adopted, which undermines the critical formative potential of School Geography.

**Keywords:** Curriculum. CRMG. BNCC. School geography.

---

## **1. INTRODUÇÃO**

O Brasil desde a década de 1990 vem intensificando a implementação de políticas neoliberais em todos os níveis, etapas e modalidade da educação, atendendo os preceitos internacionais, sendo que muitas dessas políticas são financiadas pelo Banco Mundial.

Dentro outros objetivos, essas políticas visam a padronização da educação por meio do currículo e das avaliações externas, que passam a ter a função de regulação e controle. Esse movimento inicia com a implementação do Parâmetros Curriculares Nacionais e com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica ambos na década de 1990 e vão se aprimorando com o tempo com a articulação do SAEB ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017.

A BNCC pautada na pedagogia das competências impõe um conjunto de competências e habilidades que devem ser seguidas por todos os sistemas de ensino, sejam estaduais ou municipais. Essa questão é facilmente identificada nas normativas legais que implementam a BNCC. Nestas normativas também se encontra a obrigatoriedade da parte diversificada do currículo, atendendo o que está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo compreender a forma como foi abordada a parte diversificada no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) no âmbito das habilidades voltadas para a Geografia.

Para alcançar o objetivo proposto buscou-se analisar o processo de implementação do CRMG e suas semelhanças com a BNCC, a partir da análise documental. Também foram identificados e analisados os conteúdos relacionados ao Estado de Minas Gerais que aparecem neste currículo. Para apresentar a pesquisa, organizamos o presente artigo: apresentação da metodologia utilizada; uma breve discussão sobre o currículo; a análise das etapas de implementação do CRMG e da parte de geografia do CRMG, com foco nas habilidades criadas pela Secretária Estadual de Educação de Minas Gerais; e por fim, as considerações finais.

## 2. METODOLOGIA E CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa qualitativa, que tem como principal técnica a análise documental das políticas educacionais. Sobre a investigação em políticas educacionais Fávero e Consalter (2015, p.8) afirmam que:

Consideramos de início que a investigação em políticas educacionais requer um enfoque teórico em sua abordagem, possibilitando que se estabeleça um processo dialético entre a percepção da realidade social a partir do estudo científico dos problemas envolvidos na questão educacional e as políticas públicas respectivas, entendidas como a ação do Estado. É através dessa concepção que a partir da década de 1980, com a abertura política do Brasil e o processo de redemocratização começam a ganhar destaque estudos críticos sobre as políticas educacionais vigentes.

As pesquisas embasadas em políticas educacionais possibilitam compreender como o Estado, enquanto agente regulador da educação, tem impactado a Geografia Escolar, o Ensino de Geografia, a Formação e o trabalho do professor de Geografia. Neste texto a ênfase será na Geografia Escolar presente no Currículo Referência de Minas Gerais. Para isso será utilizada a técnica de análise documental.

A metodologia de análise documental possui diversas implicações que exigem do autor a compreensão de que aquele documento não é um objeto isolado da materialidade, conforme afirmam Fávero e Centenaro (2019, p. 174):

A análise documental não se limita à descrição do conteúdo explícito dos documentos, mas supõe a problematização de seus sentidos, de seus silêncios, de suas contradições e das condições históricas de sua produção. Trata-se de um procedimento que exige do pesquisador uma postura teórico-metodológica rigorosa, capaz de articular o documento ao contexto sociopolítico em que foi elaborado e às disputas que o atravessam.

Entre os documentos analisados temos o CRMG (2019)<sup>1</sup>, mais especificamente, a parte referente a Componente Curricular Geografia, do ensino fundamental anos iniciais e finais, com objetivo de identificar e analisar as habilidades que abordam Minas Gerais. E, para entender como a padronização imposta pela BNCC impactou a elaboração e a implementação do CRMG, foram analisados os documentos que instituíram a BNCC e CRMG, a Videoconferência sobre Encontros Municipais e a Consulta Pública<sup>2</sup>, contando também com a análise bibliográfica sobre a implementação dessas políticas e o conceito de currículo. Ainda sobre a análise dos documentos, a equipe de elaboração do CRMG

---

<sup>1</sup> A homologação do CRMG ocorreu em 2018 e sua resolução de implementação foi aprovada no ano de 2019. No próprio documento é indicado que o envio do documento para as escolas da rede estadual ocorreu em 2019, porém o mesmo não contém ficha catalográfica. No site oficial, a primeira versão do documento e a versão atualizada, não possuem informações referentes à data de publicação. Desse modo, optou-se por manter o ano de 2019 como referência.

<sup>2</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/live/yB\\_hEOJFYEU?si=f546PMzx3ru9jNqi](https://www.youtube.com/live/yB_hEOJFYEU?si=f546PMzx3ru9jNqi)

disponibilizou um link para um drive que contém<sup>3</sup> todos os documentos, apresentação em slides e as normas a serem seguidas para os encontros municipais.

A análise foi realizada com o materialismo histórico-dialético, pois possibilita analisar de forma crítica os procedimentos e as vertentes ideológicas por trás da política educacional brasileira. Segundo Masson e Flach (2018, p.14), a pesquisa em política educacional na visão marxista deve tomá-la como um complexo que só pode ser compreendido na sua relação com outros complexos, ou seja, não se deve desvincular a educação de todo o meio em que ela está inserida. O ensino brasileiro na atualidade deve ser entendido como fruto de uma série de políticas e estruturação do sistema republicano-capitalista vigente.

Compreendendo o método do materialismo histórico-dialético no âmbito da educação, através dele é feita a análise crítica do que é um currículo e quais as suas implicações na realidade. Conforme Malta (2013, p. 344), na concepção crítica, não existe uma cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada, ou seja, a padronização imposta pelo Estado vai na contramão desse pensamento.

### **3. DA POLÍTICA EDUCACIONAL A IMPOSIÇÃO DO CURRÍCULO**

As políticas neoliberais que permeiam o sistema educacional brasileiro possuem uma longa trajetória desde a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e a BNCC é justamente uma continuação desta política. Conforme Girotto (2016, p. 431) “A construção da BNCC representa, em nossa perspectiva, a continuidade desta lógica. Neste processo, alguns sujeitos se mantêm; outros surgem, articulando novos interesses na educação pública brasileira.”

A articulação do PCN com a BNCC precisa ser realizada de forma atenciosa, uma vez que o PCN, apesar de ser uma proposta curricular prescritiva, não definiu os conteúdos por ano e não impôs uma perspectiva pedagógica, como é o caso da BNCC, que define os conteúdos por ano e que impõe a pedagogia das competências. Outra questão importante corresponde ao fato que a implementação da BNCC foi realizada com base em normativas impositivas e com muito investimento financeiro, pois ao aderir o ProBNCC (Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular) os estados garantem o recebimento de verbas em formas de bolsas e para produção de material. Segundo Souza e Azevedo (2025, p.161):

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/18IArpv5KGN99Ud1dM8TWQykoUNz6EGuM>

Com o intuito de apoiar técnica e financeiramente os estados e municípios na elaboração de seus currículos “alinhados” (lê-se padronizados) à BNCC, o Governo Federal instituiu a Portaria MEC no 331, de 5 de abril de 2018 que criou o ProBNCC. O programa, juntamente com o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProNEM), contribuiu para a rápida adesão de estados e municípios à BNCC. O ProBNCC disponibilizou alguns instrumentos de apoio às SEDEs e às SMEs, como assistência financeira, formação das equipes técnicas de currículo e gestão das SEDEs e SMEs e assistência técnica para as SEDEs (Brasil, 2018).

Apesar de buscar uma padronização curricular no processo de implementação da BNCC, mantém a necessidade da parte diversificada. Em seu artigo 7º, a resolução de implementação da BNCC (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017) apresenta a necessidade dos estados e municípios complementarem a BNCC com 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, p.6).

Mesmo que a BNCC abra espaço para a parte diversificada, ainda há um controle rigoroso sobre o quanto estados e municípios podem modificar as habilidades, pois as mesmas precisam estar articuladas à parte comum: “Não podemos ter um currículo específico para um município que não dialogue com o que está sendo ensinado e aprendido no município vizinho.(Cavalcante, 09/08/2018, 00:06:31)<sup>4</sup>

A fala do articulador explicita a padronização do ensino, a justificativa por ele apresenta é que muitos alunos migram entre cidades e estados, por isso é necessário um ensino que aborde igualitariamente todos os conteúdos. Neste contexto, a razão da existência da parte diversificada perde total sentido, pois não seria sua função adaptar as habilidades para a realidade de determinados alunos?

O que vemos na análise das habilidades diversificadas de Minas Gerais apenas demonstra a existência de elementos mineiros ou da identidade mineira, mas eles não dialogam com os diversos conteúdos a serem trabalhados ao longo dos anos. Nos 8º e 9º anos se trabalha com a Geografia Política e sua aplicação na Geopolítica em todo o globo, porém não há nenhuma habilidade que contemple Minas Gerais nesse mundo globalizado. Fragilizando a articulação local global essencial para o ensino de geografia.

Essa falta de contextualização se reflete na própria construção do currículo, visto que a população não teve brechas para construir o seu documento, subordinados a fazer

---

<sup>4</sup> Edegar Amaral Cavalcante, Articulador do Regime de Colaboração para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Frase retirada da Videoconferência sobre encontros municipais e consulta pública

pequenas mudanças às pressas e com pouco debate, deixando de fora a principal contribuição da parte diversificada.

#### 4. A CONSTRUÇÃO DO CRMG: DO DISCURSO DA PARTICIPAÇÃO PARA A RETIRADA DA AUTONOMIA

A introdução do CRMG em seu texto traz essa concepção de uniformidade, a justificativa pauta-se na “democratização” do ensino:

A defesa de um sistema de educação único funda-se na integralidade do atendimento e no reconhecimento conjunto da oferta de uma educação pública inclusiva, com qualidade e equidade. Em outras palavras, trata-se de não distinguir a qual rede um estudante se vincula ao longo da trajetória escolar. O que se deve garantir é a oferta de um ensino de qualidade e de oportunidades de formação e transformação social diversificadas, que zelem pelo direito à aprendizagem – como destacaremos ao longo de todo o documento. Compreendemos, assim, que é necessário vencer as amarras institucionais e culturais existentes e avançar no fortalecimento da democracia, na colaboração entre as redes e nas oportunidades aos nossos estudantes” (MINAS GERAIS, 2019, p. 2).

O conceito de democracia explicitado no trecho anterior, significa uniformizar o ensino rompendo com as culturas vivenciadas pela comunidade escolar, fortalecer as oportunidades para que todos os estudantes tenham acesso ao mesmo conteúdo, porém, indiretamente cria barreiras sociais entre o que se é ensinado e a realidade na qual aquele cidadão deve e precisa associar ao conhecimento.

Ainda neste trecho, é dito: “vencer as amarras institucionais e culturais”, não se especifica quais mas evoca toda a determinação “igualitária” que o sistema educacional brasileiro deve seguir, agride a diversidade de vivências e culturas presentes na sociedade, ou seja, o verbo vencer tem sentido de silenciamento. A democracia se fortalece quando toda a sociedade possui o mesmo espaço de voz e direitos, independentemente de suas origens e culturas, a estratégia de homogeneizar o ensino carrega com si uma prática autoritária.

Em nome de um suposto direito à educação, pautada em uma imposição curricular, o direito à diferença está sendo anulado. Por mais que a própria BNCC afirme em seu texto que não é currículo a resolução de implementação da mesma, obriga os sistemas de ensino a adotarem todas as competências e habilidades propostas.

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, grifo nosso).

De acordo com as informações disponíveis no próprio site da SEE-MG, a elaboração do Currículo Referência de Minas Gerais teve 5 etapas no ano de 2018. Após a assinatura do termo de adesão ao ProBNCC, ocorreu em abril o dia D da BNCC, dia em que foi dedicado ao estudo da versão homologada da BNCC por parte dos redatores e dos professores das escolas de Minas Gerais. No dia D foram indicadas sugestões que foram analisadas pelos redatores que após 15 encontros elaboraram a “Versão Preliminar do CRMG”. Essa versão preliminar foi enviada aos encontros municipais para que sugestões fossem realizadas. Com a intenção de comprovar a participação massiva dos professores, o seguinte texto foi apresentado:

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. (Minas Gerais, 2019a).

Ao analisar o registro dos encontros municipais, presentes no site da SEE/MG, é possível indicar que a maioria dos municípios realizaram esse encontro em um dia, e outros, em menor ocorrência, em dois, três e quatro dias. É importante indagar se esse tempo de encontro foi suficiente para que os professores analisassem a versão preliminar do CRMG de forma adequada. Outra questão importante é que a SEE/MG informa que não foi uma atividade obrigatória, no entanto a maioria das escolas considerou essa atividade como tempo de trabalho, como módulo, portanto o professor que não participasse, ficaria com falta e teria desconto no salário.

É de grande importância a participação de educadores das redes de ensino na construção de um currículo, mas é necessário fazer algumas ressalvas. Mesmo com a proposta do governo em construir um currículo envolvendo os profissionais da educação, pode-se perceber que é um processo contraditório denunciado por Azevedo e Silva (2024), por corresponder a um processo acelerado sem que houvesse tempo suficiente para o preparo por parte dos educadores, para estudar o material enviado pela Secretaria Regional de Educação e propor as mudanças necessárias (visto também que eles não poderiam propor a remoção de qualquer habilidade).

Além do texto apresentado na resolução de implementação da BNCC, ao analisar os materiais de implementação do CRMG, também foram identificados elementos que indicam este processo de padronização.

No documento denominado “Metodologia dos encontros municipais do Currículo de Minas Gerais” apresenta na seção IV presente no Art. 12 no documento da metodologia, que somente 10% das habilidades por disciplina poderiam ser modificadas, ou seja, a Geografia possui 123 habilidades na BNCC e os grupos poderiam enviar propostas apenas de 12 habilidades, “IV - Definição dos 10% das propostas, conforme Anexo 04, para encaminhamento pela Comissão Municipal ao Grupo de Trabalho de Currículo através da plataforma de consulta pública.”( Minas Gerais, 2018, p. 6).

Durante a Videoconferência sobre Encontros Municipais e Consulta Pública, um dos técnicos disse que essa metodologia é para facilitar o trabalho de análise das propostas, se houvessem propostas excedentes elas deveriam ser feitas no site da Consulta Pública, porém, a prioridade de análise seriam as propostas dos Municípios. Ou seja, na própria metodologia a equipe já assume que talvez não tenha tempo hábil para analisar todas sugestões. Fato que deve ter ocorrido uma vez que os encontros aconteceram em setembro e em dezembro, do mesmo ano, o CRMG já estava homologado.

Em termos de análise, essa metodologia corrobora para a padronização do CRMG e a exclusão da participação popular, visto que cada município enviou poucas alterações, que foram consensuadas em cada município participante.

**Tabela 1:** Relação de habilidades de Geografia no CRMG em comparação às habilidades da BNCC.

Ano/Série	Nº total de habilidades	Nº de habilidades inalteradas	Nº de habilidades alteradas	Nº de habilidades desmembradas	Nº de habilidades criadas pelo CRMG
1º	12	9	2	0	1
2º	12	8	3	0	1
3º	12	11	0	0	1
4º	9	1	6	0	2
5º	9	6	2	0	1
6º	16	2	10	2	2
7º	17	7	5	0	5
8º	27	14	9	2	2
9º	20	12	6	0	2

**Fonte:** Minas Gerais, 2019.

Analisando a Tabela 1, reforça-se a ideia de padronização principalmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, em que a maioria das habilidades foram inalteradas. As habilidades criadas pelo CRMG são apenas sete e algumas delas se repetem várias vezes ao longo dos anos. Como por exemplo a “(EF69GEMG) Identificar e discutir o papel das redes virtuais na vida dos adolescentes e analisar a exclusão digital.” Essa habilidade aparece em todas as séries dos anos finais do ensino fundamental, porém não apresenta um conceito geográfico ou até mesmo como espacializar este fenômeno.

Comparando os números de habilidades criadas com as que não foram alteradas, evidencia-se que o currículo não apresenta uma mudança significativa que traga sequer uma possibilidade de abordagem do Estado de Minas Gerais, que deveria fazer parte do objeto de estudo.

Importante ressaltar que solicitar sugestões aos professores por si só não configura uma participação efetiva e muito menos um processo democrático, primeiro porque os professores tiveram pouco tempo para se organizar e fazer a análise da proposta, e segundo, porque a possibilidade de mudança já estava definida nas normativas, de forma reduzida. Infelizmente a Secretária Estadual de Educação de Minas Gerais utiliza das sugestões feitas para reafirmar a elaboração democrática do currículo, fato que não aconteceu e que pode ser comprovado com os dados da Tabela 1.

## **5. ONDE ESTÁ MINAS GERAIS NO CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS?**

Analisando a questão política por trás do CRMG, é evidente que as habilidades são todas iguais às propostas pela BNCC salvo algumas exceções que possuem uma parte diversificada. De certa forma, fica evidente um tipo de coerção partindo do Estado para implementar a BNCC o mais rápido possível sem que houvesse uma análise aprofundada de seus impactos na educação. O governo de Minas Gerais buscou o contato dos profissionais mas o documento final não mostra a participação efetiva dos mesmos:

O documento final do Currículo Referência de Minas Gerais afirma que conseguiram incorporar grande parte das sugestões dos professores, no entanto a ausência das sugestões dos professores do município de Paraguaçu e as poucas alterações que existem da versão preliminar para a versão final, coloca em dúvida essa afirmação. (Azevedo e Silva, 2024, p. 70).

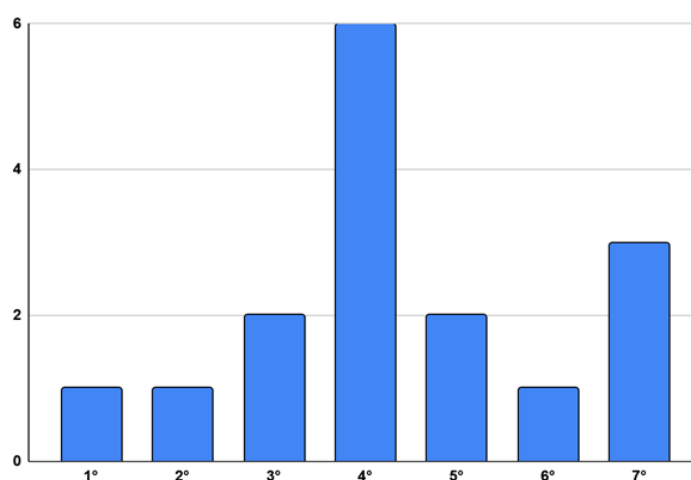
Minas Gerais é o estado com o maior número de municípios, sendo ao todo oitocentos e cinquenta e três, conseqüentemente, podemos observar que há centenas de realidades geográficas para serem abordadas no currículo:

Se o tema currículo, por si só, já é uma importante pauta nos processos formativos, a forma como o Currículo de Minas Gerais foi (re) construído – em regime de colaboração entre as redes de ensino e com a ampla participação de educadores do estado, tendo como diretriz a garantia de direitos de aprendizagem aos estudantes mineiros –, induz ao alinhamento de outras políticas como no campo da elaboração de conteúdos e materiais didáticos, nos processos de avaliação educacional, dentre outros temas relevantes que guardam relação direta com o fazer docente (Minas Gerais, 2019, p.36).

Mesmo as habilidades abrangendo temas que se relacionam com o “progressismo”, a própria concepção de currículo do CRMG contradiz estes posicionamentos. Segundo Azevedo (2024), abordar temas como desigualdade social, não garante que a geografia

crítica esteja presente na geografia escolar, pois na maioria das vezes são apresentados de forma naturalizada. A pedagogia das competências, com seu tecnicismo, trabalha de forma estática, evidencia os problemas e não mostra as contradições existentes nos processos.

A realidade sulmineira é completamente diferente do norte mineiro tanto nos aspectos físicos quanto socioeconômicos. A parte diversificada do CRMG (Gráfico 1) não aponta essas diversidades e tampouco auxilia o docente para planejar suas aulas de acordo com a realidade em que o aluno está inserido.



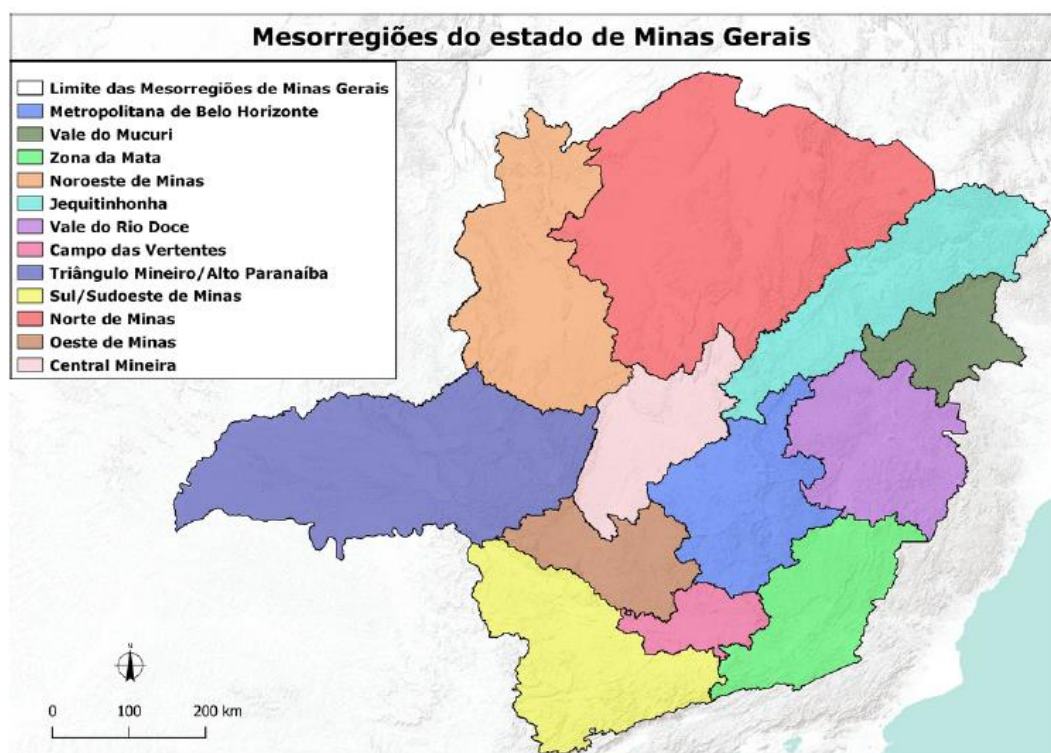
**Gráfico 1:** Quantidade de Habilidades da parte diversificada que citam Minas Gerais por ano da disciplina de Geografia.

**Fonte:** Currículo Referência de Minas Gerais, 2019. Elaborado pelos autores.

No Gráfico 1 não foram inseridas as habilidades do 8º e 9º, pois não há nenhuma que ao menos cite Minas Gerais ou qualquer questão regional. Nestes anos, as áreas de Geografia Econômica, Geografia Política e Geografia de Redes são fortemente abordadas apenas no âmbito global, porém, não é considerada a realidade do aluno mineiro que também encontra esses temas no cotidiano em que vive. Em nenhum momento é proposto uma articulação local-global nas habilidades destes anos.

Analisando as habilidades diversificadas do currículo, chama a atenção a falta de coerência entre as mesmas, como a habilidade que aparece no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental anos iniciais: “(EF13GE12MG) Identificar características naturais e socioculturais do lugar em que vive comparando-o com outras paisagens mineiras e brasileiras. (Minas Gerais, 2018)”. A proposta indica pensar Minas Gerais partindo da realidade do aluno e comparando com outras paisagens mineiras e brasileiras, deixando a habilidade muito aberta e superficial.

A diversidade regional de Minas Gerais é um fator mal aplicado no ensino de Geografia mineiro, um estado tão grande que possui doze Mesorregiões Geográficas compostas por sessenta e seis Microrregiões é dinâmico e complexo.



**Figura 1:** Mapa das Mesorregiões do estado de Minas Gerais.

**Fonte:** Alves *et al.* (org.), GEOGERAIS: Observatório Geográfico de Minas Gerais.

Os encontros para a análise da versão prévia do CRMG ocorrem em escola local. Nos municípios, poderiam alegar que é impossível representar de forma expressiva a quantidade significativa de municípios mineiros. Mas uma possibilidade de aproximação com Minas Gerais, poderia ser por meio das mesorregiões (Figura 1) ou microrregiões do Estado de Minas Gerais (Figura 2).

Dentro deste contexto é importante questionar: Por que não existe uma habilidade que trata das Mesorregiões e Microrregiões de Minas Gerais? O regionalismo mineiro está presente em uma habilidade, no entanto propor essa temática sem trabalhar as regiões de Minas Gerais, facilita o esvaziamento da proposta. A habilidade presente no 6º e 7º ano escolar, que trata das regiões mineiras se apresenta da seguinte forma: “(EF67GE16MG) Descrever e localizar, no meio urbano e rural do estado de Minas Gerais, os aspectos relevantes do regionalismo mineiro manifestado em sua sociodiversidade.”

Podemos perceber que o “regionalismo mineiro” é apresentado de uma forma muito genérica e pouco elucidativa, já que no próprio CRMG não é definido pelo o que seria esse

regionalismo. Haesbaert (2010, p.11) utilizando a obra de Albuquerque Junior<sup>5</sup> discute a concepção de regionalismo para a Geografia, e afirma que esse conceito pode ser utilizado pela classe dominante para incutir seus valores culturais em detrimentos das demais classes. Por outro lado, há também o regionalismo “novo” na qual considera as vivências culturais e as suas manifestações regionais.



**Figura 2:** Mapa das Microrregiões do estado de Minas Gerais.

**Fonte:** Alves *et al.* (org.), GEOGERAIS: Observatório Geográfico de Minas Gerais.

Dessa forma, o conceito apresentado na habilidade não deixa claro o seu propósito, e cabe ao professor decidir como trabalhar esse tema, no qual não está presente nos livros didáticos, já que não existe um livro dedicado à trabalhar as questões de Minas Gerais. De certa forma, a autonomia do professor em decidir seu conteúdo fica resguardada, porém, já que existe um documento para nortear os conteúdos a serem ensinados, os conceitos deveriam ser melhor trabalhados, fortalecendo assim a parte diversificada.

A parte diversificada e a autonomia docente são cerceadas pelo próprio sistema educacional, considerando as seguintes questões: as avaliações feitas pela SEE/MG e pelo Governo Federal irão abordar o conteúdo da parte diversificada?

<sup>5</sup> Albuquerque Jr., D. A invenção do Nordeste e outras artes. Recife: Fundação Joaquim Nabuco e Ed. Massangana; São Paulo: Cortez, 1999.

Esse é um dos sintomas que escancaram a falta de um propósito científico-geográfico, na qual este currículo foi feito. A agilidade na elaboração do documento e o curto período de tempo para o envio de propostas, faz parte de um projeto bem articulado de padronização da educação.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das habilidades ficou evidente a necessidade de pensar em um currículo realmente diversificado, levando em consideração as especificidades das regiões de Minas Gerais, e não o estado como um único objeto de estudo igualitário para cada um dos oitocentos e cinquenta e três municípios.

O ensino dialético, conforme Vasconcellos (1992), entende o homem como ser ativo e de relações. Dessa forma, na perspectiva do ensino de Geografia, é necessário fazer com que o aluno compreenda a partir de sua realidade a totalidade do espaço geográfico. A pedagogia das competências, que é o *modus operandi* de Minas Gerais, impossibilita uma formação crítica e ativa, levando o professor a seguir à risca os conteúdos impostos, preparando os alunos para a avaliação da Secretaria Estadual de Educação e do Ministério da Educação.

Portanto, a Geografia Escolar na rede estadual de educação de Minas Gerais, adaptada a BNCC, limita a análise da geografia considerando os aspectos geográficos do próprio estado, e dificultando que o ensino de geografia possibilite na educação básica uma leitura da realidade concreta dos alunos.

## AGRADECIMENTO

Agradecimento à CNPq pela bolsa de Iniciação Científica que apoiou essa pesquisa.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, S. C.; PAULA SILVA, A. A. A elaboração do Currículo Referência de Minas Gerais e a participação dos professores de Geografia. **Revista de Geografia: PPGEU-UFJF**, v. 14, n. 1, 2024.

AZEVEDO, S. C. Políticas Curriculares e Metodologias de Ensino: Por Onde anda a Formação Política e a Geografia Crítica Dos Professores? In: COSTA, C. R. R.; ARAUJO, M. R. A.; OLIVEIRA, E. C. **Currículo e Ensino de Geografia: métodos, conceitos e metodologias na prática de ensino**. PI, Teresina: EdUESPI, 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Seção 1, p. 41.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Revista Contrapontos Eletrônica**, Itajaí, v. 19, n. 1, p. 170–184, 2019.

FÁVERO, A. A.; CONSALTER, E. A investigação no campo da política educacional: elementos para qualificar as pesquisas em políticas educacionais. In: ENCUESTRO LATINOAMERICANO DE PROFESORES DE POLÍTICA EDUCATIVA E II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE QUESTÕES DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 1., 2015. Guarulhos. **Anais...** UNIFESP: Guarulhos. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GIROTTTO, E. D. Dos PCNs à BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal / From PCNs to BNCC: the geography teaching under the neoliberal domain. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419–439, 2016.

HAESBAERT, R. Região, regionalização e regionalidade: questões contemporâneas. **ANTARES: Letras e Humanidades**, n. 3, p. 02–24, 2010.

MALTA, S. C. L. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 6, n. 2, p. 340–354, 2013.

MASSON, G.; FLACH, S. F. O materialismo histórico-dialético nas pesquisas em Políticas Educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1–15, 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais**. 2019. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1ac2\\_Bq9oDsYet5WhxzMlreNtzy719UMz/view](https://drive.google.com/file/d/1ac2_Bq9oDsYet5WhxzMlreNtzy719UMz/view). Acesso em: 22 set. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Metodologia dos encontros municipais do Currículo de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ISOgrtn1S2YISAFhVjctTSr6-iKU3jX/view>. Acesso em: 10 dez. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais: educação infantil e ensino fundamental – histórico de elaboração**. Belo Horizonte, 2019a. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/historico-de-elaboracao>. Acesso em: 9 dez. 2025.

VASCONCELLOS, C. S. Metodologia dialética em sala de aula. **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 83, abr. 1992.