

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
MINAS GERAIS – CAMPUS OURO PRETO**

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA - PROFGEO

Giomar de Assis Campos

**O ENSINO DE GEOGRAFIA E A FORMAÇÃO CIDADÃ:
uma leitura crítica das *práxis* docentes à luz do Currículo Referência de
Minas Gerais**

**Ouro Preto - Minas Gerais
2026**

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS
GERAIS – CAMPUS OURO PRETO**

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA - PROFGEO

Giomar de Assis Campos

**O ENSINO DE GEOGRAFIA E A FORMAÇÃO CIDADÃ:
uma leitura crítica das *práxis* docentes à luz do Currículo Referência de Minas Gerais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Geografia em Rede (PROFGEO), do Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Ouro Preto, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre no curso de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia sob a orientação do Prof. Dr. Igor Rafael Torres Santos.

**Ouro Preto
2026**

C198e

Campos, Giomar de Assis.

O ensino de Geografia e a formação cidadã [manuscrito] : uma leitura crítica das práxis docentes à luz do Currículo Referência de Minas Gerais / Giomar de Assis Campos. – 2026.

129 f. : il.

Orientador: Igor Rafael Torres Santos.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ouro Preto, 2026.

1. Geografia - Estudo e ensino. 2. Formação cidadã. 3. Currículos. I. Santos, Igor Rafael Torres. II. Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ouro Preto. III. Título.

CDU: 91:37

Catálogo: Kelly Cristiane Santos Moraes - CRB-6/3217



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS
Campus Ouro Preto
Diretoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional
Rua Pandiá Calógeras, 898 - Bairro Bauxita - CEP 35400-000 - Ouro Preto - MG
- www.ifmg.edu.br

FOLHA DE APROVAÇÃO TRABALHO FINAL MESTRADO

GIOMAR ASSIS CAMPOS

O ENSINO DE GEOGRAFIA E A FORMAÇÃO CIDADÃ: UMA LEITURA CRÍTICA DAS PRÁXIS DOCENTES À LUZ DO CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Ensino de Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - IFMG/*Campus Ouro Preto*, para obtenção do grau de Mestre em Geografia.

Aprovado(a) em 09 de Julho de 2026, pela Banca Examinadora:

Prof. Dr. Igor Rafael Torres Santos- IFMG *Campus* Ouro Preto - Orientador

Prof. Dr. Diego Alves de Oliveira - IFMG *Campus* Ouro Preto

Prof. Dr. Venilson Luciano Benigno Fonseca - IFMG *Campus* Conselheiro Lafaiete



Documento assinado eletronicamente por **Igor Rafael Torres Santos, Professor**, em 02/09/2026, às 17:28, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Diego Alves de Oliveira, Professor**, em 02/09/2026, às 18:26, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Venilson Luciano Benigno Fonseca, Professor**, em 02/09/2026, às 18:40, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.ifmg.edu.br/consultadocs> informando o código verificador **2868353** e o código CRC **62A2BDD9**.

23213.002508/2025-17	2868353v1
----------------------	-----------

AGRADECIMENTOS

A Deus, por conceder lucidez e persistência para a realização de um mestrado cursado concomitantemente a uma extensa carga de trabalho.

Aos meus pais, Gerônimo e Aparecida, por serem a base da minha vida, pelo apoio constante e pelo reconhecimento ao longo de toda a minha trajetória.

À Maria Angélica, minha companheira, pelo apoio, incentivo, companheirismo e cumplicidade contínuos, fundamentais para a concretização deste trabalho.

Aos meus filhos, Pedro Miguel e Henrique, por serem meu combustível diário e minha maior motivação na busca constante por evolução pessoal e profissional.

Ao meu orientador, Igor Raphael Torres Santos, pelo apoio, atenção, paciência e pelas contribuições acadêmicas ao longo de todo o processo de construção desta dissertação.

Aos professores das disciplinas cursadas no âmbito do PROFGEO, especialmente Dr. Diego Alves Oliveira, Dr^a. Cecília Félix Andrade Silva, Dr. Pedro Luiz Camargo e Dr. Venilson Luciano Benigno Fonseca, pelos diálogos, pelas orientações enriquecedoras e pelos ensinamentos compartilhados.

Aos colegas de turma do Mestrado em Ensino de Geografia do IFMG, pelas trocas de experiências, pelos aprendizados coletivos e pelo companheirismo ao longo do curso.

Ao amigo Jarbas Glauber Santos Lopes, por ter sido o grande incentivador da minha inscrição no processo seletivo do PROFGEO.

Ao amigo Evaldo Rosa, pelos diálogos enriquecedores, pelas contribuições acadêmicas e pela parceria constante.

Por fim, aos três docentes que participaram da pesquisa, cuja colaboração foi fundamental para o enriquecimento das análises e para a consolidação deste trabalho.

Ainda bem que não desisti naquele dia!

“A cidadania, sem dúvida, se aprende”.

Milton Santos

RESUMO

Esta dissertação analisa, à luz da Teoria Crítica do Currículo e da Geografia Crítica, como o Componente Curricular Geografia é orientado pelo Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e de que maneira essas diretrizes articulam-se às práticas de professores da Rede Municipal de Ensino de Ouro Preto/MG na promoção da formação cidadã. Fundamenta-se na concepção de currículo como artefato político e cultural (Apple, Giroux, Silva), na cidadania enquanto prática social e direito historicamente construído (Marshall, Carvalho, Covre) e na Geografia escolar enquanto leitura crítica do espaço e do território vivido (Santos, Cavalcanti, Callai, Souza). Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e comparativo, que articulou análise documental do CRMG (Anos Finais do Ensino Fundamental) e entrevistas semiestruturadas com três docentes atuantes em unidades escolares situadas em distintos contextos socioterritoriais de Ouro Preto. Os dados foram interpretados por meio da Análise de Conteúdo (Bardin). Os resultados evidenciam que, embora o CRMG apresente prescrições voltadas à cidadania, sua estrutura alinhada ao currículo tende a priorizar uma racionalidade técnico-instrumental de caráter genérico. Em contrapartida, a prática docente revela movimentos de resistência e ressignificação, nos quais os professores tensionam o currículo oficial ao incorporar as contradições socioespaciais e os saberes do território vivido pelos estudantes. Conclui-se que a formação cidadã efetiva-se nas brechas entre o currículo prescrito e o real, demandando autonomia e reflexão crítica docente. Como contribuição do Mestrado Profissional (PROFGEO), apresenta-se um Produto Técnico Educacional constituído por uma proposta de habilidades contextualizadas voltadas ao fortalecimento da cidadania no ensino de Geografia local.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). Formação Cidadã. Prática Docente. Território e Lugar.

ABSTRACT

This dissertation analyzes, in light of Critical Curriculum Theory and Critical Geography, how the Geography Curricular Component is guided by the Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) and how these guidelines articulate with the praxis of teachers in the Municipal School Network of Ouro Preto/MG to promote citizenship education. It is grounded in the understanding of curriculum as a political and cultural artifact (Apple, Giroux, Silva), citizenship as a social practice and historically constructed right (Marshall, Carvalho, Covre), and school Geography as a critical reading of space and lived territory (Santos, Cavalcanti, Callai, Souza). Methodologically, it is characterized as qualitative research of an exploratory and comparative nature, which combined documentary analysis of the CRMG (Final Years of Elementary Education) and semi-structured interviews with three teachers working in school units located in distinct socio-spatial contexts of Ouro Preto. Data were interpreted using Content Analysis (Bardin). Results show that although the CRMG presents prescriptions aimed at citizenship, its structure aligned with the standard curriculum tends to prioritize a generic technical-instrumental rationality. Conversely, teacher praxis reveals movements of resistance and re-signification, in which educators challenge the official curriculum by incorporating socio-spatial contradictions and the knowledge of students' lived territory. It is concluded that citizenship education effectively takes place in the gaps between the prescribed and enacted curriculum, requiring teacher autonomy and critical reflection. As a contribution of the Professional Master's Program (PROFGEO), an Educational Technical Product is presented, consisting of a proposal for contextualized skills aimed at strengthening citizenship in local Geography teaching.

Keywords: Geography Teaching. Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). Citizenship Education. Teaching Praxis. Territory and Place.

LISTA DE MAPAS

MAPA 1- Localização das escolas participantes	23
--	----

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1-	Teorias curriculares segundo Silva (2005).....	29
FIGURA 2-	Percurso analítico da pesquisa.....	83

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Características das unidades escolares	24
QUADRO 2- Categorias de análise	26
QUADRO 3- Teorias curriculares e suas características	58
QUADRO 4- Competências específicas de Geografia no CRMG	67
QUADRO 5- Competências Gerais da BNCC	73
QUADRO 6- Síntese das concepções docentes a partir das entrevistas semiestruturadas	101

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE/MG	Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFMG	Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Minas Gerais
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFGEO	Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNDINE/MG	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de Minas Gerais

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 Justificativa	17
1.2 Objetivos.....	19
1.2.1 Objetivo geral	19
1.2.2 Objetivos específicos	20
1.3 Metodologia.....	20
1.3.1 Abordagem qualitativa.....	21
1.3.2 Procedimentos metodológicos	21
1.3.3 Área de estudo e sujeitos da pesquisa	22
1.3.4 Instrumentos de coleta de dados	24
1.3.5 Procedimentos de análise dos dados	25
1.3.6 Considerações éticas	27
1.3.7 Desenho metodológico da pesquisa.....	28
2. CIDADANIA E GEOGRAFIA: UMA RELAÇÃO EM CONSTRUÇÃO.....	31
2.1 Cidadania: conceito e evolução histórica.....	31
2.2 A Geografia Escolar e sua contribuição para a formação cidadã.....	37
2.2.1 O Currículo de Geografia no Brasil e sua relação com a cidadania.....	40
2.2.2 Uma análise crítica do a partir do território de Ouro Preto (MG)	45
2.2.3 Desafios da Geografia Escolar na promoção da cidadania.....	48
3. CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS: UMA ANÁLISE CRÍTICA....	51
3.1 O CRMG: formulação e implementação	54
3.2 Teorias curriculares	57
3.2.1 O currículo como artefato social e político.....	64
3.2.2 CRMGs numa perspectiba crítica	62
3.3 A Geografia no CRMG: organização e fundamentos	66
3.4 A cidadania no ensino de Geografia segundo o CRMG.....	72
3.4.1 Concepções críticas de cidadania e a Geografia escolar	75
3.4.2 Contradições e silenciamentos na abordagem geográfica	78
4. CIDADANIA E PRÁXIS DOCENTES: UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO REAL....	82

4.1 Contexto escolar e trajetória profissional dos professores participantes.....	83
4.2 Geografia, território e lugar: identidade e desigualdade simbólica.....	85
4.3 Formação cidadã no ensino de Geografia	87
4.4 Currículo: uma análise a partir das percepções docentes	90
4.4.1 Currículo real e práxis docentes	92
4.5 Desafios e condicionantes das práxis docentes.....	95
4.6 Território e cidadania: aproximações e tensões entre as escolas pesquisadas.....	97
4.7 Uma leitura relacional das escolas investigadas	100
4.8 Construção de habilidades contextualizadas para o fortalecimento da cidadania...102	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
APÊNDICES	116
Apendice A- Produto Técnico Educacional.....	116
Apendice B- Roteiro de entrevista semiestruturada	126
ANEXO.....	128
Anexo – Parecer do Conselho de Ética	128

1. INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 estabelece a cidadania e a dignidade da pessoa humana como fundamentos do Estado Democrático de Direito e atribui à educação papel central na formação dos indivíduos para o exercício da cidadania (Brasil, 2012). Nessa perspectiva, a educação ultrapassa a função de transmissão de conhecimentos e constitui um processo formativo voltado ao desenvolvimento da autonomia, da participação social e da compreensão crítica da realidade. Conforme afirma Freire (2021), educar é uma prática de liberdade capaz de favorecer a conscientização dos sujeitos e sua atuação na transformação do mundo.

A cidadania, entretanto, não pode ser compreendida apenas como um conjunto de direitos e deveres garantidos pelo Estado. Trata-se de uma construção histórica e social que se manifesta de formas distintas conforme as relações de poder, os contextos territoriais e as experiências vividas pelos sujeitos (Marshall, 1967; Holston, 2008). Assim, a formação cidadã desenvolvida pela escola deve considerar as especificidades dos diferentes territórios e reconhecer que o exercício da cidadania ocorre em condições marcadas por desigualdades sociais, econômicas e espaciais.

Diante disso, o currículo escolar assume papel estratégico, pois organiza os conhecimentos considerados socialmente relevantes e orienta as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de ensino. Longe de constituir um instrumento neutro, o currículo expressa concepções de sociedade, de conhecimento e de formação humana, refletindo disputas políticas, culturais e ideológicas que influenciam diretamente o trabalho docente (Apple, 2006a; Silva, 2005). Assim, compreender as relações entre currículo prescrito e currículo praticado torna-se fundamental para analisar como a formação cidadã se concretiza no cotidiano escolar.

No ensino de Geografia, essa discussão adquire especial relevância. A Geografia Escolar possibilita aos estudantes compreender a produção social do espaço, as desigualdades socioespaciais e as relações estabelecidas entre sociedade e natureza. Sob a perspectiva da Geografia Crítica, o estudo das categorias espaço, território, lugar, paisagem e região favorece a interpretação das múltiplas dinâmicas que estruturam o espaço geográfico, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de analisar criticamente a realidade e participar de sua transformação (Santos, 2006; Cavalcanti, 2008).

Nesse cenário, ganha destaque o Currículo Referência de Minas Gerais¹ (CRMG), documento elaborado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para orientar a organização curricular das escolas mineiras. O documento afirma buscar assegurar aprendizagens essenciais e promover o desenvolvimento integral dos estudantes, tendo a formação cidadã como um de seus princípios orientadores (Minas Gerais, 2021). Entretanto, como todo documento curricular, sua efetivação depende da mediação realizada pelos professores e das condições concretas existentes em cada contexto escolar.

A distância entre o currículo oficialmente prescrito (CRMG) e o currículo efetivamente desenvolvido nas salas de aula (currículo real) evidencia que as práticas pedagógicas são influenciadas por fatores diversos, entre eles as condições materiais das escolas, as trajetórias profissionais dos docentes, as características socioterritoriais dos estudantes e as interpretações produzidas pelos próprios professores acerca das orientações curriculares. Assim, compreender como esses elementos se articulam torna-se fundamental para analisar em que medida o currículo contribui para a formação cidadã.

Diante dessas reflexões, esta pesquisa² tem como objetivo analisar de que forma o CRMG e a prática docente no ensino de Geografia contribuem para a formação cidadã dos estudantes da Rede Municipal de Ensino de Ouro Preto. Busca-se compreender como as orientações curriculares são apropriadas pelos professores e de que maneira elas dialogam com as realidades escolares nas quais atuam.

A investigação foi desenvolvida em três escolas públicas da Rede Municipal de Ouro Preto, localizadas em diferentes contextos territoriais do município. Embora todas estejam situadas em áreas classificadas como urbanas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apresentam características socioespaciais distintas, envolvendo diferenças de infraestrutura, dinâmicas econômicas, processos históricos e formas de organização social³. Essas especificidades tornam relevante analisar como o ensino de Geografia e a formação cidadã se materializam em diferentes territórios pertencentes ao mesmo município.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa possui abordagem qualitativa e articula análise documental do CRMG com entrevistas semiestruturadas realizadas junto a três professores de Geografia da rede municipal. O estudo fundamenta-se na teoria crítica do currículo e na Geografia

¹ O Currículo Referência de Minas Gerais (2021) destaca que a Geografia escolar deve contribuir para a formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos, capazes de compreender as dinâmicas socioespaciais e atuar de forma ética e responsável em seu território e na sociedade.

² Pesquisa autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob nº 7.882.475.

³ Os perfis das instituições educacionais serão detalhados na sessão metodológica tendo por base os princípios éticos que norteiam pesquisas que contam com a participação de seres humanos.

Crítica, buscando compreender as aproximações e os distanciamentos entre o currículo prescrito e as práticas pedagógicas efetivamente desenvolvidas nas escolas investigadas.

Esta dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro discute os conceitos de cidadania e sua relação com a educação e o ensino de Geografia, enfatizando a contribuição da Geografia Escolar para a formação cidadã. O segundo apresenta uma análise crítica do CRMG, examinando suas concepções de currículo, de ensino de Geografia e de cidadania. O terceiro analisa os dados produzidos por meio das entrevistas com os professores participantes da pesquisa, buscando compreender como o currículo é apropriado nas práticas docentes e quais repercussões esse processo produz na formação cidadã dos estudantes.

Ao investigar as relações entre currículo, Geografia Escolar e práxis docente, esta pesquisa pretende contribuir para o debate sobre a formação cidadã na educação básica, evidenciando os limites e as possibilidades do currículo oficial diante das diferentes realidades territoriais presentes nas escolas públicas. Defende-se que a efetivação de uma educação geográfica comprometida com a cidadania depende não apenas das orientações prescritas nos documentos curriculares, mas também da atuação crítica dos professores e da valorização das especificidades sociais, culturais e territoriais dos contextos em que desenvolvem seu trabalho.

1.1 Justificativa

A realidade escolar brasileira apresenta diversos desafios que influenciam diretamente na consolidação dos objetivos do ensino e da aprendizagem. No cotidiano das escolas públicas, professores e estudantes enfrentam dificuldades que vão desde limitações estruturais passando pelas determinações das normativas oficiais e alcançando a complexidade das relações sociais que perpassam os processos educativos.

Atuando como professor efetivo de Geografia na Rede Municipal de Ouro Preto/MG há 18 anos, vivencio esses desafios, especialmente no que se refere à articulação entre os conteúdos previstos no currículo e as realidades territoriais e sociais vivenciadas pelos alunos. Essa experiência docente evidencia que a simples transposição dos conteúdos prescritos não garante, por si só, a aprendizagem, sendo necessário considerar os contextos locais, as trajetórias de vida dos estudantes e as dinâmicas territoriais que atravessam o espaço escolar, de modo a favorecer uma prática pedagógica crítica, socialmente referenciada e que possibilite o desenvolvimento da

cidadania.

A diversidade geográfica e socioeconômica do município de Ouro Preto, composto por sede urbana e distritos que apresentam combinações distintas de áreas urbanas e rurais, com desigualdades de infraestrutura, mobilidade e acesso a políticas públicas, reforça a necessidade de compreender como o ensino de Geografia pode ser mediado de forma contextualizada e crítica. Como apontam Santos (2006) e Carlos (2007), o território é vivido de maneira desigual, e essas desigualdades influenciam diretamente as formas de habitar, acessar serviços e participar da vida social.

Nesse sentido, reconhecer as especificidades do território de cada distrito permite compreender que a cidadania não é apenas um conjunto de direitos formais, mas uma prática situada, atravessada pelas condições de vida, como destaca Carvalho (2002). Assim, articular o ensino de Geografia às realidades locais torna-se fundamental para desenvolver uma formação cidadã que considere as múltiplas experiências dos estudantes e os desafios estruturais que marcam seus espaços de vivência.

A esse respeito, a presente pesquisa parte do interesse em investigar como a Geografia escolar, orientada pelo CRMG, contribui para a formação cidadã dos estudantes nas escolas públicas do município de Ouro Preto. Parte-se do entendimento de que a escola constitui um espaço formativo estratégico para o desenvolvimento da consciência crítica e para o fortalecimento da cidadania, sobretudo quando o ensino rompe com perspectivas normativas e conteudistas e se distancia de concepções de educação voltadas ao controle social. Assim, busca-se compreender de que modo a prática docente, o currículo prescrito e as condições territoriais locais se articulam na construção de uma formação cidadã.

O CRMG, instituído pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/MG) como documento orientador para a Educação Básica no estado, exerce influência significativa sobre as redes municipais, ainda que a adoção formal por cada município dependa de normativas locais específicas. No caso de Ouro Preto, embora não haja evidências claras de uma legislação municipal que o institua oficialmente como currículo único da rede⁴, observa-se que programas, documentos pedagógicos e práticas formativas do município fazem recorrentes referências a ele, indicando seu uso como parâmetro orientador.

Assim, esse documento configura-se como um importante objeto de análise para esta

⁴ Até o momento da realização desta pesquisa, não foi identificada legislação municipal específica que institua formalmente o CRMG como currículo oficial da Rede Municipal de Ensino de Ouro Preto. Essa constatação decorre da análise de leis, decretos e resoluções disponíveis nos canais oficiais do município, bem como do exame de documentos pedagógicos e das entrevistas realizadas com professores da rede, nos quais o CRMG é recorrentemente citado como documento orientador das práticas pedagógicas.

pesquisa, não apenas por sua centralidade na organização curricular do estado, mas porque sua interpretação e implementação pelos professores de Geografia nas escolas públicas locais revelam diferentes modos de apropriação curricular em contextos escolares marcados pela heterogeneidade territorial. Compreender essas práticas é contribuir para identificar tanto os efeitos do currículo prescrito na formação dos estudantes quanto as alternativas metodológicas que emergem nos diferentes territórios escolares, as quais podem tensionar, enfrentar e, eventualmente, superar os limites impostos pelas diferentes forças que atravessam os processos educativos.

A escolha por esse tema também se justifica pelo potencial formativo da Geografia enquanto componente curricular capaz de contribuir para a leitura crítica do espaço, o reconhecimento das desigualdades socioespaciais e a promoção de uma cidadania. Além disso, a escuta dos três docentes, por meio de entrevistas semiestruturadas, constitui uma etapa fundamental da investigação, na medida em que, para além de produzir dados sobre as práticas pedagógicas e concepções de currículo, possibilita o enriquecimento do fazer docente do pesquisador. O diálogo com professores favorece a reflexão crítica sobre o ensino de Geografia, a troca de experiências e a ressignificação das práticas pedagógicas.

Diante desse contexto, justifica-se a realização desta pesquisa pela necessidade de aprofundar a compreensão sobre as relações entre currículo, prática docente e formação cidadã no ensino de Geografia, considerando as especificidades territoriais e sociais do município de Ouro Preto. Ao tomar o CRMG como objeto de análise e articular essa leitura às experiências e percepções de professores que atuam em diferentes realidades escolares, a investigação se insere no debate contemporâneo sobre o papel do currículo na educação pública e no desenvolvimento da formação pela e para a cidadania.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Analisar, a partir da teoria crítica do currículo, como o componente curricular Geografia é orientado pelo CRMG e em que medida essa orientação contribui para a formação cidadã dos estudantes, tomando como referência as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores da Rede Municipal de Ouro Preto/MG em diferentes realidades territoriais.

1.2.2 Objetivos específicos

- Investigar quais as concepções de cidadania seriam consideradas no tempo, espaço, escala.
- Compreender de que modo a abordagem da cidadania presente no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) se materializa e é tensionada nas práticas docentes de Geografia.
- Examinar a prática de docentes de determinada escala e as repercussões em relação ao currículo prescrito e real em relação a temática da cidadania.
- Subsidiar a elaboração de um produto educacional voltado à prática docente em Geografia, com base nos resultados da pesquisa e nas necessidades observadas nas escolas investigadas.

1.3 Metodologia

A metodologia ocupa lugar central nesta pesquisa, uma vez que é por meio dela que se delineiam os caminhos teóricos e operacionais capazes de responder à questão investigativa e de alcançar os objetivos propostos. Conforme assinala Minayo (2014), a pesquisa científica não se dissocia da realidade social, pois emerge de problemas concretos da vida prática e articula, de forma indissociável, reflexão teórica e ação investigativa.

Este estudo nasce de inquietações construídas no cotidiano escolar e busca compreender de que maneira a Geografia escolar, orientada pelo CRMG, tem contribuído para a formação cidadã dos estudantes da rede pública municipal de Ouro Preto/MG. Parte-se do entendimento de que o currículo não se limita ao texto normativo oficial, mas se concretiza nas práticas docentes, nas escolhas pedagógicas e nas condições materiais e simbólicas que estruturam o funcionamento das escolas. Assim, a metodologia foi delineada de modo a possibilitar uma análise articulada entre o currículo prescrito e o currículo praticado, considerando suas tensões, contradições e possibilidades.

1.3.1 Abordagem qualitativa

Quanto à sua finalidade, a pesquisa caracteriza-se como aplicada, uma vez que se volta à produção de conhecimentos orientados à compreensão crítica das práticas pedagógicas no ensino de Geografia, dialogando diretamente com contextos educacionais.

No que se refere à abordagem, optou-se pela pesquisa qualitativa, por compreender que os fenômenos educacionais e curriculares envolvem dimensões simbólicas, políticas e sociais que não podem ser apreendidas por meio de procedimentos quantitativos. A investigação concentra-se, portanto, na análise de significados, percepções e interpretações construídas pelos sujeitos em seus contextos de atuação.

A escolha dessa abordagem reconhece a complexidade dos processos educativos e parte do pressuposto de que o pesquisador não ocupa uma posição neutra diante do objeto investigado. Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa em educação compreende a realidade como socialmente construída e interpretada no próprio desenvolvimento do processo investigativo, sendo marcada pela reflexividade, pela centralidade dos significados atribuídos pelos sujeitos e pela análise contextual dos fenômenos (Minayo, 2014; Flick, 2013).

Esses autores enfatizam que a pesquisa qualitativa não tem como finalidade a generalização estatística, mas a compreensão aprofundada dos fenômenos em seus contextos concretos, valorizando a interação entre pesquisador e campo empírico. Assim, o conhecimento produzido assume caráter processual, sendo continuamente reelaborado a partir do contato com os dados e com os participantes da pesquisa (André, 2017).

Do ponto de vista do desenho metodológico, a pesquisa configura-se como um estudo de caso de natureza qualitativa e comparativa, uma vez que analisa três unidades escolares inseridas em contextos socioterritoriais distintos, buscando compreender como o CRMG é apropriado, reinterpretado e ressignificado nas práticas docentes em Geografia.

1.3.2 Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos adotados articulam pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa empírica, permitindo uma leitura integrada entre os fundamentos teóricos, as orientações curriculares oficiais e as práticas docentes desenvolvidas no cotidiano escolar.

A pesquisa bibliográfica teve como objetivo constituir o referencial teórico da investigação, contemplando autores que discutem Geografia escolar, currículo e cidadania. Esse levantamento foi fundamental tanto para o aprofundamento conceitual quanto para a definição das categorias analíticas que orientaram a análise dos dados. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica, enquanto etapa da pesquisa qualitativa, consiste na sistematização e análise crítica de produções já publicadas, contribuindo para a consolidação teórica e para o rigor interpretativo do estudo (Chizzotti, 2018).

A análise documental concentrou-se no CRMG, especificamente no componente curricular Geografia. O documento foi tomado como objeto de investigação a partir de uma perspectiva crítica, sendo compreendido como um texto político-pedagógico que expressa concepções de conhecimento, de sujeito e de sociedade. A análise buscou identificar princípios orientadores, concepções de ensino de Geografia e de cidadania, bem como tensões e contradições presentes no currículo, a partir da leitura minuciosa de competências, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.

1.3.3 Área de estudo e sujeitos da pesquisa

A pesquisa toma como recorte espacial o município de Ouro Preto, situado na região central de Minas Gerais. Para além de sua relevância histórica, o município apresenta-se como um campo de estudo privilegiado devido à sua acentuada heterogeneidade socioterritorial. Ouro Preto não é uma unidade homogênea; ao contrário, é um território fragmentado onde a sede urbana, marcada pela dinâmica do turismo e do patrimônio, contrasta drasticamente com seus inúmeros distritos, muitos dos quais guardam lógicas de isolamento, dependência da mineração ou fortes heranças rurais.

Essa configuração espacial é fundamental para compreendermos as práticas docentes em Geografia. Conforme afirma Santos (2006), o espaço geográfico deve ser entendido como um sistema de objetos e ações que se manifesta de forma desigual. No contexto ouro-pretano, essa desigualdade não é apenas paisagística, mas estruturante, pois ela dita desde as condições de acesso físico à escola até a disponibilidade de recursos tecnológicos e infraestrutura básica. Portanto, o

currículo não se apresenta de forma neutra nessas instituições; ele é filtrado pelas rugosidades⁵ do território.

Nessa perspectiva, as especificidades locais e as disparidades no acesso a políticas educacionais não são meros detalhes contextuais, mas forças que influenciam diretamente o fazer pedagógico. O professor de Geografia, ao atuar em um distrito periférico ou em uma escola central, vê-se diante de diferentes "lugares", aqui compreendidos sob a ótica de Souza (2013) como espaços de vivência, conflitos e pertencimentos. Essa distinção exige que o docente ressignifique o currículo oficial, adaptando-o às subjetividades e às urgências impostas pela realidade vivida pelos alunos.

Os sujeitos da pesquisa foram professores de Geografia que atuam em três escolas da Rede Municipal de Ensino de Ouro Preto, selecionadas de forma intencional, considerando sua inserção em distintos contextos socioterritoriais. Para a composição do campo empírico, foram escolhidas três unidades escolares que expressam as contradições e a diversidade do espaço ouro-pretano. A seleção buscou contemplar diferentes lógicas de produção do espaço, articuladas às dinâmicas urbana-periférica, industrial-mineradora e turístico-contemporânea, possibilitando uma leitura mais ampla das múltiplas territorialidades presentes no município. A localização dessas unidades escolares pode ser observada no mapa 1:



⁵ O conceito de rugosidade, conforme proposto por Santos (2006), refere-se ao que permanece do passado no espaço presente — sejam formas físicas, construções, leis ou heranças culturais — que interagem com as forças do presente. Na presente dissertação, o termo é utilizado para ilustrar como as heranças socioespaciais de Ouro Preto impõem resistências ou adaptações à implementação de políticas curriculares contemporâneas.

Para além das coordenadas geográficas, cada escola está inserida em uma materialidade socioterritorial que impõe desafios específicos ao cotidiano pedagógico e à implementação das diretrizes curriculares. No Quadro 1, sistematizam-se as características de cada unidade, evidenciando como a periferia urbana, o enclave industrial minerário e a expansão turística conformam contextos singulares de vulnerabilidade, tradição e resistência, influenciando diretamente as práticas escolares e as relações de poder ali estabelecidas.

Quadro 1: Características das unidades escolares

Unidade escolar	Localização	Característica socioterritorial	Influência no cotidiano escolar
Escola Municipal Juventina Drummond.	Sede – Bairro Morro Santana.	Área urbana de periferia histórica; densidade populacional e vulnerabilidades sociais.	Tensões da segregação urbana; maior proximidade com centro administrativo.
Escola Municipal Monsenhor Rafael.	Distrito de Miguel Burnier.	Território marcado pelo extrativismo mineral e pela herança ferroviária.	Dinâmica de "enclave" industrial; impactos ambientais e sociais da mineração.
Escola Municipal de Lavras Novas.	Distrito de Lavras Novas.	Área de forte expansão turística; transição do rural para o espaço de lazer.	Tensões entre tradição local e globalização; transformações culturais rápidas.

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2025).

Esse recorte permitiu observar diferentes formas de mediação do CRMG e possibilitou uma leitura comparativa das práticas docentes, evidenciando continuidades, rupturas e especificidades na relação entre currículo prescrito, currículo praticado e formação cidadã.

1.3.4 Instrumentos de coleta de dados

O principal instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, escolhida por possibilitar a articulação entre um roteiro previamente definido e a abertura para que os participantes desenvolvessem livremente aspectos considerados relevantes a partir de suas experiências profissionais. Esse tipo de entrevista mostra-se especialmente adequado em pesquisas de abordagem qualitativa, pois permite flexibilidade na condução do diálogo, possibilitando o aprofundamento de temas emergentes ao longo da interação com os participantes, sem perder de vista os objetivos da investigação (Minayo, 2014; Flick, 2013).

As entrevistas possibilitaram captar as percepções dos professores sobre o CRMG, suas

práticas pedagógicas e suas concepções acerca da formação cidadã no ensino de Geografia. Conforme destaca Flick (2013), a entrevista qualitativa constitui um instrumento privilegiado para acessar significados, interpretações e sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, especialmente em contextos sociais e institucionais específicos. Nesse sentido, as entrevistas não se limitaram à coleta de informações, mas configuraram-se como um espaço de diálogo e reflexão, favorecendo a problematização das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar (Minayo, 2014).

As falas foram registradas com autorização dos participantes e posteriormente transcritas na íntegra, garantindo a fidelidade do material empírico e possibilitando uma análise aprofundada dos dados produzidos.

1.3.5 Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados empíricos foi realizada por meio da análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), compreendida como um conjunto de técnicas sistemáticas e objetivas de descrição e interpretação dos sentidos presentes nas mensagens. Esse procedimento possibilita a inferência de conhecimentos sobre as condições de produção dos discursos, permitindo ultrapassar a leitura descritiva e alcançar dimensões mais profundas dos significados atribuídos pelos sujeitos.

O processo analítico desenvolveu-se em três etapas interdependentes. A primeira, denominada pré-análise, consistiu na organização do corpus empírico, composto pelas transcrições integrais das entrevistas semiestruturadas, bem como na realização de leituras flutuantes do material. Essa etapa teve como finalidade possibilitar uma aproximação inicial com os dados, favorecendo a identificação de recorrências discursivas, temas emergentes, bem como núcleos de sentido presentes nas narrativas docentes, em consonância com os objetivos da investigação. Trata-se de um momento de imersão inicial no material empírico, fundamental para a definição dos primeiros direcionamentos analíticos, uma vez que, conforme afirma Bardin (2011, p. 126), a pré-análise corresponde a uma “fase de organização propriamente dita”, destinada à sistematização das ideias iniciais e à elaboração de indicadores para a interpretação dos dados.

A segunda etapa, correspondente à exploração do material, envolveu a codificação das falas e a construção das categorias de análise. As categorias não foram definidas de forma rígida a priori, mas elaboradas a partir do diálogo constante entre o referencial teórico adotado e os sentidos

produzidos nas entrevistas, conforme orienta a abordagem qualitativa. Esse movimento analítico permitiu identificar convergências, tensões e divergências nos discursos dos professores, bem como compreender diferentes formas de apropriação, interpretação e ressignificação do CRMG no cotidiano escolar, evidenciando a complexidade das práticas docentes. Nessa perspectiva, a exploração do material corresponde à etapa em que os dados são “codificados, decompostos ou enumerados” em função das categorias analíticas construídas ao longo da investigação (Bardin, 2011, p. 131).

A terceira etapa consistiu no tratamento dos resultados e interpretação, momento em que os dados organizados foram sistematizados de modo a possibilitar inferências mais amplas sobre o fenômeno investigado. A partir desse processo, foram construídas categorias analíticas que possibilitaram a organização e a interpretação sistemática dos dados empíricos, sem comprometer a totalidade das narrativas. As categorias de análise utilizadas nesta pesquisa estão sintetizadas no Quadro 2, apresentado a seguir.

Quadro 2: -Categorias de análise

Categorias de análise	Descrição	Referencial teórico mobilizado
Concepções de currículo e do CRMG	Analisa como os professores compreendem o currículo em geral e o Currículo Referência de Minas Gerais, identificando percepções sobre seu caráter prescritivo, orientador ou regulador da prática pedagógica	Apple (2006); Giroux (1997); Silva (1999)
Apropriação e ressignificação do currículo	Investiga de que maneira os docentes interpretam, adaptam e ressignificam o CRMG no cotidiano escolar, considerando a autonomia docente e os limites institucionais	Sacristán (2017); Silva (1999); Apple (2006)
Práticas pedagógicas em Geografia	Examina as estratégias didático-pedagógicas, metodologias e conteúdos mobilizados no ensino de Geografia, à luz das orientações curriculares e das realidades escolares	Cavalcanti (2008); Callai (2013)
Geografia, território e lugar	Analisa a relação estabelecida pelos docentes entre o ensino de Geografia e os contextos socioterritoriais vividos pelos estudantes, considerando aspectos econômicos, culturais e espaciais	Santos (2006); Souza (2013)
Desafios e condicionantes da prática docente	Identifica os principais desafios enfrentados na implementação do currículo, incluindo condições de trabalho, infraestrutura, formação docente e especificidades territoriais	Apple (2006); Giroux (1997)
Concepções de cidadania e formação cidadã	Analisa como os professores compreendem a cidadania e de que forma o ensino de Geografia contribui para a formação crítica e participativa dos estudantes	Marshall (1967); Carvalho (2002); Freire (1996); Giroux (1997); Callai (2013)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base na análise das entrevistas semiestruturadas (2025).

Na terceira etapa, referente ao tratamento dos resultados e à interpretação dos dados, as categorias foram analisadas de forma crítica e contextualizada, buscando compreender as relações entre currículo prescrito, currículo praticado e formação cidadã no ensino de Geografia. Essa

interpretação fundamentou-se na teoria crítica do currículo, mobilizando contribuições de Apple (2006), Giroux (1997), Silva (1999) e Freire (2021), o que permitiu evidenciar contradições, disputas de sentido e possibilidades de resistência presentes nas práticas docentes investigadas.

Desse modo, a análise dos dados empíricos não se limitou à descrição das falas, mas buscou compreender os significados atribuídos pelos professores às suas experiências profissionais, considerando as condições socioterritoriais, institucionais e políticas que atravessam o ensino de Geografia na rede pública municipal de Ouro Preto. Essa abordagem possibilitou uma leitura crítica e interpretativa das práticas docentes, em consonância com os objetivos da pesquisa e com o compromisso de compreender o papel da Geografia escolar na formação cidadã.

1.3.6 Considerações éticas

A presente pesquisa foi conduzida em estrita observância aos princípios éticos que regem os estudos com seres humanos no Brasil, atendendo às diretrizes das Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o Número de CAAE: 89688325.3.0000.0293 e Parecer de Aprovação nº 7.882.475.

A participação dos professores ocorreu de forma voluntária, mediante a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O documento assegurou aos participantes o anonimato, a confidencialidade das informações prestadas e o direito de desistência em qualquer etapa da pesquisa, sem que isso acarretasse qualquer tipo de prejuízo ou penalização.

As entrevistas foram realizadas em ambientes previamente acordados com os participantes, contando com autorização expressa para o registro em áudio/vídeo. Os dados coletados foram utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, sendo o material empírico armazenado de forma segura e acessado apenas pelo pesquisador responsável. Em conformidade com as normas vigentes, os dados serão mantidos sob guarda pelo período de cinco anos, garantindo a proteção da identidade e integridade dos envolvidos.

1.3.7 Desenho metodológico da pesquisa

O desenho metodológico desta pesquisa foi organizado de modo a articular diferentes procedimentos investigativos, considerando a complexidade do objeto de estudo e os objetivos propostos. A dissertação estrutura-se em três capítulos analíticos que se complementam, possibilitando compreender a relação entre Geografia escolar, currículo e formação cidadã a partir de abordagens teórica, documental e empírica.

No capítulo intitulado Cidadania e Geografia Escolar: Uma Relação em Construção, desenvolveu-se uma pesquisa de natureza bibliográfico-documental, voltada à reconstituição e problematização da trajetória da Geografia enquanto disciplina escolar e sua estreita articulação com a formação para e pela cidadania. Para tanto, mobilizaram-se obras matrizes e consolidadas no campo acadêmico, reconhecidas por sua contribuição histórica para a estruturação de conceitos, categorias analíticas e perspectivas epistemológicas que fundamentam a Geografia escolar e a Educação. Em diálogo com esse referencial clássico, articularam-se produções contemporâneas que retomam, tencionam e atualizam tais debate à luz das transformações educacionais do século XXI, bem como os principais documentos normativos que orientam o ensino de Geografia no cenário educacional brasileiro.

Essa aproximação teórica fundamentou-se no entendimento de que a Geografia escolar não se reduz à transmissão neutra de conteúdos descritivos ou à mera espacialização de dados, mas constitui um saber científico e pedagógico eminentemente político e emancipatório. Ao problematizar as categorias teóricas fundamentais, como espaço, lugar, paisagem e território, à luz da Teoria Crítica e da Pedagogia Libertadora, o capítulo explora como a alfabetização espacial e o raciocínio geográfico instrumentalizam os estudantes para a leitura crítica do mundo e para a compreensão das desigualdades e contradições socioespaciais. Desta forma, a cidadania é desvinculada de uma visão meramente formal, passiva ou de instrução cívica, passando a ser apreendida enquanto práxis social, direito historicamente conquistado e espacialmente vivenciado no cotidiano das contradições do território.

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica, enquanto etapa da pesquisa qualitativa, consiste na sistematização e análise crítica de estudos desenvolvidos sobre cidadania e currículo, contribuindo para o aprofundamento conceitual e para a construção do referencial teórico da investigação (Chizzotti, 2018). Esse levantamento permitiu estabelecer parâmetros analíticos sobre o conceito de cidadania, suas implicações no ensino fundamental e o papel das práticas docentes diante dos desafios que atravessam o cotidiano escolar.

O capítulo que traz a análise do currículo, a partir de diferentes teorias curriculares detalhadas na Figura 2, concentrou-se na análise documental do documento normativo da rede estadual de Minas Gerais, prescrito para o Componente Curricular Geografia ofertado no Segmento de Ensino Fundamental - Anos Finais.

Figura 1- Teorias curriculares segundo Silva (2005)



Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2025).

Essa análise foi realizada com base na leitura sistemática do documento, tendo como ponto de partida as competências, as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades propostas; contudo, a investigação não se restringiu a esses elementos, próprios da pedagogia das competências, buscando também apreender as concepções de Geografia, de conhecimento, de sujeito e de cidadania subjacentes ao currículo. Nesse sentido, a análise voltou-se para os pressupostos político-pedagógicos que orientam o documento, para os silenciamentos e ênfases presentes na seleção dos conteúdos e para as racionalidades que estruturam o texto curricular, de modo a compreender as implicações dessa organização para a formação crítica e cidadã dos estudantes.

Nessa etapa, a análise do CRMG foi organizada em quatro eixos analíticos, construídos a partir do referencial da teoria crítica do currículo e do diálogo entre a literatura especializada e a estrutura do próprio documento curricular. Esses eixos consideram, de forma articulada: (i) a concepção de Geografia e de ensino geográfico presente no currículo, aspecto central nas discussões de autores como Cavalcanti (2008) e Callai (2013); (ii) os temas e conteúdos privilegiados, especialmente aqueles relacionados às desigualdades socioespaciais e à cidadania,

conforme problematizado por Apple (2006b) e Giroux (1997); (iii) as competências e habilidades propostas, analisadas criticamente à luz das discussões sobre a pedagogia das competências e a racionalidade técnica; e (iv) os aspectos ideológicos e político-pedagógicos subjacentes ao currículo, entendendo-o como um texto político e um espaço de disputas de sentidos, conforme argumenta Silva (2005).

Na sequência temos um capítulo voltado a análise empírica, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com professores de Geografia da rede municipal de Ouro Preto/MG. Essa técnica foi adotada por possibilitar maior flexibilidade no processo de coleta de dados, permitindo ao pesquisador articular um roteiro previamente definido com a emergência de narrativas, interpretações e reflexões construídas a partir das experiências docentes, conforme discutem Flick (2009) e Minayo (2012).

A opção por esse instrumento justifica-se pela natureza qualitativa da pesquisa, que busca compreender significados, percepções e sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas práticas e ao currículo. Assim, as entrevistas foram tratadas como material empírico interpretativo, analisado à luz da teoria crítica do currículo, com o objetivo de compreender como os professores percebem o CRMG, como o mobilizam em suas práticas pedagógicas e quais sentidos atribuem à formação cidadã no ensino de Geografia.

Dessa forma, a metodologia adotada articula revisão bibliográfica, análise documental e investigação empírica, possibilitando compreender criticamente como a Geografia escolar, orientada pelo CRMG, se materializa no cotidiano das escolas e contribui para a formação cidadã dos estudantes. Ao integrar diferentes fontes e procedimentos de análise, a pesquisa busca evidenciar tanto as diretrizes normativas do currículo quanto as práticas e percepções dos sujeitos que constroem o espaço escolar, reafirmando o compromisso com uma educação geográfica crítica, democrática e socialmente referenciada.

2. CIDADANIA E GEOGRAFIA: UMA RELAÇÃO EM CONSTRUÇÃO

A compreensão da relação entre ensino de Geografia e formação cidadã exige, inicialmente, uma reflexão sobre o próprio conceito de cidadania. Longe de constituir uma categoria estática ou consensual, a cidadania assumiu diferentes significados ao longo da história, acompanhando as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais das sociedades. Nesse contexto, este capítulo discute a evolução histórica desse conceito, sua incorporação ao campo educacional e sua articulação com a Geografia escolar, buscando evidenciar como diferentes concepções de cidadania influenciam as finalidades atribuídas ao ensino de Geografia.

2.1 Cidadania: conceito e evolução histórica

A noção de cidadania tem suas origens na Antiguidade Clássica, especialmente na Grécia Antiga e em Roma. Em Atenas, por exemplo, a cidadania estava restrita aos homens livres nascidos na cidade, excluindo estrangeiros, escravizados e mulheres. Segundo Finley (1983, p. 43), “a democracia ateniense era, antes de tudo, um privilégio de poucos”. Em Roma, a cidadania possuía um caráter mais amplo, sendo concedida a diferentes povos ao longo da expansão do Império Romano, ainda que nem todos tivessem os mesmos direitos. Essa diferenciação no acesso à cidadania demonstra como, desde seus primórdios, ela esteve vinculada a relações de poder e pertencimento a determinados grupos sociais.

Durante a Idade Média, a ideia de cidadania foi enfraquecida devido à estrutura feudal, na qual os indivíduos estavam submetidos a relações de vassalagem e não possuíam autonomia política. O conceito moderno de cidadania começou a ser redefinido com o Renascimento e a formação dos Estados nacionais, ganhando força com a Revolução Francesa (1789), que estabeleceu princípios como liberdade, igualdade e fraternidade, fundamentais para o desenvolvimento das democracias contemporâneas.

Conforme Tocqueville (2002, p. 115), “a Revolução Francesa marcou o início da participação cidadã na esfera política moderna”, pois representou a transição do absolutismo para um modelo político baseado nos princípios da liberdade, igualdade e fraternidade, promovendo a inclusão dos cidadãos nos processos decisórios e influenciando o desenvolvimento das democracias contemporâneas. Com o avanço do liberalismo e das revoluções sociais nos séculos

XIX e XX, novos direitos foram incorporados à cidadania, principalmente os direitos trabalhistas e sociais.

De acordo com Marshall (1967), a cidadania pode ser compreendida em três dimensões principais: direitos civis, que garantem a liberdade individual e a igualdade perante a lei; direitos políticos, que asseguram a participação na vida política e na escolha dos governantes; e direitos sociais, que garantem o acesso a condições dignas de vida, como saúde, educação e assistência social. Essa concepção de cidadania evoluiu ao longo do tempo e continua sendo objeto de debates e reinterpretações, principalmente no contexto das sociedades contemporâneas, marcadas por desafios democráticos e desigualdades estruturais.

A partir dessa perspectiva, a participação nos processos políticos torna-se um elemento fundamental para a efetivação da cidadania em suas três dimensões. O exercício dos direitos políticos, por exemplo, permite que os cidadãos influenciem as decisões governamentais e contribuam para a construção de políticas públicas que promovam a justiça social. Como destaca Bobbio (2000, p. 40), “a democracia não pode existir sem a participação ativa e consciente dos cidadãos na vida política” de modo que ela não se restringe a um status jurídico, mas se concretiza na atuação cotidiana dos indivíduos na esfera pública, seja por meio do voto, do ativismo ou da reivindicação de direitos, garantindo que as instituições democráticas sejam fortalecidas e que as desigualdades estruturais sejam combatidas.

Dessa maneira, a cidadania não pode ser dissociada da participação política e do acesso efetivo aos direitos civis, políticos e sociais. A democracia só se fortalece quando os cidadãos exercem ativamente seu papel na sociedade, influenciando decisões políticas, fiscalizando o poder público e reivindicando a ampliação de direitos. No entanto, para que essa participação seja plena, é fundamental que existam condições que garantam o acesso à educação, à informação e a mecanismos que possibilitem a inclusão de todos nos processos democráticos. Dessa forma, a cidadania se concretiza não apenas como um conjunto de direitos garantidos formalmente, mas como uma prática cotidiana que busca a justiça social e a equidade dentro da sociedade.

No século XX, a ampliação dos direitos sociais e econômicos consolidou a cidadania como um elemento essencial para a democracia liberal. A criação do Estado de bem-estar social em diversos países ocidentais, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, garantiu avanços significativos na proteção dos direitos dos cidadãos, promovendo maior acesso à saúde, educação e seguridade social⁶. Esse período foi marcado por políticas públicas que buscavam reduzir

⁶ Essa configuração de cidadania, marcada pela consolidação dos direitos sociais e econômicos por meio do Estado de bem-estar social, foi característica sobretudo dos países centrais do capitalismo, como os da Europa Ocidental, América do Norte e Oceania, e não se estendeu de forma plena às nações periféricas, onde as desigualdades estruturais e a fragilidade institucional limitaram a implementação e os efeitos dessas políticas

desigualdades e assegurar condições mínimas de dignidade a todos os indivíduos (Offe, 1989; Santos, 2001). Como afirma Marshall (1967, p. 87), “a cidadania plena só pode ser alcançada quando os direitos civis, políticos e sociais são garantidos de forma equitativa, permitindo que todos os indivíduos tenham condições reais de participação na vida social e econômica”.

Não obstante, a partir da segunda metade do século XX, com o avanço do neoliberalismo, muitas dessas conquistas passaram a ser questionadas, e os direitos sociais sofreram ameaças devido às políticas de austeridade e privatizações, aumentando desafios para a consolidação da cidadania plena. Como destacam autores como Harvey (2005) e Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo impôs uma lógica de mercado que enfraquece a ação pública, compromete a universalidade dos direitos sociais e intensifica desigualdades que dificultam a participação cidadã.

Além dos desafios econômicos postos pela ideologia neoliberal, as sociedades contemporâneas enfrentam novas questões relacionadas à cidadania, como os impactos da globalização, das migrações e da revolução digital. A internet e as redes sociais transformaram a forma como os cidadãos participam politicamente, permitindo maior mobilização social e o surgimento de novos movimentos democráticos. Como destaca Castells (2013), na era da sociedade em rede, a cidadania não está restrita ao vínculo com o Estado, mas envolve também a capacidade de organização e mobilização da sociedade civil por meio da comunicação digital, de modo que essa dinâmica também apresenta desafios, como a disseminação de desinformação e a polarização política. Por conseguinte, a cidadania segue sendo um conceito em constante transformação, exigindo reflexões e adaptações para garantir que os direitos conquistados sejam preservados e ampliados diante das mudanças do mundo contemporâneo.

No Brasil⁷, a construção da cidadania seguiu um percurso marcado por desigualdades e desafios. No período colonial e imperial, os direitos eram restritos a uma pequena elite, excluindo indígenas, escravizados e mulheres do status de cidadãos. Somente com a Constituição de 1824, a primeira do país, a cidadania foi formalmente estabelecida, mas ainda limitada aos homens livres e alfabetizados. Segundo Fausto (1999, p. 89), “o acesso à cidadania no Brasil imperial era um privilégio reservado a poucos”. A abolição da escravatura, em 1888, e a proclamação da República, em 1889, trouxeram novas perspectivas, mas as populações negras e pobres continuaram marginalizadas. Essa exclusão histórica contribuiu para a formação de um país com profundas desigualdades sociais, refletidas na distribuição de renda, no acesso à terra e nos serviços públicos.

⁷ Embora o Brasil seja considerado um país periférico no sistema capitalista global sendo marcado por desigualdades estruturais, dependência econômica e fragilidade institucional, possui importantes potencialidades sociais, econômicas e culturais. Sua diversidade étnica, a riqueza de recursos naturais, a juventude da população e a força dos movimentos sociais são elementos que podem contribuir significativamente para o fortalecimento da cidadania e da democracia

Por isso, o desenvolvimento da cidadania no Brasil é um processo que reflete não apenas a evolução política e social do país, mas também as tensões e contradições que surgem quando se busca garantir os direitos e a participação de todos os cidadãos. Esse processo, marcado por um longo caminho de exclusões e lutas por inclusão, começa já no período colonial e se estende até os dias atuais, atravessando períodos de ditadura, redemocratização e diversas conquistas sociais.

A ideia de cidadania no Brasil nunca foi homogênea, pois esteve sempre permeado por lutas e tensões sociais e, como destaca Souza (2006, p. 112), "a cidadania brasileira, em grande parte, se construiu na contradição entre o discurso da igualdade e a prática da exclusão". O processo de democratização e a conquista de direitos sociais, políticos e civis ao longo do século XX, como o direito ao voto para mulheres e a criação de políticas públicas de bem-estar foram vitórias importantes, mas as desigualdades estruturais ainda persistem e evidenciam que a cidadania no Brasil não é um status garantido. Sua busca contínua é uma necessidade real, bem como a permanente vigilância e luta pela inclusão de todos os cidadãos.

Como bem aponta Carvalho (2002, p. 11), a abolição da escravidão, por exemplo, "não foi acompanhada de uma política de inclusão dos ex-escravizados na sociedade, perpetuando a exclusão social e política dessas populações" fazendo do processo de escravidão um exemplo de fator comprometedor do desenvolvimento da cidadania no Brasil. A escravidão gerou uma estrutura de exclusão profunda, não só econômica, mas também política e social, dificultando a formação de uma cidadania plena para grande parcela da população brasileira. A persistência dessa exclusão foi um dos principais obstáculos para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e inclusiva em nosso país.

Nesse interim, podemos perceber que a Proclamação da República, em 1889, trouxe algumas promessas de inclusão política, mas, na prática, a cidadania continuou restrita a um número limitado de indivíduos, principalmente os de classe média e alta, excluindo os negros, as mulheres e os pobres das decisões políticas essenciais. Embora o direito de voto tenha sido expandido ao longo do tempo, e novos direitos tenham sido conquistados, como o direito ao trabalho e à educação, as bases das desigualdades sociais continuam a limitar a plena efetivação da cidadania para grande parte da população. Assim, a cidadania no Brasil permanece em disputa, sendo constantemente reafirmada nas lutas sociais e políticas que buscam garantir a igualdade de direitos a todos os cidadãos.

O século XX, porém, testemunhou avanços na ampliação da cidadania no Brasil. A Constituição de 1934, por exemplo, representou uma primeira tentativa de garantir direitos trabalhistas e sociais para os cidadãos, embora ainda não tenha conseguido romper com as desigualdades estruturais do país. Somente com a Constituição de 1988, conhecida como a

"Constituição Cidadã", houve um marco importante na consolidação da cidadania no país. Como Castells (2013) argumenta a promulgação da Constituição de 1988 representou uma vitória construída por meio de intensa mobilização popular e contribuiu para a redefinição do contrato social brasileiro, ampliando os direitos civis e políticos. Assim, essa Constituição garantiu direitos à educação, saúde, moradia e trabalho, permitindo uma ampliação significativa da cidadania social.

Entretanto, como destaca Chaui (2000, p. 102), "a cidadania não é um direito dado, mas uma conquista contínua, que exige a participação ativa e constante dos cidadãos nas esferas sociais e políticas" não se limitando ao reconhecimento formal de direitos, mas envolve uma constante mobilização dos cidadãos em busca de maior igualdade e justiça. Movimentos sociais, como os feministas, negros, indígenas e LGBTQIA+, desempenharam e ainda desempenham um papel crucial na ampliação da cidadania no Brasil, reivindicando direitos específicos e desafiando as estruturas de poder dominantes. A luta por um Brasil mais igualitário e democrático é, assim, também uma luta pela cidadania plena para todos.

Por outro lado, apesar das conquistas, o Brasil ainda enfrenta desafios significativos no que diz respeito à plena efetivação da cidadania. As desigualdades sociais e econômicas continuam sendo obstáculos para a realização de uma cidadania universal, pois conforme afirma Fernandes (1999, p. 105), "a cidadania plena no Brasil é um objetivo ainda distante, pois está profundamente condicionada pela persistência das desigualdades estruturais que impedem o acesso equitativo aos direitos e à participação política". A violência, a pobreza, a falta de acesso à educação de qualidade e a exclusão política de grupos marginalizados são questões que ainda limitam o exercício pleno da cidadania em muitas regiões do país.

Portanto, a construção da cidadania no Brasil é um processo dinâmico e contínuo, que exige não só a ampliação dos direitos formais, mas também a superação das desigualdades históricas e estruturais. A cidadania no Brasil deve ser entendida como um campo de luta constante, onde o reconhecimento e a garantia dos direitos individuais e coletivos estão sempre interligados à capacidade de participação e engajamento dos cidadãos nas decisões políticas e sociais, pois como afirma Castells (2013, p. 214), "a cidadania se constrói na prática, por meio da ação coletiva e da mobilização social, especialmente nos espaços de comunicação e nos movimentos em rede que desafiam as formas tradicionais de participação política".

Isso posto, é importante diferenciar a cidadania formal da cidadania ativa. A cidadania formal refere-se ao reconhecimento jurídico dos direitos e deveres dos indivíduos dentro do Estado, enquanto a cidadania ativa envolve a participação efetiva da população na vida pública, reivindicando direitos e influenciando as decisões políticas. Fica claro que a consolidação da cidadania está associada ao seu caráter ativo, pois para Dagnino, (2004, p. 25), "a ampliação da

cidadania no Brasil não se restringe à concessão de direitos, mas depende da capacidade da sociedade civil de se organizar e exigir sua efetivação”. Essa perspectiva enfatiza a importância dos movimentos sociais e das organizações populares na consolidação da cidadania como prática cotidiana, não apenas como um status legal garantido pela Constituição.

A cidadania formal, ao garantir um conjunto de direitos básicos aos indivíduos, estabelece as bases para uma sociedade democrática. No entanto, como pontua Santos (2007, p. 98), “a cidadania formal pode ser letra morta se não houver mecanismos institucionais e sociais que garantam sua efetividade” de modo que a existência desses direitos no papel não assegura sua plena aplicação. Muitos extratos da sociedade civil, especialmente as mais vulneráveis, continuam a enfrentar barreiras no acesso à educação, saúde, moradia e segurança e a desigualdade no acesso a esses direitos reforça a necessidade de uma cidadania ativa, em que os cidadãos sejam agentes de transformação e reivindicação de melhorias na sociedade.

Por sua vez, a cidadania ativa também envolve o engajamento da população em processos políticos e sociais, como participação em conselhos municipais, associações comunitárias, movimentos sociais e mobilizações populares. Essa forma de cidadania é essencial para fortalecer a democracia e garantir que os direitos sejam efetivamente implementados. Como ressalta Chaui (2007, p. 78), “a cidadania ativa exige dos indivíduos um envolvimento contínuo, não apenas na eleição de seus representantes, mas também na fiscalização e na participação nos processos decisórios que afetam suas vidas”. Dessa forma, a cidadania ativa não se restringe ao voto, mas se manifesta na participação cotidiana da população na formulação de políticas públicas, no monitoramento das ações governamentais e na defesa de seus direitos.

A participação ativa dos cidadãos pode e deve ocorrer por meio de diferentes formas de engajamento, como a atuação em conselhos municipais, associações de bairro, sindicatos, movimentos sociais e plataformas digitais de mobilização. Segundo Putnam (2007, p. 67), “a participação cívica fortalece a democracia ao criar redes de cooperação e solidariedade entre os cidadãos”. Dessa forma, espaços como o orçamento participativo, onde a população pode decidir sobre a aplicação de recursos públicos, tornam-se instrumentos importantes para a democratização das políticas públicas e o fortalecimento da cidadania.

Outro mecanismo essencial de participação é o exercício do controle social sobre as ações do poder público. A fiscalização de políticas públicas, a transparência nos gastos governamentais e a cobrança por serviços de qualidade são formas de garantir que os direitos estabelecidos pela Constituição sejam efetivados. Como ressalta Santos (2007, p. 132), “a cidadania exige uma vigilância constante e a capacidade de questionar as instituições, buscando a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva”. Por isso, a educação para a cidadania torna-se fundamental,

preparando os indivíduos para compreenderem seu papel na sociedade e para agirem de forma crítica e responsável na construção de uma realidade mais justa e democrática.

Castells (2013, p. 78) afirma que “a comunicação em rede amplia o alcance das mobilizações sociais e transforma a maneira como a cidadania é exercida no século XXI” e com isso podemos notar que a tecnologia tem desempenhado um papel crescente na participação cidadã. Plataformas digitais, petições online e redes sociais possibilitam que um número maior de pessoas se engaje em questões de interesse público, promovendo debates, denúncias e mobilizações. A cidadania digital, portanto, emerge como um novo campo de atuação, permitindo que indivíduos influenciem decisões políticas e organizem campanhas para reivindicar direitos.

Dessa forma, a efetivação da cidadania não depende apenas do reconhecimento jurídico de direitos, mas da participação ativa dos cidadãos na construção de políticas públicas, na fiscalização das instituições e na promoção de uma sociedade mais igualitária. Para isso, é essencial que a educação escolar, especialmente no ensino de Geografia, contribua para o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes, permitindo que compreendam as dinâmicas sociais, econômicas e políticas que influenciam a cidadania e incentivando o engajamento em práticas participativas que possam transformar sua realidade local.

Sob essa ótica, é necessária uma formação educacional que vá além da transmissão de conteúdos teóricos e promova a reflexão sobre a realidade concreta dos estudantes. Freire (2021, p. 45) destaca que “a educação deve ser um ato de liberdade, permitindo que os indivíduos compreendam sua posição no mundo e atuem para transformá-lo” e podemos ver essa transformação sendo possível a partir do fortalecimento da cidadania.

Por conseguinte, o ensino de Geografia tem um papel essencial nesse processo, pois possibilita que os alunos desenvolvam uma leitura crítica do espaço geográfico e compreendam como as relações sociais moldam a distribuição de recursos e oportunidades.

2.2 A Geografia Escolar e sua contribuição para a formação cidadã

A Geografia desempenha um papel fundamental na educação básica, pois possibilita a compreensão das relações entre sociedade e natureza, da organização do espaço geográfico e das dinâmicas territoriais que influenciam a vida dos indivíduos. Como afirma Vesentini (2004, p. 19), “a Geografia deve servir como um instrumento de libertação e transformação social, e não apenas como um meio de decorar mapas e nomes de capitais” e assim, mais do que descrever fenômenos

espaciais, a Geografia escolar deve promover uma visão crítica do mundo, permitindo que os estudantes compreendam as desigualdades socioespaciais e desenvolvam uma consciência cidadã.

Diante disso, cabe ressaltar que a partir do ensino de Geografia, a compreensão da cidadania vai além do conhecimento das leis e políticas públicas, abrangendo também a análise das desigualdades territoriais e das formas de participação social. Com essa disciplina torna-se possível aos alunos refletirem sobre as diferenças no acesso aos direitos em diferentes regiões do país e que compreendam a importância da mobilização social na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Segundo Santos (1996, p. 27), "o espaço geográfico é um reflexo das relações sociais, sendo fundamental compreender suas desigualdades para promover a justiça social" e com isso, o ensino da Geografia deve contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na transformação do espaço e da sociedade.

A abordagem geográfica da cidadania também está relacionada à noção de território e poder. Raffestin (1993) argumenta que o território não é apenas um espaço físico, mas um campo de relações sociais e disputas políticas. Dessa forma, compreender as dinâmicas territoriais permite aos estudantes identificar as formas de exclusão e desigualdade presentes nas cidades e no campo, analisando como o Estado e a sociedade civil podem atuar para minimizar essas diferenças.

A constituição da Geografia escolar contemporânea está diretamente relacionada às transformações teóricas e epistemológicas ocorridas a partir da segunda metade do século XX. Esse período marca um movimento de crítica às abordagens tradicionais, especialmente ao positivismo⁸, que durante décadas orientou o ensino da disciplina com forte ênfase na descrição do espaço, na memorização de conteúdos e na neutralidade científica.

Tal perspectiva, ao priorizar a forma e a classificação dos fenômenos espaciais, pouco contribuiu para a compreensão das dinâmicas sociais e das relações de poder que estruturam o território, limitando o potencial formativo dessa ciência no que se refere à construção da cidadania, uma vez que, conforme afirma Moraes (1999, p. 73), "a Geografia tradicional privilegiava a descrição da superfície terrestre, deixando em segundo plano a análise das relações sociais que produzem o espaço".

No contexto do pós-Segunda Guerra Mundial, intensificaram-se os questionamentos acerca do papel social da ciência e da educação, impulsionando o surgimento de novas abordagens críticas em seu interior. A chamada Geografia Tradicional passou a ser alvo de críticas por sua incapacidade de explicar as desigualdades socioespaciais produzidas pelo capitalismo e por sua

⁸ O positivismo é uma corrente filosófica desenvolvida por Auguste Comte no século XIX, que defende a ideia de que o conhecimento válido é aquele baseado em fatos observáveis, mensuráveis e verificáveis. Aplicado às ciências humanas e naturais, busca a neutralidade, a objetividade e o uso de métodos científicos para a compreensão da realidade (Chauí, 2011).

aparente neutralidade frente às injustiças sociais.

Nesse sentido, Santos (2006, p. 29) afirma que “não há produção do espaço que seja neutra, pois toda organização espacial expressa interesses, conflitos e relações de poder”, o que evidencia as limitações de um estudo centrado apenas na descrição dos fenômenos espaciais para a compreensão das transformações do mundo contemporâneo.

Desse modo, a partir da década de 1970, consolida-se a Geografia Crítica⁹, fortemente influenciada pelo pensamento marxista e por autores como David Harvey e Milton Santos. Essa corrente propõe uma ruptura com a visão fragmentada e despolitizada do espaço, ao compreendê-lo como produto das relações sociais, econômicas e políticas. Para Harvey (1980, p. 13), “a produção do espaço é um reflexo das relações sociais e econômicas que estruturam a sociedade”, evidenciando que as formas espaciais não são neutras, mas expressam interesses, disputas e relações de poder. De modo semelhante, Santos (2006, p. 31) afirma que “entender o mundo é o primeiro passo para transformá-lo”, ressaltando o caráter político do conhecimento geográfico.

Essa inflexão teórica teve repercussões diretas no campo do ensino de Geografia, ao redefinir os objetivos da disciplina na educação básica. A Geografia escolar passa, então, a ser concebida não apenas como um conjunto de conteúdos sobre o espaço, mas como um instrumento de leitura crítica da realidade. Nessa perspectiva, o ensino assume o compromisso com a formação de sujeitos capazes de compreender as desigualdades socioespaciais, analisar criticamente as políticas públicas e reconhecer-se como agentes na produção e transformação do espaço geográfico.

A noção de território, por exemplo, ganha centralidade nas abordagens contemporâneas, sendo compreendida como uma construção social permeada por relações de poder. Conforme destaca Raffestin (1993, p. 56), “o território é um produto social, onde se expressam as relações de poder e os conflitos que estruturam a organização espacial das sociedades”. Essa compreensão amplia o alcance formativo da Geografia escolar, ao permitir que os estudantes reflitam sobre conflitos territoriais, exclusões socioespaciais e disputas pelo uso e controle do espaço, elementos fundamentais para a construção de uma cidadania crítica e ativa.

Considerando esse contexto, a Geografia escolar contribui para articular as escalas local e global, possibilitando aos alunos compreenderem como processos como a globalização, a urbanização, as dinâmicas econômicas e as questões ambientais impactam o cotidiano dos territórios que habitam. Ao favorecer a leitura crítica do espaço vivido, a disciplina promove o

⁹ A Geografia Crítica rompe com a tradição positivista ao incorporar referenciais marxistas na análise do espaço, compreendendo-o como uma construção social historicamente produzida pelas contradições do capitalismo. Desloca, assim, o enfoque da descrição das formas espaciais para a análise das relações sociais, econômicas e políticas que as produzem. (Harvey, 1980 e Santos (2006).

desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência social, elementos essenciais para o exercício da cidadania em sociedades marcadas por profundas desigualdades.

De acordo com Castrogiovanni (2000, p. 48), “a Geografia escolar deve auxiliar os alunos a perceberem sua inserção no espaço e a entenderem as contradições que o constituem, possibilitando a construção de uma cidadania ativa”. Essa concepção rompe com práticas pedagógicas centradas na memorização e na transmissão acrítica de conteúdos, ao propor um ensino que valoriza a problematização, a contextualização e a participação dos estudantes.

Em decorrência disso, a Geografia escolar contemporânea, fundamentada em referenciais críticos, assume um papel estratégico na formação de cidadãos críticos e atuantes, capazes de compreender a complexidade do mundo atual e de intervir de maneira consciente na realidade social. Essa perspectiva teórica constitui a base para a análise do CRMG, ao permitir problematizar em que medida o documento curricular incorpora uma concepção de Geografia comprometida com a leitura crítica do espaço e com a formação cidadã, ou se ainda reproduz práticas e discursos que limitam esse potencial formativo.

2.2.1 O Currículo de Geografia no Brasil e sua Relação com a Cidadania

A Geografia, enquanto Componente Curricular tem desempenhado papel relevante na formação dos estudantes desde sua inserção nos currículos formais, ainda que esse papel tenha se transformado ao longo do tempo. Seu percurso histórico evidencia tanto avanços pedagógicos quanto limitações impostas por projetos educacionais alinhados a interesses políticos, econômicos e ideológicos específicos. Recontar essa trajetória permite compreender que o ensino de Geografia nunca foi neutro, mas esteve vinculado a diferentes concepções de Estado, território e cidadania.

A história do currículo escolar brasileiro está profundamente relacionada às transformações políticas e sociais que marcaram o país desde o período colonial. Entre os séculos XVI e XVIII, o modelo educacional implantado no Brasil atendeu prioritariamente às necessidades da metrópole portuguesa, refletindo uma concepção de ensino voltada à manutenção da ordem colonial e à formação moral e religiosa dos sujeitos. A chegada dos jesuítas em 1549 marcou o início da educação formal no território brasileiro, organizada a partir da *Ratio Studiorum*, que estruturava o ensino com forte viés humanista e religioso (Saviani, 2007).

Embora a Geografia não figurasse como disciplina autônoma nesse período, seus conhecimentos apareciam de forma indireta, sobretudo nos estudos cartográficos e na descrição

das terras coloniais. Conforme Monteiro (1995, p. 112), “os padres jesuítas desempenharam um papel crucial na produção de mapas e relatórios sobre os territórios coloniais”, contribuindo para o controle e a administração do espaço. O conhecimento geográfico, nesse sentido, assumia função instrumental, servindo tanto à catequese quanto à expansão territorial e à exploração dos recursos naturais.

A partir do final do século XVII, intensificaram-se críticas ao modelo educacional jesuítico, considerado excessivamente rígido e distante das demandas práticas da colônia. A necessidade de formação em áreas como matemática, ciências naturais e técnicas aplicadas evidenciava a insuficiência de um currículo centrado exclusivamente nas humanidades. Essas críticas apontavam para a necessidade de reformas que aproximassem o ensino das realidades econômicas e administrativas do território colonial.

Essa mudança se concretiza com a expulsão dos jesuítas em 1759, promovida pelo Marquês de Pombal. As reformas pombalinas introduziram um currículo mais laico, incorporando disciplinas científicas e ampliando o espaço da Geografia, especialmente na formação de engenheiros militares e administradores coloniais (Carvalho, 2011). O ensino geográfico passou a cumprir papel estratégico, voltado à descrição do território, à definição de fronteiras e à exploração de riquezas minerais, evidenciando sua função política no projeto colonial português.

Com a transferência da Corte portuguesa para o Brasil em 1808, a educação passou por novas transformações, impulsionadas pela necessidade de estruturar um sistema escolar mais organizado. A criação de academias militares e instituições de ensino superior consolidou a Geografia como disciplina relevante, especialmente para a administração do território. A Lei Geral de Instrução de 1827¹⁰ representou um marco ao incluir explicitamente o ensino de “noções de Geografia” nas escolas de primeiras letras (Vlach, 2004), reforçando sua importância na formação básica.

Durante o Segundo Reinado, sob influência do positivismo, o currículo escolar passou a valorizar o ensino científico e técnico, articulando educação e progresso. A Geografia ganhou centralidade ao abordar conteúdos como climatologia, hidrografia e divisões políticas, sendo compreendida como essencial para o planejamento territorial e para a formação de cidadãos aptos a contribuir para a ordem e o desenvolvimento nacional. Contudo, essa concepção de cidadania estava ancorada na ideia de estabilidade social e obediência à ordem, restringindo a dimensão crítica da formação.

¹⁰ A Lei Geral de Instrução de 1827 foi a primeira legislação educacional nacional do Brasil, estabelecendo a obrigatoriedade da criação de escolas de primeiras letras em todas as vilas e cidades e definindo conteúdos básicos, como leitura, escrita, aritmética e noções de Geografia. Seu objetivo era organizar a educação básica, embora sua implementação tenha enfrentado limitações estruturais (Saviani, 2007).

A criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, reforçou esse movimento ao promover estudos sobre o território e a identidade nacional. Segundo Ferreira (2015, p. 89), o IHGB foi fundamental para a consolidação da Geografia no Brasil, ainda que sua produção estivesse alinhada a um projeto elitista e centralizador de nação. No âmbito escolar, o ensino de Geografia permaneceu marcado pela memorização de mapas, nomes e localizações, com pouca problematização das desigualdades sociais e territoriais.

No final do século XIX e início do século XX, com a Proclamação da República, a Geografia foi definitivamente incorporada aos currículos escolares como instrumento de consolidação da identidade nacional. Entretanto, essa identidade era construída a partir de uma visão homogênea e excludente de cidadania. Mendonça (2011, p. 72) observa que a educação geográfica desse período reforçava discursos patrióticos, vinculando cidadania ao reconhecimento do território, sem estimular a participação crítica dos estudantes. Vesentini (2004, p. 17) acrescenta que o ensino enfatizava a descrição das riquezas naturais e o potencial econômico do país, fortalecendo um discurso de grandeza nacional.

Ao longo da primeira metade do século XX, o ensino de Geografia foi fortemente influenciado pelo positivismo e pelo paradigma determinista. Conforme Castrogiovanni (2006, p. 42), predominava uma abordagem que relacionava o meio natural ao desenvolvimento das sociedades, desconsiderando as dinâmicas sociais e culturais. Esse modelo atendia aos interesses do Estado ao formar cidadãos disciplinados e alinhados à ideologia dominante.

Durante o Estado Novo (1937–1945) e, posteriormente, no regime militar (1964–1985), a Geografia escolar foi utilizada como instrumento de fortalecimento do nacionalismo e da coesão territorial. Os currículos e livros didáticos reforçavam a unidade do território e evitavam debates sobre desigualdade social e conflitos urbanos. Como destaca Vesentini (2000, p. 67), tratava-se de um ensino que enfatizava a organização do espaço e os recursos naturais, mas silenciava questões sociais, limitando a formação cidadã.

A partir da década de 1970, com o avanço da Geografia Crítica e das teorias pedagógicas renovadoras, começaram a emergir propostas voltadas à análise das relações socioespaciais e à formação cidadã. No entanto, esse movimento ocorreu em meio às restrições impostas pelo regime autoritário, o que limitou sua efetivação no currículo escolar. Apenas com a redemocratização, nos anos 1980, temas como urbanização, desigualdade social e movimentos sociais passaram a ganhar espaço de forma mais consistente (Castrogiovanni, 2006).

Nos anos 1990, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), intensificou-se o debate sobre o papel da Geografia na formação cidadã. Callai (2013) destaca que o ensino deve possibilitar ao estudante a leitura crítica do mundo, superando abordagens

fragmentadas do espaço geográfico. Ainda assim, persistiram fragilidades estruturais e conteudistas no currículo.

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o CRMG, embora proponham o desenvolvimento de competências e habilidades e apresentem aspectos positivos, têm sido alvo de críticas em razão de sua abordagem padronizada e da limitada valorização das especificidades regionais (Moreira, 2019). No âmbito da Geografia, observa-se a restrição de temas fundamentais para a formação cidadã, como os conflitos territoriais, as desigualdades socioespaciais e a justiça socioambiental, o que pode comprometer a construção de uma leitura crítica da realidade. Ressalta-se, contudo, que a análise sistemática e aprofundada desses documentos curriculares, bem como de suas implicações para o ensino de Geografia e para a formação cidadã, será desenvolvida de forma mais detalhada no capítulo seguinte.

Diante desse percurso histórico, evidencia-se que a Geografia escolar possui grande potencial para contribuir com a formação cidadã, desde que inserida em um currículo crítico e emancipatório. Como ressalta Moreira (2019, p. 74), a Geografia deve ser instrumento de compreensão do mundo e de emancipação dos sujeitos. Sob essa ótica, o currículo precisa ser entendido como espaço de disputa (Giroux, 1997), no qual diferentes vozes e experiências sejam consideradas, possibilitando aos estudantes problematizar o espaço, reconhecer desigualdades e atuar como sujeitos históricos.

A cidadania no Brasil foi historicamente construída em um contexto marcado por profundas desigualdades socioeconômicas e políticas, o que resultou em um acesso restrito e seletivo aos direitos civis, políticos e sociais. Ainda que a Constituição Federal de 1988, também denominada Constituição Cidadã¹¹, tenha formalizado um amplo conjunto de direitos, a efetivação da cidadania permanece como um desafio, sobretudo para os grupos historicamente marginalizados. Esse cenário evidencia que a cidadania, no contexto brasileiro, não pode ser compreendida apenas como um status jurídico, mas como um processo social em permanente disputa, atravessado por relações de poder e por desigualdades territoriais.

Ademais, a Geografia escolar assume um papel estratégico, na medida em que possibilita a compreensão crítica dos processos sociais e espaciais que estruturam a sociedade brasileira. Ao analisar a relação entre sociedade e espaço, a disciplina contribui para que os estudantes compreendam como os processos históricos, políticos e econômicos produzem e organizam o território, bem como como esse território é apropriado de forma desigual por diferentes grupos

¹¹ A Constituição de 1988 recebeu o apelido de "Constituição Cidadã" por ampliar significativamente os direitos civis, políticos e sociais no Brasil, consolidando a democracia após o período da Ditadura Militar. Ela estabeleceu princípios de dignidade humana, justiça social, participação popular e garantia de direitos fundamentais, refletindo um compromisso com a construção de uma sociedade mais igualitária e inclusiva (BRASIL, 1988).

sociais. Conforme destaca Vesentini (2004, p. 32), a Geografia escolar deve permitir que os alunos percebam que os espaços “não são neutros, mas resultados de processos históricos e sociais que favorecem determinados grupos em detrimento de outros”, o que confere à disciplina um potencial formativo diretamente relacionado à construção da cidadania.

A análise de temas como concentração fundiária, segregação urbana, mobilidade populacional e impactos ambientais possibilita aos estudantes reconhecer as dinâmicas de exclusão presentes no espaço geográfico e refletir sobre alternativas para a construção de uma sociedade mais justa. Assim, a Geografia contribui para o desenvolvimento de uma leitura crítica do mundo, ao evidenciar que o território é também um espaço de disputas e de exercício do poder. Raffestin (1993, p. 144) reforça essa compreensão ao afirmar que “o território é um produto social, carregado de significados e relações de dominação”, o que implica reconhecer que compreender o espaço geográfico é, simultaneamente, compreender as relações de poder que nele se manifestam.

A trajetória histórica da cidadania no Brasil ajuda a compreender como essas concepções influenciaram, ao longo do tempo, o ensino de Geografia. Durante o período colonial e imperial, a cidadania era um privilégio restrito, como evidenciado pelas limitações impostas pela Constituição de 1824 ao direito de participação política. Esse caráter excludente da cidadania refletiu-se na Geografia escolar, que se organizava a partir de uma perspectiva elitista e instrumental do território. Esse componente curricular no Brasil, especialmente até o início do século XX, caracterizou-se por uma abordagem descritiva do território, voltada à formação de uma elite administrativa, sem problematizar as desigualdades socioespaciais (Rocha, 1996).

Com a Proclamação da República e a consolidação da Geografia como disciplina obrigatória, o ensino passou a reforçar a identidade nacional e o sentimento de pertencimento ao território brasileiro. Contudo, como observa Vesentini (2004, p. 17), tratava-se de um nacionalismo acrítico, mais voltado à legitimação do poder político do que à formação de uma consciência cidadã. Essa orientação manteve uma prática pedagógica centrada na memorização e na transmissão de conteúdo, limitando o desenvolvimento do pensamento crítico.

Durante a Era Vargas (1930-1945), esse caráter nacionalista foi intensificado, com essa ciência desempenhando um papel central na construção de uma identidade nacional vinculada à integração territorial e ao desenvolvimento econômico. No entanto, a concepção de cidadania permaneceu restrita, associada ao trabalho e à obediência ao Estado. Mendonça (2011, p. 98) destaca que, nesse período, a Geografia escolar reforçava o papel do cidadão como trabalhador disciplinado, sem questionar as estruturas de poder e as desigualdades sociais, o que evidencia os limites da formação cidadã promovida naquele contexto.

Apesar de avanços pontuais no período pós-1946, foi durante a Ditadura Militar que se observou um significativo retrocesso na formação cidadã, com a imposição de uma educação autoritária e tecnicista. A Geografia escolar foi instrumentalizada como mecanismo de controle ideológico, priorizando o discurso do crescimento econômico e da segurança nacional. Conforme destaca Vlach (2004), o ensino nesse período desestimulava a reflexão crítica e a compreensão das contradições sociais, restringindo o potencial emancipatório da disciplina.

A redemocratização e a promulgação da Constituição de 1988 inauguraram um novo cenário para a cidadania e para o ensino de Geografia. A ampliação dos direitos civis, políticos e sociais possibilitou a incorporação de temas como globalização, sustentabilidade e justiça social, fortalecendo uma abordagem mais crítica do espaço geográfico. Castrogiovanni (2006, p. 74) ressalta que, no período pós-ditadura, o ensino de Geografia passou a valorizar a leitura crítica do espaço e a participação ativa dos estudantes, ampliando as possibilidades de uma formação orientada para e pela cidadania.

Atualmente, embora os documentos normativos oficiais busquem alinhar o ensino de Geografia à perspectiva da formação cidadã, persistem desafios¹²os significativos. A ênfase em competências e habilidades e a estrutura normativa desses documentos podem limitar a flexibilidade do ensino e restringir a valorização das realidades vividas pelos alunos, o que pode comprometer a construção de uma cidadania crítica e transformadora. Assim, a análise da trajetória histórica da Geografia escolar no Brasil revela que sua contribuição para a formação cidadã esteve sempre condicionada aos projetos políticos e educacionais de cada período, evidenciando a necessidade de fortalecer práticas pedagógicas que articulem criticamente espaço, sociedade e cidadania.

2.2.2 Uma análise crítica a partir do território de Ouro Preto (MG)

No interior dessa discussão, o conceito de lugar assume centralidade analítica e pedagógica. Conforme argumenta Souza (2013), o lugar não se restringe a uma localização espacial, mas corresponde a um espaço vivido, historicamente construído e permeado por significados, valores e relações sociais. Essa concepção exige que o ensino de Geografia considere as experiências cotidianas dos estudantes como ponto de partida para a reflexão geográfica,

¹² Os principais documentos que orientam o ensino de Geografia no Brasil são a BNCC e a LDB. Em Minas Gerais, o CRMG estabelece diretrizes específicas para o ensino estadual.

reconhecendo os lugares que habitam como espaços legítimos de análise crítica e de exercício da cidadania.

Essa abordagem adquire maior relevância quando analisada à luz de realidades territoriais, como a do município de Ouro Preto (MG). A configuração territorial do município, marcada por uma sede urbana histórica e por diversos distritos com características rurais ou semiurbanas, resulta em uma distribuição desigual de serviços públicos e oportunidades. Dados oficiais e documentos institucionais, como planos municipais e levantamentos socioeconômicos, evidenciam que o acesso à educação, à mobilidade, à conectividade digital e a equipamentos públicos ocorre de forma desigual entre a sede e os distritos, o que impõe limites concretos à efetivação da cidadania em escala local¹³.

Ao trabalhar conceitos como redes urbanas, escalas geográficas e dinâmicas globais articuladas às realidades locais, torna-se possível que os estudantes compreendam que os problemas vivenciados em seus lugares de moradia não são isolados, mas resultado de processos mais amplos de organização do espaço. Essa articulação entre o local e o global contribui para a formação de uma consciência espacial crítica, fundamental para o exercício da cidadania. Em decorrência disso, Vesentini (2004, p. 43) destaca que o ensino de Geografia deve promover uma leitura crítica do espaço, permitindo aos alunos compreenderem como as conexões entre fenômenos globais e locais incidem sobre suas vidas cotidianas.

Souza (2013) ressalta ainda que o lugar é atravessado por relações de poder e por disputas simbólicas e materiais, o que implica compreendê-lo como espaço de dominação, mas também de resistência. Assim, ao estimular a reflexão sobre os bairros, distritos e comunidades em que os estudantes vivem, o ensino de Geografia contribui para que eles reconheçam as desigualdades territoriais, mas também as possibilidades de ação coletiva e de transformação social. Em municípios como Ouro Preto, essa abordagem permite problematizar, por exemplo, as diferenças entre distritos historicamente vinculados à mineração e áreas centrais mais integradas aos circuitos turísticos e administrativos, evidenciando como tais dinâmicas impactam o cotidiano das populações locais.

Essa leitura do espaço como lugar de disputas e relações de poder pode ser aprofundada a partir das contribuições de Pierre Bourdieu, especialmente no que se refere à compreensão dos mecanismos simbólicos que produzem e reproduzem desigualdades sociais. Para Bourdieu (1998),

¹³ Essa constatação fundamenta-se em dados do IBGE, especialmente os levantamentos censitários e territoriais, bem como em documentos institucionais do município de Ouro Preto, como o Plano Diretor Municipal e planos setoriais (educação, mobilidade e assistência social), que reconhecem desigualdades no acesso a serviços públicos entre a sede urbana e os distritos. Soma-se a isso o conteúdo empírico desta pesquisa, obtido por meio de entrevistas com professores de Geografia da rede municipal, que mencionam recorrentes dificuldades relacionadas à distância da sede, à infraestrutura e ao acesso a políticas públicas em determinados distritos.

as relações de dominação não se expressam apenas de forma material, mas também por meio de estruturas simbólicas que se naturalizam no cotidiano, influenciando as percepções, práticas e expectativas dos sujeitos. No contexto do ensino de Geografia, essas estruturas podem se manifestar na forma como determinados territórios são valorizados ou desvalorizados, bem como nas oportunidades educacionais oferecidas a estudantes de diferentes bairros ou distritos. Sob essa perspectiva, a escola e o currículo devem ser compreendidos como espaços políticos, permeados por disputas de significados, relações de poder e diferentes projetos de sociedade. Essa compreensão orienta a análise das práticas docentes e das percepções dos professores de Geografia investigados nesta pesquisa.

A escola, nesse contexto, desempenha papel fundamental ao garantir que o ensino ultrapasse a memorização de conteúdos e se constitua como prática reflexiva e crítica. Como aponta Callai (2013, p. 87), a Geografia precisa fazer sentido para o aluno, relacionando-se com sua realidade e incentivando-o a refletir sobre sua participação na sociedade. Práticas como análise de problemas locais, uso de mapas participativos e realização de trabalhos de campo favorecem a apropriação crítica do território, possibilitando que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos e espaciais.

Além disso, a valorização das múltiplas territorialidades e das experiências vividas pelos alunos contribui para o fortalecimento de uma cidadania que respeite a diversidade e promova a inclusão social. Nessa linha, Castrogiovanni (2006, p. 69) ressalta a importância de os estudantes se reconhecerem como sujeitos históricos e espaciais, compreendendo que suas trajetórias e vivências integram o processo de produção do espaço geográfico. Essa perspectiva pode ser aprofundada a partir das contribuições de Bourdieu, especialmente no que se refere ao conceito de *habitus*, entendido como um conjunto de disposições socialmente construídas que orientam percepções, práticas e formas de agir no mundo (Bourdieu, 1998). Ao reconhecer que os alunos chegam à escola portadores de diferentes capitais culturais, oriundos de contextos territoriais e sociais diversos, o ensino de Geografia pode tensionar os mecanismos de reprodução das desigualdades, valorizando saberes e experiências que historicamente têm sido deslegitimados no espaço escolar.

Por fim, a análise do lugar não pode ser dissociada das escalas mais amplas em que ele se insere. A compreensão da cidadania em territórios como Ouro Preto exige reconhecer que os arranjos locais estão articulados a processos regionais, nacionais e globais. Ao evidenciar essas inter-relações no ensino, torna-se possível compreender que muitas das desigualdades vivenciadas localmente decorrem de decisões políticas, econômicas e institucionais tomadas em outras escalas. Como afirma Souza (2013, p. 92), “nenhuma análise do lugar pode prescindir da consideração das

escalas mais amplas em que ele se insere”.

2.2.3 Desafios da Geografia Escolar na Promoção da Cidadania

Apesar de sua importância na formação cidadã, a Geografia escolar enfrenta inúmeros desafios no contexto educacional brasileiro. Um dos principais entraves refere-se à persistência de abordagens tradicionais de ensino, que privilegiam a memorização de conceitos, a reprodução de informações e a descrição de conteúdos de forma acrítica. Tais práticas contribuem para a consolidação de uma visão empobrecida da Geografia, frequentemente percebida como uma disciplina meramente informativa, desprovida de potencial analítico e pouco comprometida com a compreensão dos problemas sociais contemporâneos.

Outro desafio significativo diz respeito à fragilidade na articulação entre o currículo escolar e a realidade vivida pelos estudantes. Em muitos contextos, os conteúdos abordados em sala de aula não dialogam com o cotidiano dos alunos, com seus territórios, experiências e problemáticas locais, o que dificulta a construção de sentidos para a aprendizagem e limita o desenvolvimento de uma cidadania ativa e participativa. Superar essa limitação exige que o ensino assuma uma perspectiva mais contextualizada e significativa, capaz de relacionar os conteúdos curriculares às questões do espaço vivido e de estimular os estudantes a problematizarem criticamente sua própria realidade.

Somam-se a esses desafios as condições estruturais que marcam a educação pública brasileira, como a precarização das escolas, a sobrecarga de trabalho docente, a insuficiência de políticas de formação continuada e a escassez de recursos didáticos adequados. Esses fatores dificultam a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e comprometidas com a formação cidadã. Como apontam Oliveira e Fernandes (2017, p. 215), “o fortalecimento do ensino de Geografia como um campo de reflexão crítica exige investimentos em formação docente, infraestrutura e materiais pedagógicos que estimulem a participação ativa dos estudantes”.

Diante desse cenário, para que a Geografia escolar contribua efetivamente para a promoção de uma cidadania crítica, torna-se fundamental adotar uma perspectiva pedagógica que considere o lugar como espaço vivido, significativo e relacional. Conforme argumenta Souza (2013), compreender o lugar vai além da simples localização geográfica, implicando reconhecer as experiências, os afetos, os conflitos e as práticas sociais que constituem esse espaço. No entanto, a construção dessa abordagem crítica enfrenta resistências em um sistema educacional

historicamente hegemonizado por práticas tecnicistas e conteudistas, herdeiras de uma lógica bancária de educação, conforme denunciado por Freire (1996). Em vez de promover a problematização da realidade, o ensino muitas vezes se limita à transmissão de conteúdos descolados da vivência dos alunos, bloqueando a compreensão dos processos socioespaciais que moldam suas condições de vida.

Esse esvaziamento crítico é intensificado pela lógica neoliberal que atravessa o sistema educacional contemporâneo. Sob a ênfase na eficiência, no controle e na padronização, os currículos escolares passam a ser orientados por avaliações de larga escala e indicadores de desempenho, o que restringe a autonomia docente e reduz o espaço para a inserção de conteúdos socialmente relevantes. Com isso, mesmo os discursos oficiais que defendem a formação cidadã acabam subordinados a práticas educativas voltadas mais para a adaptação e a conformidade do que para a transformação social.

Assim, a Geografia escolar, ao invés de problematizar as desigualdades socioespaciais, os conflitos territoriais, a segregação urbana e as injustiças ambientais, corre o risco de se tornar cúmplice da manutenção da ordem vigente. Como advertia Freire (1996), “a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”, o que pressupõe uma escola comprometida com a leitura crítica da realidade e não com sua simples reprodução ideológica.

Essa dinâmica pode ser aprofundada à luz das contribuições bourdiesiana, especialmente no que se refere aos mecanismos de reprodução social operados no interior do campo educacional. Para o autor, a escola tende a legitimar e reproduzir desigualdades ao valorizar determinados códigos culturais como universais e neutros, exercendo aquilo que denomina violência simbólica Bourdieu (1998). No ensino de Geografia, esse processo se manifesta quando determinados conteúdos, linguagens e formas de interpretar o espaço são privilegiados em detrimento dos saberes, experiências e territorialidades dos estudantes oriundos de contextos populares, rurais ou periféricos. Ao desconsiderar o capital cultural diverso trazido pelos alunos, a prática escolar contribui para a naturalização das desigualdades socioespaciais e para a exclusão simbólica de determinados sujeitos, limitando, assim, o potencial emancipatório da formação cidadã.

Com esses desafios, torna-se urgente a construção de práticas pedagógicas contra-hegemônicas, orientadas pela emancipação social e política dos estudantes. A Geografia escolar precisa estar articulada às lutas concretas vividas nos territórios, valorizando os saberes locais e promovendo uma escuta ativa que permita aos alunos se reconhecerem como sujeitos históricos e espaciais. Estratégias como mapeamentos participativos, estudos do meio, análises de dinâmicas locais e investigações sobre direitos territoriais constituem caminhos possíveis para romper com

a alienação imposta por práticas pedagógicas descontextualizadas.

Como ressalta Souza (2013, p. 107), “a formação cidadã deve partir de uma apropriação crítica do espaço vivido, permitindo que os sujeitos se reconheçam como agentes históricos e políticos”. Em consonância com Freire, trata-se de reafirmar a Geografia escolar como uma prática educativa comprometida com a denúncia das opressões, o anúncio de novas possibilidades e o fortalecimento do desejo coletivo de transformação social.

Isso posto, a definição de cidadania que orienta esta pesquisa parte do reconhecimento de que se trata de um conceito complexo, dinâmico e historicamente construído, cuja compreensão varia conforme os contextos sociais, políticos, econômicos e culturais vividos pelos diferentes grupos e territórios. Nesse sentido, é possível considerar que cada realidade social apresenta elementos específicos que influenciam as formas de vivência e exercício da cidadania, o que torna difícil estabelecer uma definição única e universal para o termo. Assim, delimitar a concepção de cidadania que fundamenta este trabalho não constitui uma tarefa trivial, exigindo sua contextualização em relação aos objetivos da pesquisa e ao campo educacional investigado.

Dessa forma, a cidadania considerada neste estudo não se restringe a uma perspectiva local ou vinculada a especificidades territoriais de Ouro Preto, embora reconheça a importância do lugar e das vivências locais na formação dos sujeitos. A concepção adotada está relacionada, sobretudo, à compreensão da cidadania como garantia e exercício de direitos e deveres no âmbito da vida social, política e educacional. Nessa perspectiva, toma-se como referência a definição apresentada por Covre (2002, p. 9), fundamentada na Carta de Direitos da Organização das Nações Unidas de 1948, segundo a qual “podemos afirmar que ser cidadão significa ter direitos e deveres, ser súdito e ser soberano”. Tal compreensão evidencia que a cidadania envolve, simultaneamente, a participação dos sujeitos na sociedade e o acesso a direitos civis, políticos e sociais, articulados ao cumprimento de deveres coletivos.

Essa perspectiva dialoga diretamente com as contribuições de Marshall, cuja obra *Cidadania, classe social e status* se tornou referência fundamental nos estudos sobre cidadania. Ao analisar o desenvolvimento histórico da cidadania nas sociedades modernas, Marshall (2021) demonstra que os direitos civis, políticos e sociais foram conquistados em diferentes momentos históricos e apenas progressivamente passaram a compor, de maneira integrada, o status de cidadania. A partir dessa compreensão, a cidadania é entendida, neste trabalho, como um processo histórico em permanente construção, marcado por disputas sociais e pela ampliação de direitos, o que reforça a importância da educação e, particularmente, do ensino de Geografia, na formação de sujeitos críticos, conscientes e capazes de atuar na transformação da realidade social.

3. CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINA GERAIS: UMA ANÁLISE CRÍTICA

Desenvolver estudos sobre currículo não é tarefa fácil mediante a complexidade e pluralidade de características que o conceito carrega. Não temos como objetivo evidenciar uma única definição, pois como diz Moreira (2003) não existe consenso sobre o que é currículo, sobretudo por ser um conceito relacionado a uma complexidade de problemas e a uma construção cultural, histórica e socialmente determinada. Além disso, é importante enaltecer que este capítulo está amparado em uma concepção crítica de currículo que também pode ser percebida como heterogênea e carrega tanto distanciamentos como aproximações com outras tendências ¹⁴.

Para fundamentar essa análise, parte-se da compreensão de que o currículo é uma construção histórica, política e cultural, pois como afirma Silva (1999, p. 15), "o currículo não é uma simples seleção de conteúdos, mas um texto cultural, um artefato simbólico, um espaço de disputa entre diferentes visões de mundo". Nesse sentido, os documentos curriculares oficiais não devem ser interpretados como neutros ou técnicos, mas como expressões de determinadas concepções de sociedade, de sujeito, de educação e como um instrumento de construção política e cultural. Ao analisar aqui o currículo, portanto, busca-se desvelar os sentidos subjacentes às orientações curriculares e suas implicações para o ensino de Geografia e na formação para e pela cidadania.

Por ser um território de disputas, os sentidos que esse documento normativo assume podem não ser consensuais e homogêneos, elevando a interpretação do que se está tratando a diferentes aspectos e dimensões. Uma das dimensões é a de currículo oficial:

Conjunto de aprendizagens selecionado, organizado, e estruturado oficialmente para ser trabalhado nas diferentes disciplinas, áreas de conhecimentos, anos ou ciclos de um curso ou de uma etapa da escolarização, e que possui o carimbo ou o selo de um governo, seja ele nacional, estadual ou municipal (Paraíso, 2023, p. 12).

O currículo oficial é desenvolvido por diferentes especialistas de variadas áreas do conhecimento, institucionalizado em um documento sob a supervisão de membros do governo. Com essa realidade é possível considerar que muitas vezes a elaboração é realizada por pessoas que estão distantes das realidades escolares. Sob essa ótica, trata-se de um artefato que foi produzido por um órgão governamental, apresentando como objetivo regulamentar e normatizar

¹⁴ Utiliza-se o termo tendência em vez de paradigma por se tratar de uma palavra mais adequada ao campo da educação e do currículo, onde há maior diversidade de ideias e abordagens. Enquanto paradigma remete a algo mais fixo e dominante, tendência permite compreender que diferentes concepções curriculares convivem, influenciam-se e entram em conflito, como indicam autores como Sacristán (2000) e Silva (1999).

o que será desenvolvido no processo de ensino e aprendizagem.

Paraíso (2023, p 13) também nos apresenta o currículo formal como outra modalidade que pode ser visto como:

O conjunto de disciplinas, conteúdos e atividades planejadas para serem trabalhadas formalmente em uma escola ou em uma rede de escolas. Ele é definido antes do contato efetivo entre professoras e estudantes, pelo conjunto de conhecimentos que a escola ou redes de escolas consideram imprescindíveis para os/as estudantes em uma determinada disciplina, em um ano ou em um curso. O currículo formal é comumente elaborado com base no currículo oficial.

Com base nesse aspecto, podemos assumir como currículo formal os planejamentos dos docentes e as propostas colocadas pelas escolas. Mesmo sabendo que sua formulação deve estar associada ao currículo oficial, pode-se pensa-lo como um mecanismo que torna possível aproximar o que é proposto oficialmente daquilo que é a realidade experimentada nos espaços de ensino.

Por conseguinte, podemos perceber a outra modalidade de currículo apresentada por Paraíso (2023), o currículo em ação ou currículo real. Ele é aquele que:

[...] de fato é oportunizado no ambiente escolar. [...] aquele que ocorre na sala de aula, quando estudantes e docentes entram em contato como o conhecimento por meio de diferentes práticas desenvolvidas. O currículo em ação é constituído por todos os tipos de aprendizagens que as/os estudantes realizam como consequência de estarem escolarizadas/os. É o efeito de viver uma experiência em um ambiente, como o escolar, que possibilita o contato com determinados conhecimentos, valores, saberes, relações, comportamentos, experiências. (Paraíso, 2023, p.14).

Temos ainda o conceito de currículo vazio ou nulo que pode ser entendido como aquele que mantém lacunas que existem nos currículos oficiais, formais e em ação. Ele não contempla aspectos relevantes que podem contribuir para a melhor formação dos estudantes. Paraíso (2023, p. 16) revela que se trata:

[...] de conhecimentos e saberes ausentes tanto das propostas curriculares prescritas – currículo oficial e formal – como das práticas das salas de aula – currículo em ação – que, muitas vezes, abrangem conhecimentos significativos tanto para compreensão e atuação na sociedade como para o exercício da cidadania.

Isso posto, este capítulo tem como objetivo realizar uma análise crítica do CRMG, com foco no componente curricular Geografia, a fim de compreender de que forma esse documento oficial orienta a formação cidadã no ensino público estadual. Essa análise se insere no contexto mais amplo da presente pesquisa, que busca refletir sobre o papel da Geografia escolar na formação de sujeitos críticos e comprometidos com a transformação da realidade social, ou seja,

uma formação para e pela cidadania. Desse modo, ao examinar o CRMG, pretende-se identificar tanto os limites quanto as potencialidades da proposta curricular vigente em Minas Gerais no que diz respeito à promoção de uma cidadania ativa, reflexiva e participativa.

Importante esclarecer que o CRMG foi instituído em 2018, a partir da necessidade de alinhar o currículo estadual à BNCC, conforme orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Ministério da Educação (MEC). Sua versão final foi publicada pela SEE/MG no mesmo ano, tornando-se o documento oficial de orientação pedagógica para todas as escolas da rede estadual de ensino. Ele está organizado por áreas do conhecimento e etapas da educação básica, e tem como função principal nortear o trabalho dos professores, subsidiar a elaboração de materiais didáticos e avaliações, além de orientar programas de formação docente, ou seja, é a base para o desenvolvimento do currículo formal e o currículo real. No caso da Geografia, assim como nos demais componentes curriculares¹⁵, o currículo apresenta as competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo do Ensino Fundamental e Médio, definindo também os objetos de conhecimento e as expectativas de aprendizagem.

A análise do documento será conduzida com base em uma abordagem qualitativa, por meio da análise documental crítica, que tende a permitir examinar os textos curriculares de forma contextualizada, compreendendo seus pressupostos ideológicos, seus silêncios e suas disputas internas. Serão examinadas, principalmente, a introdução geral do CRMG, a parte específica referente ao componente Geografia no Ensino Fundamental, Anos Finais, e as habilidades que expressam ou sugerem a relação entre o ensino geográfico e a formação cidadã.

Para isso, serão mobilizados os aportes teóricos da teoria crítica do currículo, especialmente os trabalhos de Apple (2006), Giroux (1997), Silva (1999) e Sacristán (2000), que compreendem o currículo como um instrumento de poder, repleto de intencionalidades, mediações e contradições.

A análise crítica do CRMG, sob essa perspectiva, visa contribuir para a compreensão de como os currículos oficiais podem tanto reforçar modelos hegemônicos e conservadores de educação quanto abrir brechas para práticas pedagógicas emancipatórias, voltadas à construção de uma cidadania crítica e transformadora superando o que pode ser visto como controle social.

¹⁵ O CRMG, em consonância com a BNCC, organiza o ensino por meio de áreas do conhecimento e componentes curriculares. As áreas do conhecimento agrupam componentes com afinidades epistemológicas, como Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática. Já os componentes curriculares correspondem às disciplinas escolares, como Geografia, História, Ciências e Matemática, e são responsáveis pelo desenvolvimento das habilidades e competências específicas previstas para cada etapa da escolarização.

3.1 O CRMG: formulação e implementação

O CRMG é o documento orientador da rede estadual de ensino e de boa parte das redes municipais do estado, funcionando como guia para o planejamento pedagógico, elaboração de materiais didáticos, avaliações e práticas docentes. Sua elaboração esteve vinculada ao processo de implementação da BNCC, documento normativo de abrangência nacional, homologado pelo Ministério da Educação em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e em 2018 para o Ensino Médio. O CRMG afirma ser:

[...] eminentemente um documento fundamentado nos princípios democráticos, principalmente da participação. A partir do momento que trabalhamos o currículo com as diretrizes da BNCC e referenciados pelo PPP das escolas, construímos uma proposta de educação de qualidade e equidade. (Minas Gerais, 2021, p. 68).

O processo de construção do CRMG teve início em 2018, em um movimento coordenado pela SEE/MG, com apoio da UNDIME/MG. Esse processo esteve diretamente vinculado à implementação da BNCC e às mudanças estruturais decorrentes da Reforma do Ensino Médio, instituída nacionalmente a partir da Lei nº 13.415/2017. A elaboração do CRMG envolveu diferentes etapas, como a escuta de profissionais da educação, a constituição de comissões técnicas regionais, a realização de seminários de formação e momentos de validação com especialistas.

A versão do documento utilizada nesta pesquisa corresponde à atualização publicada em 2020, já incorporando as diretrizes do Novo Ensino Médio, especialmente no que se refere à organização curricular por áreas do conhecimento, à centralidade das competências e habilidades e à flexibilização dos itinerários formativos, aspectos que impactam diretamente o ensino de Geografia e as possibilidades de abordagem da formação cidadã na etapa final da educação básica.

A elaboração do CRMG, embora tenha se proposto a ser um processo participativo, foi marcada por críticas quanto ao seu caráter centralizador e à forte dependência da BNCC. A imposição de uma matriz nacional reduziu os espaços para a valorização das especificidades locais e regionais, o que comprometeu a construção de um currículo mais contextualizado e democrático. Como afirmam Moreira e Candau (2021, p. 147), “a BNCC é expressão de um currículo prescritivo, hierárquico, normativo e tecnocrático que enfraquece a possibilidade de construção de uma proposta curricular plural, crítica e contextualizada”,

Nesse sentido, ainda que o CRMG incorpore algumas adaptações regionais, ele acaba por reproduzir em grande medida a lógica da BNCC, ancorada em uma racionalidade técnico-instrumental e orientada por interesses empresariais, o que limita a autonomia dos sistemas de

ensino e o protagonismo dos sujeitos escolares, ou seja, um modelo tradicional de currículo.

A relação entre o CRMG e a BNCC configura-se como uma vinculação estrutural e normativa onde a Base Nacional estabelece dez competências gerais e uma série de habilidades específicas para cada componente curricular e etapa da educação básica, que orientaram de forma centralizada a construção dos currículos estaduais. O CRMG adota essas diretrizes com alterações pontuais, limitando-se a adaptações que assegurem sua implementação no contexto mineiro, sem romper com a lógica prescritiva e uniformizadora do documento nacional. Para Sacristán (2000, p. 118), esse tipo de currículo centralizado “tende a converter o professor em mero aplicador de prescrições curriculares, limitando sua capacidade de decisão e intervenção pedagógica” de modo que a autonomia docente e o potencial crítico do currículo são comprometidos, dificultando práticas pedagógicas voltadas à leitura crítica da realidade e à formação cidadã dos estudantes.

Em sua apresentação, o CRMG afirma como princípios norteadores a promoção da equidade, da inclusão, da valorização da diversidade e da formação integral dos estudantes. Esses princípios, por sua vez, estão alinhados ao discurso oficial da BNCC, que busca conciliar exigências do mundo do trabalho com o desenvolvimento de competências socioemocionais e valores democráticos. Entretanto, há uma contradição entre o discurso e a prática: enquanto o texto curricular aponta em certa medida para uma formação cidadã ampla, sua estrutura técnica, fragmentada e centrada em habilidades, muitas vezes dificulta a abordagem crítica e interdisciplinar dos conteúdos escolares.

A concepção de competências adotada pela BNCC e, consequentemente, incorporada pelo CRMG, reflete uma orientação educacional voltada para a formação de sujeitos adaptáveis às exigências do mercado, em detrimento de uma perspectiva crítica e emancipadora da educação. Essa lógica se manifesta na centralidade conferida aos resultados de aprendizagem, no controle por meio de avaliações externas em larga escala e na padronização das práticas pedagógicas. Como observa Lopes (2019, p. 563), “as competências são apresentadas como promotoras de uma formação integral, mas, na prática, organizam-se em torno de uma lógica de adaptabilidade, produtividade e empregabilidade”.

Ao mesmo tempo, é possível reconhecer que essa configuração curricular também produz efeitos organizadores no sistema educacional, ao estabelecer referenciais comuns de aprendizagem, orientar o planejamento pedagógico e buscar garantir um patamar mínimo de direitos educacionais em contextos marcados por profundas desigualdades regionais e institucionais. Entretanto, tal orientação tende a esvaziar o potencial transformador do currículo ao restringir a escola ao papel de formadora de capital humano, subordinando a educação às dinâmicas do mercado. Nessa lógica, o valor da escolarização passa a ser medido por sua

capacidade de produzir sujeitos funcionalmente adequados às exigências da economia, em detrimento da formação de cidadãos críticos, conscientes de sua realidade e capazes de intervir nela.

Considerando esse contexto, a centralidade conferida às competências e aos resultados quantificáveis desloca o foco da educação pública de seu compromisso social para uma lógica de desempenho, produtividade e empregabilidade. Como aponta Apple (2011, p. 67), “a ênfase nas competências e na padronização curricular serve para adaptar os estudantes às exigências do mercado, moldando-os como trabalhadores obedientes e flexíveis, ao invés de cidadãos críticos e participativos”. Ao reforçar esse modelo tecnocrático e funcionalista de currículo, o CRMG compromete sua potência formativa mais ampla, contribuindo para a consolidação de uma concepção de educação voltada à manutenção da ordem vigente, e não à sua transformação.

A estrutura do CRMG é organizada por áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) e por componentes curriculares, com a descrição das habilidades específicas a serem desenvolvidas em cada ano escolar. Cada habilidade é redigida de maneira concisa, com verbos operacionais e objetos de conhecimento associados, o que evidencia a lógica técnica e padronizadora do documento. Essa forma de organização, segundo Pacheco (2001), reflete uma concepção de currículo como instrumento de controle do trabalho docente, priorizando a homogeneização das práticas pedagógicas em detrimento da valorização da experiência e do contexto de cada escola.

Por outro lado, tal estrutura também pode contribuir para a explicitação de expectativas de aprendizagem, favorecer a coerência do planejamento pedagógico e estabelecer referenciais comuns que buscam reduzir desigualdades no acesso aos conhecimentos escolares. No entanto, permanece a tensão entre padronização e autonomia pedagógica na efetivação do currículo em contextos socioterritoriais diversos.

Ao delimitar previamente o que deve ser ensinado e como isso deve ocorrer, o CRMG reduz a autonomia pedagógica dos professores e ignora as múltiplas realidades socioterritoriais que compõem o estado de Minas Gerais e, nessa perspectiva, a função docente é deslocada de uma atuação crítica e reflexiva para um papel de executor de prescrições externas. Essa configuração curricular reforça a ideia de uma escola voltada à eficiência e à mensuração de resultados, como se o processo educativo pudesse ser conduzido com base em manuais operacionais. Como alerta Sacristán (2000, p. 136), “o currículo prescrito limita a capacidade do professor de tomar decisões, convertendo o ensino em uma prática reprodutora, e não criativa”. O CRMG, ao aderir de forma acrítica à BNCC e à racionalidade técnica que a sustenta, desconsidera os sujeitos envolvidos no processo educativo e compromete a construção de um currículo vivo, plural e conectado com as

necessidades reais da formação cidadã.

Apesar disso, o CRMG também oferece, em alguns trechos, sugestões de práticas pedagógicas, referenciais didáticos e contextualizações locais, o que pode abrir brechas para uma atuação mais crítica e criativa por parte dos professores. No entanto, a efetivação de tais possibilidades depende de condições materiais e formativas que nem sempre estão presentes na realidade das escolas públicas, como formação continuada de qualidade, tempo de planejamento e autonomia docente.

Portanto, a normativa oficial de Minas Gerais revela-se, no mínimo, como um documento ambíguo e contraditório: ao mesmo tempo em que se propõe a garantir direitos de aprendizagem e a formação cidadã, sua lógica organizativa e suas referências teóricas estão fortemente vinculadas a uma matriz curricular neoliberal, centrada na eficiência, na mensuração e na padronização. A análise crítica desse currículo, como a que se propõe nesta pesquisa, é fundamental para compreender os limites e as possibilidades que ele oferece à prática pedagógica e ao ensino de Geografia comprometido com a cidadania crítica.

3.2 Teorias curriculares

Mesmo com as evidências observadas na estrutura do CRMG, compreender o currículo apenas como um documento prescritivo, ou como uma lista de conteúdos a serem ensinados, constitui uma visão bastante limitada diante das múltiplas abordagens teóricas que procuram explicar suas finalidades, formas de organização e implicações sociais. As teorias de currículo, expressam diferentes maneiras de interpretar como o conhecimento é selecionado, legitimado e transmitido nas instituições escolares. Elas não se restringem a diretrizes técnicas; ao contrário, revelam concepções de mundo, visões de sociedade e de sujeito, influenciando diretamente a forma como a escola se organiza e como os professores ensinam.

Como afirma Sacristán (2000, p. 15), “o currículo é uma construção social, portanto, atravessada por interesses políticos e culturais, e não um produto técnico neutro”. Essa compreensão é fundamental para sustentar uma leitura crítica do CRMG, que, embora se apresente como um documento técnico e orientador, carrega pressupostos teóricos muitas vezes implícitos, os quais precisam ser analisados à luz das diferentes teorias curriculares.

Para sistematizar essas abordagens e evidenciar suas principais características, apresenta-se, a seguir uma síntese das principais teorias de currículo, destacando seus fundamentos, autores

centrais e implicações para a prática educativa.

Quadro 3 – Teorias curriculares e suas características

Teoria de Currículos	Principais Autores	Concepção de Currículo	Implicações Pedagógicas
Técnico-linear (Tradicional)	Tyler	Currículo como plano racional, organizado por objetivos e resultados	Ênfase na padronização, controle e avaliação mensurável
Humanista / Progressista	Dewey e Kilpatrick	Currículo centrado no aluno e na experiência	Valorização da autonomia e da aprendizagem ativa
Crítica / Emancipatória	Apple, Giroux, Freire e Sacristán	Currículo como construção social e campo de disputa	Formação crítica, problematização das desigualdades
Pós-crítica	Pinar, T. T. da Silva, Macedo e Louro	Currículo como texto cultural e produtor de identidades	Valorização da diferença, pluralidade e subjetividades
Histórico-hermenêutica	Greene, Libâneo e Pinar	Currículo como prática interpretativa e dialógica	Ênfase na experiência, no diálogo e na construção de sentidos

Fonte: elaborado pelo pesquisador, com base em Silva (1999), Sacristán (2000), Apple (2006), Libâneo (2013), Macedo (2017).

A seguir, são apresentadas e discutidas as principais correntes teóricas que orientam diferentes concepções e práticas de currículo ao longo da história da educação, destacando seus fundamentos filosóficos, pedagógicos e implicações sociais. Essa discussão é fundamental para compreender os pressupostos que atravessam documentos curriculares contemporâneos, como o CRMG, possibilitando uma análise mais aprofundada acerca de suas concepções de conhecimento, formação humana e cidadania no ensino de Geografia.

As primeiras formulações sistematizadas sobre currículo foram marcadas pela chamada teoria técnico-linear, também conhecida como teoria tradicional do currículo. Fundamentada em uma lógica racional, sequencial e prescritiva, essa perspectiva compreende o currículo como um instrumento de organização eficiente do processo educativo, estruturado a partir de objetivos previamente definidos. Inspirada nos trabalhos de Tyler (1974), essa abordagem reflete a influência da racionalidade moderna, da lógica cartesiana e da administração científica sobre a educação, defendendo a necessidade de planejamento, controle e mensuração dos resultados escolares. Tyler (1974) argumenta que o currículo deve ser organizado em torno de objetivos educacionais claramente definidos, capazes de orientar a seleção dos conteúdos, das metodologias e dos processos avaliativos.

Essa perspectiva exerceu forte influência sobre os sistemas educacionais do século XX, especialmente em contextos marcados pela expansão da escolarização e pela busca de padronização do ensino. Entretanto, essa abordagem é amplamente criticada por reduzir o currículo a uma dimensão técnica e instrumental, limitando a autonomia docente e desconsiderando os aspectos culturais, sociais e políticos envolvidos nos processos educativos.

Como destaca Silva (1999), o currículo não constitui uma seleção neutra de conhecimentos, mas um espaço atravessado por relações de poder e disputas em torno da legitimidade cultural.

Em contraposição à rigidez do modelo técnico-linear, emergem as perspectivas humanistas e progressistas do currículo, fortemente influenciadas pela Escola Nova e pelas pedagogias ativas. Nessa concepção, o currículo passa a ser compreendido a partir das experiências, interesses e necessidades dos estudantes, valorizando a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral do sujeito. Dewey (1959) defende que a educação deve estar vinculada à experiência e à vida social dos educandos, promovendo práticas participativas e reflexivas. Nessa mesma direção, Kilpatrick (1925) propõe o método de projetos como estratégia de articulação entre o conhecimento escolar e a realidade vivida pelos estudantes. Essa perspectiva representa um importante avanço em relação ao modelo tradicional ao reconhecer a centralidade do sujeito no processo educativo e ao defender formas mais democráticas de ensino. Contudo, autores como Libâneo (2013) alertam que determinadas vertentes progressistas, ao enfatizarem excessivamente a espontaneidade e os interesses imediatos dos alunos, podem acabar negligenciando o acesso aos conhecimentos sistematizados historicamente produzidos, contribuindo, em alguns casos, para a reprodução das desigualdades educacionais.

Posteriormente, a teoria crítica do currículo amplia significativamente o debate curricular ao compreender a escola e o currículo como espaços permeados por disputas ideológicas, relações de poder e conflitos sociais. Influenciada pela Teoria Crítica da Escola de Frankfurt¹⁶ e pelas análises marxistas da educação, essa abordagem questiona a suposta neutralidade do currículo e denuncia seu papel na reprodução das desigualdades sociais e culturais. Para autores como Apple (2006a), Giroux (1997), Freire (1996) e Sacristán (2000), o currículo expressa interesses políticos e projetos de sociedade, definindo quais conhecimentos são legitimados e quais sujeitos são reconhecidos ou silenciados no espaço escolar. Giroux (2013) afirma que o currículo deve ser problematizado como uma construção cultural e política, capaz tanto de reproduzir mecanismos de dominação quanto de favorecer práticas emancipatórias. Freire (1996), por sua vez, defende uma educação dialógica e libertadora, baseada na valorização da experiência concreta dos educandos e na construção da consciência crítica. Essa perspectiva possui especial relevância para esta pesquisa, pois permite compreender o CRMG não apenas como um documento técnico e

¹⁶ A Teoria Crítica da Escola de Frankfurt é um movimento filosófico e sociológico surgido na Alemanha, no início do século XX, com influência do marxismo ocidental. Seus principais representantes buscaram analisar criticamente a cultura, a educação e as instituições sociais, com foco nos mecanismos de dominação e nas possibilidades de emancipação humana por meio da razão crítica. No campo educacional, essa abordagem inspirou reflexões sobre a escola como espaço de resistência e transformação, ao denunciar formas sutis de controle ideológico presentes no currículo e nas práticas pedagógicas (Adorno; Horkheimer, 2006).

normativo, mas como expressão de disputas sociais, políticas e culturais em torno da formação cidadã e do ensino de Geografia.

A partir das décadas finais do século XX, emergem também as teorias pós-críticas do currículo, fortemente influenciadas pelo pós-estruturalismo, pelos estudos culturais, pelas epistemologias feministas e pelas perspectivas decoloniais. Diferentemente das teorias críticas clássicas, que enfatizam sobretudo as relações de classe e os mecanismos de reprodução ideológica, as abordagens pós-críticas ampliam o olhar para questões relacionadas às identidades, às diferenças, às representações e às múltiplas formas de exclusão presentes no currículo escolar. Para autores como Pinar (2011), Silva (2005), Louro (1997) e Macedo (2017), o currículo é compreendido como um texto cultural e político que produz identidades, legitima determinadas narrativas e silencia outras formas de conhecimento e existência. Nessa perspectiva, o currículo não se restringe aos conteúdos ensinados formalmente, mas envolve também aquilo que é omitido, desvalorizado ou invisibilizado no cotidiano escolar. Como afirma Silva (2005, p. 78), “o currículo não é apenas aquilo que se ensina, mas também aquilo que se deixa de ensinar, aquilo que se exclui ou se deslegitima como conhecimento escolar”.

Essa abordagem contribui para problematizar questões relacionadas a gênero, raça, sexualidade, territorialidade e colonialidade, oferecendo uma leitura mais plural e complexa das práticas curriculares. Ainda assim, recebe críticas por apresentar, em alguns momentos, uma linguagem excessivamente abstrata e dificuldades de operacionalização no cotidiano das escolas.

Outra perspectiva relevante no campo curricular é a abordagem histórico-hermenêutica, também denominada circular-consensual, que compreende o currículo como uma prática interpretativa construída a partir do diálogo, da experiência e da interação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Inspirada na fenomenologia e na hermenêutica, especialmente nas reflexões de Greene e nas formulações iniciais de Pinar (2011), essa abordagem valoriza os sentidos produzidos no contexto relacional da sala de aula e reconhece a aprendizagem como experiência vivida e compartilhada. Libâneo (2013) caracteriza essa perspectiva como um paradigma intersubjetivo, no qual o conhecimento emerge das interações e da construção coletiva de significados. Ao enfatizar o diálogo e a interpretação, essa abordagem contribui para superar a rigidez dos modelos prescritivos e tecnicistas de currículo. Contudo, enfrenta desafios relacionados à definição de conteúdos comuns e às exigências de padronização presentes nos sistemas educacionais contemporâneos.

Em síntese, as diferentes teorias do currículo expressam disputas epistemológicas, pedagógicas e políticas que influenciam diretamente as finalidades da educação e os modos de organização do conhecimento escolar. Compreender essas perspectivas é fundamental para

analisar criticamente documentos curriculares como o CRMG, reconhecendo que toda proposta curricular está associada a determinadas concepções de sociedade, sujeito, conhecimento e cidadania. Como destaca Apple (2006b, p. 48), “currículo é sempre uma seleção de cultura, e toda seleção é um ato político”. Desse modo, discutir currículo implica problematizar quais vozes são legitimadas, quais experiências são valorizadas e quais sujeitos permanecem historicamente silenciados nas políticas educacionais e nas práticas escolares.

3.2.1 O currículo como artefato social e político

A diversidade de definições acerca do currículo o transforma em um campo de disputas ideológicas, de conflitos e de poder. Longe de ser um instrumento neutro ou meramente técnico, o currículo é compreendido pela teoria crítica como uma construção social e histórica, atravessada por relações de dominação, interesses econômicos e disputas simbólicas. Essa perspectiva crítica rompe com as concepções tradicionais que o reduzem a uma simples lista de conteúdos ou a um conjunto de competências a serem desenvolvidas, revelando, em vez disso, seu papel ativo na organização das experiências escolares e na reprodução (ou contestação) das desigualdades sociais.

A teoria crítica do currículo encontra suas raízes na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, particularmente na obra de autores como Adorno e Horkheimer, cujas reflexões sobre sociedade, cultura e emancipação influenciaram profundamente o campo educacional. No âmbito específico da educação e do currículo, essa abordagem foi aprofundada por alguns pensadores como Apple (2002, 2006), Giroux (1997) e Silva (1999), que analisam criticamente como as políticas curriculares são permeadas por interesses de classe, gênero, raça e poder. Para esses autores, o currículo atua como um instrumento de seleção cultural, legitimando determinados saberes, geralmente associados às elites sociais, enquanto marginaliza outros, sobretudo os saberes populares, indígenas, negros e periféricos.

Ao invés de tratar o currículo como uma estrutura universal e descontextualizada, a teoria crítica propõe uma abordagem dialógica, voltada para a participação ativa dos sujeitos na construção curricular e comprometida com a transformação da realidade. Nesse sentido, o currículo deve ser compreendido como espaço de negociação, resistência e produção de sentidos, onde se tencionam diferentes visões de mundo. A crítica à racionalidade técnica, que ainda permeia muitos documentos curriculares contemporâneos, é um ponto central nessa abordagem.

Tal racionalidade tende a burocratizar a prática docente, esvaziar o papel do professor como sujeito intelectual e despolitizar os conteúdos escolares, enfraquecendo o potencial emancipador da educação.

Diante disso, Apple (2006b) concebe o currículo como algo estreitamente relacionado às estruturas econômicas, culturais e sociais mais amplas, questionando, principalmente o motivo pelo qual alguns conhecimentos são legítimos e outros não. Fica então a pergunta: quem está por trás dos conhecimentos ditos legítimos? Para Apple (2006b, p. 156) a neutralidade do currículo é “impossível, improvável e indesejável”.

Arroyo (2011) compreende o currículo como um campo de disputas em que diferentes concepções, valores e interesses se confrontam, buscando se firmar no território educacional. Nessa perspectiva, o currículo não é um instrumento neutro, mas um espaço de embates sociais e políticos. De forma complementar, McLaren (1997) afirma que o currículo representa algo mais profundo do que um simples programa educacional ou a organização de disciplinas escolares, pois envolve valores, relações de poder e visões de mundo. Giroux (1997, p. 57) reforça essa leitura ao afirmar que “é preciso que eles, os educadores críticos, continuem a tratar dos problemas centrais de poder e política, particularmente da forma como são expressos na dominação e subordinação de grupos de pessoas na sociedade”. Portanto, pensar o currículo é, também, pensar as relações de poder que atravessam a escola e os processos formativos.

Ainda nessa linha, Silva (2005, p.150) destaca que “Não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além aos quais as teorias tradicionais no confinaram”. Sendo assim, realizar a análise crítica do CRMG buscando identificar como a formação para e pela cidadania são contempladas no documento pode ser vista, em certa medida, como uma tentativa de romper com o olhar inocente que a teoria tradicional espera de nós.

Cabe ressaltar ainda que a teoria crítica do currículo parte do princípio de que toda proposta curricular é resultado de escolhas que não são neutras, mas historicamente situadas e ideologicamente orientadas. Ademais, Michael Apple (2011), enfatiza que o currículo é um instrumento de “legitimação cultural”, por meio do qual determinados saberes são selecionados e valorizados, enquanto outros são marginalizados ou silenciados. À luz dessas discussões, o currículo expressa a hegemonia de certos grupos sociais sobre outros, sendo um campo privilegiado para a manutenção das relações de dominação.

Giroux (1997) amplia essa concepção ao entender o currículo como uma prática cultural situada, marcada por relações de poder e por disputas simbólicas. Segundo ele, os conteúdos escolares e as formas de organização do conhecimento refletem e reproduzem visões de mundo,

valores morais e interesses políticos que são historicamente construídos. Assim, a escola torna-se um espaço contraditório, no qual atuam tanto forças de conformismo e reprodução, quanto possibilidades de resistência e transformação.

Para Sacristán (2000), é preciso considerar que o currículo funciona como um “dispositivo de organização social do conhecimento”, que não apenas estrutura a aprendizagem, mas também define o que é considerado conhecimento legítimo. O currículo, portanto, não é apenas um instrumento pedagógico, mas um artefato político que interfere na produção de subjetividades e na construção da identidade dos estudantes.

Ainda nessa linha, Silva (2005) enfatiza que o currículo é também um “documento de identidade”, na medida em que contribui para a construção de representações sobre quem somos, quem podemos ser e quem devemos ser. Nesse processo, há sempre seleções, exclusões e hierarquizações de saberes, sujeitos e discursos.

Diante dessas reflexões, é possível afirmar que compreender o currículo como construção social e política é um passo fundamental para desnaturalizar suas prescrições e revelar as intenções que o atravessam. A teoria crítica nos convida a olhar para o currículo não apenas como um documento oficial ou um conjunto de objetivos de ensino, mas como um campo onde se travam lutas simbólicas que definem quais vozes podem ser ouvidas e quais experiências são legitimadas no espaço escolar.

Essa abordagem, ao evidenciar as relações entre conhecimento, poder e identidade, oferece ferramentas importantes para a análise do CRMG, especialmente no que se refere à sua capacidade (ou limitação) de contribuir para a formação cidadã. Ao longo desta dissertação, essa perspectiva crítica será mobilizada como base teórica para identificar os sentidos de cidadania que atravessam o currículo, as ausências que nele se apresentam e as possibilidades de ruptura com os modelos hegemônicos de formação escolar.

3.2.2 Currículo Referência de Minas Gerais numa perspectiva crítica

A abordagem crítica do currículo possibilita ir além da descrição das competências e habilidades prescritas, permitindo compreender o CRMG como expressão de disputas por sentidos sobre a educação, sobre o conhecimento escolar e sobre a formação dos sujeitos. A partir desse ponto de vista, analisaremos nesta seção os elementos centrais que caracterizam o CRMG, destacando suas limitações, silêncios e contradições, assim como suas possibilidades de

ressignificação e resistência no contexto escolar.

A leitura do CRMG, quando orientada pelos pressupostos da teoria crítica do currículo, permite desvelar as tensões e contradições presentes em sua proposta, especialmente no que diz respeito à concepção de conhecimento, às finalidades da educação e ao papel atribuído aos sujeitos do processo educativo. Diante de seu alinhamento com a BNCC e de uma retórica que enfatiza a diversidade, a inclusão e o protagonismo estudantil, o documento revela uma estrutura fortemente marcada por racionalidades técnicas e por uma lógica de controle e padronização, características essas criticadas pelos principais teóricos do campo crítico do currículo.

Ao concordamos com Apple (2006c), para qual o currículo não é um instrumento neutro ou meramente pedagógico, mas um artefato cultural e político, produto de disputas sociais e expressão dos interesses de determinados grupos, podemos apontar que no CRMG, embora haja uma abertura para o trabalho com temas contemporâneos e a valorização das realidades locais, a organização dos conteúdos por habilidades, competências e objetos de conhecimento tende a uniformizar o ensino, restringindo a autonomia docente e a possibilidade de uma abordagem crítica e situada do conhecimento.

Com Giroux (1997), que contribui para essa análise ao conceber o currículo como uma construção social e cultural atravessada por relações de poder, que molda subjetividades, estabelece fronteiras do que é considerado conhecimento legítimo e regula práticas pedagógicas, a escola, nesse contexto, acaba por ser um espaço ambíguo: pode tanto reproduzir estruturas opressoras quanto atuar como espaço de resistência e transformação. Ao analisarmos o CRMG, percebemos que essa ambiguidade está presente. Por um lado, o documento apresenta possibilidades de trabalho com temas importantes, como as questões ambientais, a cultura afro-brasileira e indígena e a formação para a cidadania. Por outro, essas abordagens são muitas vezes diluídas em competências genéricas e desprovidas de densidade crítica, o que compromete sua efetividade como ferramentas de transformação social.

A partir de Silva (2005) é possível aprofundar essa crítica com a noção de currículo despolitizado. Para o autor, esse tipo de currículo se caracteriza pela neutralização dos conteúdos escolares, que são apresentados como universais, objetivos e consensuais, desconsiderando sua historicidade e as disputas em torno de sua construção. No contexto do CRMG, essa despolitização pode ser observada, por exemplo, na forma como o documento trata a cidadania como um conjunto de comportamentos desejáveis e competências socioemocionais, sem vinculação clara com os processos históricos de luta por direitos, com as estruturas de desigualdade que marcam a sociedade brasileira ou com os conflitos socioespaciais vivenciados no território. Essa neutralidade aparente reforça uma concepção de educação funcionalista, voltada para a adaptação

dos sujeitos a uma ordem social dada, e não para sua problematização ou transformação de modo que constrói entraves para o desenvolvimento de uma educação emancipatória.

Ainda nessa perspectiva, a partir das contribuições de Sacristán (2000), que enfatiza que o currículo deve ser compreendido como prática social que expressa valores, interesses e ideologias, sendo fundamental compreender os processos pelos quais determinados conteúdos se tornam obrigatórios enquanto outros são marginalizados ou silenciados; a análise do documento mineiro demonstra uma ênfase em competências e habilidades compatíveis com demandas do mercado de trabalho e com avaliações em larga escala - como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) - o que contribui para a manutenção de uma lógica performativa e produtivista que subordina o processo educativo a critérios de eficiência, mensurabilidade e rendimento.

A partir dessa leitura crítica pode-se perceber que o CRMG, embora utilize uma linguagem que remete à flexibilidade e à valorização da diversidade, ainda se sustenta em uma lógica prescritiva e tecnicista. A própria estrutura do documento que é organizada por unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas reforça uma abordagem racionalista que se aproxima da lógica cartesiana de fragmentação do conhecimento e da linearidade dos processos formativos. Essa estrutura tende a reforçar a compartimentalização do saber em disciplinas isoladas, dificultando a construção de aprendizagens integradas e significativas.

Além disso, observa-se que o documento silencia ou trata de forma superficial questões centrais para a formação crítica dos estudantes, como os conflitos fundiários, o racismo ambiental, a violência contra populações indígenas e quilombolas, e as múltiplas desigualdades socioespaciais que caracterizam o território mineiro e brasileiro. Esses silenciamentos não são meramente omissões técnicas, mas expressam escolhas políticas e ideológicas sobre o que deve ou não ser ensinado na escola, pois conforme afirma Silva (2005, p.90), “o que é incluído e o que é excluído do currículo está diretamente relacionado com relações de poder e com projetos de sociedade”.

Ampliando essa reflexão, é importante destacar que o CRMG, ao replicar um modelo técnico e centralizador, contribui para a perpetuação de um sistema educativo que privilegia a conformidade em detrimento da criatividade e da resistência. Essa estrutura dificulta o estabelecimento de diálogos efetivos entre os saberes oficiais e as experiências dos sujeitos escolares, especialmente daqueles que vivem em contextos sociais marginalizados. A ausência de estratégias claras para promover a participação efetiva de professores e estudantes na construção

e ressignificação do currículo reforça a lógica top-down¹⁷, fragilizando o potencial transformador da educação pública em Minas Gerais.

A análise do CRMG à luz da teoria crítica do currículo revela os limites de uma proposta que, embora se apresente como moderna e inclusiva, ainda carrega traços profundos de racionalidade técnica, despolitização dos conteúdos e controle das práticas pedagógicas. Reconhecer essas limitações é fundamental para que possamos pensar em currículos mais democráticos, contextualizados e comprometidos com a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e intervir na realidade em que vivem.

3.3 A Geografia no CRMG: organização e fundamentos

A Geografia no CRMG integra a área das Ciências Humanas, sendo um dos componentes obrigatórios do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e sua organização e fundamentação estão fortemente vinculadas à BNCC, da qual o CRMG é um desdobramento regional. Como produto de uma política curricular nacional padronizadora, a Geografia, assim como os demais componentes curriculares, é organizada em torno da lógica das competências e habilidades, estrutura que, embora prometa garantir os “direitos de aprendizagem”, impõe, conforme já discutido nesse trabalho, desafios significativos ao ensino crítico e contextualizado da disciplina.

A estrutura curricular da Geografia no CRMG segue a divisão proposta pela BNCC, baseada em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas ao longo dos anos escolares. No Ensino Fundamental, as unidades temáticas da Geografia são: O sujeito e seu lugar no mundo, Conexões e escalas, Mundo do trabalho, Formas de representação e pensamento espacial, e Natureza, ambientes e qualidade de vida. Cada unidade temática agrupa conteúdos que são detalhados nos objetos de conhecimento e organizados em forma de habilidades específicas para cada ano.

Além das competências gerais, no âmbito da Geografia, o CRMG apresenta sete competências específicas que orientam o ensino da disciplina, organizadas para serem desenvolvidas ao longo do Segmento de Ensino Fundamental e Médio – Quadro 4. Essas competências supostamente incluem a compreensão do espaço geográfico como resultado da ação

¹⁷ O conceito de lógica top-down pode ser associado às críticas de Apple (2006c) e Giroux (1997), que evidenciam como políticas curriculares centralizadas tendem a reproduzir relações de poder, reforçando a autoridade das instâncias superiores em detrimento da participação democrática de professores e estudantes.

humana mediada pela técnica e pelo trabalho, o desenvolvimento do pensamento espacial, a utilização de linguagens cartográficas e geotecnologias, a análise crítica das relações sociais e ambientais, e a promoção de atitudes de respeito à diversidade e de responsabilidade socioambiental.

Quadro 4: Competências específicas da Geografia no CRMG

Competência 1	Compreender o espaço geográfico como resultado da ação humana mediada pela técnica e trabalho
Competência 2	Estabelecer conexões entre temas geográficos e uso dos recursos naturais
Competência 3	Desenvolver o pensamento espacial com princípios como localização e distribuição
Competência 4	Utilizar linguagens cartográficas, iconográficas, textuais e geotecnologias
Competência 5	Desenvolver práticas investigativas para compreender o mundo natural e social
Competência 6	Construir argumentos baseados em informações geográficas respeitando diversidade e alteridade
Competência 7	Agir com autonomia, responsabilidade, ética e solidariedade para promover ações socioambientais

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base no CRMG (2025).

Assim, podemos afirmar que a estrutura do documento normativo de Minas Gerais revela uma concepção prescritiva e tecnicista de currículo, marcada pela padronização dos conteúdos e pela ênfase na mensuração de resultados. A lógica por competências organiza o conhecimento de maneira fragmentada, utilizando verbos operacionais de baixa complexidade cognitiva, como “identificar”, “reconhecer” e “localizar”, que reduzem a autonomia pedagógica e limitam o desenvolvimento de práticas críticas no ensino de Geografia.

Diante dessa estrutura, o currículo funciona como instrumento de controle e regulação do trabalho docente, conforme alertam Lopes e Macedo (2011, p. 37) “as competências se constituem como uma tecnologia curricular de regulação do trabalho docente, comprometida com a lógica do gerenciamento e com a produtividade escolar”. Trata-se de uma lógica que transforma o professor em mero executor de prescrições previamente estabelecidas, esvaziando sua autonomia intelectual e pedagógica. A prática docente, ao ser guiada por indicadores de desempenho e metas de produtividade, passa a ser gerida sob a lógica da eficiência técnica, o que dificulta a construção de propostas educativas sensíveis às realidades concretas dos alunos e das comunidades escolares. A imposição desse modelo padronizado e tecnicista, orientado por competências e habilidades fragmentadas, afasta-se da valorização do saber docente e das práticas pedagógicas significativas.

Além disso, essa racionalidade instrumental compromete a dimensão simbólica e política do currículo, reduzindo-o a um conjunto de conteúdos e procedimentos voltados à preparação para o mercado de trabalho. Tal perspectiva nega a potência formativa do currículo como espaço de construção da cidadania crítica, em que os sujeitos possam compreender, questionar e transformar a realidade em que vivem. Como afirma Freire (1996, p. 47) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, e isso exige

uma concepção de currículo voltada à autonomia, à criticidade e à transformação social, pois quando o currículo se subordina a padrões externos e interesses produtivistas, a formação cidadã perde lugar, cedendo espaço à lógica da adaptabilidade e da empregabilidade.

Apesar disso, o CRMG busca incorporar no ensino da Geografia alguns dos conceitos estruturantes da ciência geográfica como espaço geográfico, lugar, paisagem, território e região, reconhecidos por seu potencial explicativo e formativo. Esses conceitos são tratados em diferentes unidades temáticas e anos escolares, contribuindo para o desenvolvimento de uma visão mais complexa e integrada do mundo. No entanto, a forma como o documento os distribui de maneira fragmentada entre os anos escolares e os vincula a habilidades muitas vezes genéricas ou prescritivas limita o aprofundamento crítico e epistemológico desses conceitos, esvaziando seu potencial formativo e reduzindo sua complexidade a conteúdos de fácil mensuração.

O espaço geográfico, por exemplo, é definido no documento como uma construção social e histórica, resultante das ações humanas mediadas pela técnica e pelo trabalho. Essa concepção se aproxima da definição de Santos (2006, p. 39), para quem o espaço é o “conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações”, o que implica compreender os espaços como fruto de relações sociais desiguais e contraditórias. Entretanto, embora adote essa definição em termos teóricos, o CRMG pouco explora suas implicações críticas e políticas, o que enfraquece o entendimento das dinâmicas espaciais como expressão das desigualdades socioeconômicas, contribuindo para um tratamento superficial e descontextualizado do conceito no cotidiano escolar.

O lugar, por sua vez, é abordado no CRMG como espaço vivido, marcado pelas relações de pertencimento, identidade e afetividade, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental II. Essa perspectiva reconhece a importância das experiências cotidianas dos sujeitos nos territórios em que vivem, valorizando o conhecimento do entorno e a formação de vínculos afetivos. No entanto, embora essa abordagem represente um avanço ao considerar a dimensão subjetiva e existencial do espaço, ela ainda carece de uma problematização mais profunda das relações sociais que constituem o lugar.

Nesse sentido, temos Souza (2013) que defende uma leitura do lugar que vá além do afeto e da identidade, compreendendo-o também como espaço de conflitos, disputas e contradições socioespaciais. Assim, uma abordagem crítica do conceito de lugar exige reconhecer que as vivências cotidianas não ocorrem em espaços neutros, mas em contextos marcados por desigualdades, exclusões e tensões entre diferentes grupos sociais. Ao não explorar essas dimensões políticas, o CRMG tende a reforçar uma visão romântica e despolitizada do lugar, limitando seu potencial formativo na construção de uma consciência espacial crítica e cidadã.

O conceito de paisagem surge de maneira mais sensível e perceptiva, sendo descrito como tudo aquilo que se vê e se sente no espaço, articulando elementos naturais e antrópicos. Embora tal abordagem favoreça a leitura do espaço geográfico, pode incorrer em um viés descritivo se não for articulada a uma análise crítica das transformações e contradições sociais.

Diante disso, como adverte Callai (2013, p.177), “se a paisagem for trabalhada apenas como o que se vê, corre-se o risco de não se perceber o que está por trás da imagem, ou seja, as contradições e conflitos que fazem parte da realidade concreta” levando o estudante a não perceber as intencionalidades presentes na transformação da paisagem e consequentemente obstruindo a construção de um sujeito capaz de reconhecer a necessidade de atuar no combate as mazelas desdobradas de certas ações em seu espaço de vivência. Nessa lógica, é fundamental que a leitura da paisagem seja mediada por uma compreensão crítica do espaço, em suas múltiplas dimensões e dinâmicas.

O território é tratado em duas dimensões: como espaço juridicamente delimitado, em referência a estados, países e municípios, e como espaço de exercício do poder, apropriado por diferentes grupos sociais. Essa concepção dialoga com Raffestin (1993, p.144), para quem o território é “um espaço produzido por relações de poder”, sendo sempre resultado de ações intencionais dos sujeitos sobre o espaço. Essa segunda abordagem abre possibilidades para reflexões sobre os conflitos sociais, as disputas pelo uso da terra e as formas de dominação territorial. No entanto, essas possibilidades raramente são plenamente exploradas nas habilidades propostas, que tendem a privilegiar descrições formais e institucionais, deixando em segundo plano as análises críticas das relações de poder, da luta por direitos e das resistências territoriais vivenciadas por diferentes grupos sociais, especialmente os historicamente marginalizados.

Já o conceito de região é apresentado como recorte espacial baseado em critérios naturais, econômicos, sociais e culturais, mas a forma como é trabalhado no currículo ainda remete, em muitos casos, a uma leitura mais tradicional e classificatória, o que limita sua potência crítica e explicativa. Essa abordagem reforça uma visão estanque e compartimentada do espaço, desconsiderando as dinâmicas históricas, políticas e socioeconômicas que produzem e transformam as regiões. O conceito acaba sendo tratado de maneira descontextualizada, afastando-se das contribuições da Geografia crítica, que entende a região como uma construção social e histórica permeada por relações de poder e desigualdade. Como afirma Porto-Gonçalves (2006, p.72), “a região não está dada, ela é sempre uma construção política, social e cultural”.

Quanto a noção de escala geográfica, especialmente nas dimensões local e global, é mencionada em diversos momentos do CRMG como ferramenta para a análise das inter-relações espaciais. O documento propõe que os estudantes compreendam fenômenos geográficos em

múltiplas escalas, reconhecendo a articulação entre processos que ocorrem no cotidiano local e dinâmicas mais amplas de alcance regional, nacional e global. No entanto, as escalas são tratadas de maneira descritiva ou utilizadas apenas como recortes espaciais, sem explorar sua dimensão analítica e política.

Como aponta Santos (2000, p. 151), “a compreensão do espaço exige a apreensão das múltiplas escalas que se articulam na produção social do território”, ressaltando a importância de analisar as conexões entre o local e o global. A ausência de discussões mais consistentes sobre essa interconexão pode limitar o desenvolvimento de uma compreensão mais complexa do espaço e das desigualdades socioespaciais, fundamentais para proporcionar a melhor formação dos estudantes.

Ademais, apesar da presença desses conceitos, o CRMG não explicita com clareza os fundamentos epistemológicos e as abordagens teóricas que os sustentam, nem tampouco referencia os principais debates da Geografia contemporânea. Autores como Carlos (2012), Cavalcanti (2011) e Corrêa (1995), fundamentais para o entendimento da Geografia crítica no Brasil, não são citados ou incorporados na formulação das habilidades. Isso evidencia uma fragilidade teórica do currículo, que se mostra mais preocupado com a operacionalização das aprendizagens do que com a construção de saberes geográficos consistentes e comprometidos com a realidade social. A presente tendência compromete o desenvolvimento de uma formação para e pela cidadania, na medida em que esvazia o potencial reflexivo da Geografia escolar e restringe a capacidade dos estudantes de compreenderem criticamente o espaço em que vivem e as relações de poder que o estruturam.

Essa ausência de diálogo com a produção acadêmica da Geografia é especialmente preocupante quando se considera a função social da escola para potencializar a emancipação dos sujeitos. Para Cavalcanti (2011), o ensino de Geografia deve contribuir para que os estudantes compreendam o mundo como totalidade, em suas múltiplas escalas e dimensões, reconhecendo os processos sociais, políticos, econômicos e ambientais que estruturam os espaços. A Geografia escolar, nessa perspectiva, não pode se restringir à memorização de conteúdos ou à reprodução de mapas e nomes, mas deve incentivar a problematização do cotidiano, o desenvolvimento do pensamento espacial e a leitura crítica da realidade. Como afirma a autora, “o ensino de Geografia tem o papel de ajudar o aluno a se situar no mundo e a pensar sobre as transformações que nele ocorrem, compreendendo que são frutos de ações humanas e, portanto, passíveis de intervenção” (Cavalcanti, 2011, p.52). Essa concepção reafirma o compromisso da Geografia escolar com a formação de sujeitos críticos e socialmente engajados.

O CRMG também adota as dez competências gerais da BNCC, as quais se propõem a

orientar a formação integral dos estudantes ao longo da Educação Básica. Entre elas, destacam-se aquelas com maior afinidade com a Geografia, como o desenvolvimento do pensamento crítico, o exercício da cidadania e a responsabilidade socioambiental. Em termos pedagógicos, as competências contribuem para ampliar a compreensão do processo educativo para além da mera apropriação de conteúdos, ao enfatizar a formação de sujeitos capazes de interpretar a realidade, tomar decisões fundamentadas e atuar de forma responsável em contextos sociais diversos. Nesse sentido, oferecem referenciais que podem favorecer a integração entre conhecimentos escolares e experiências vividas, bem como estimular abordagens interdisciplinares e contextualizadas do espaço geográfico.

Contudo, o modo como essas competências são incorporadas às habilidades específicas da Geografia nem sempre favorece sua articulação com os problemas concretos da sociedade. Em muitos casos, observa-se uma dissonância entre o discurso formativo das competências e as práticas pedagógicas sugeridas, que permanecem ancoradas em uma lógica conteudista e fragmentada. Ademais, embora as competências indiquem possibilidades de uma formação crítica e cidadã, sua efetivação depende das mediações pedagógicas e das condições em que o currículo é implementado, revelando a persistente tensão entre potencial formativo e racionalidade padronizadora no âmbito curricular.

A competência específica da área de Ciências Humanas que mais se aproxima da proposta crítica para o ensino de Geografia e pode favorecer a formação para e pela cidadania é aquela que destaca a importância de compreender os processos históricos e geográficos e valorizar os direitos humanos, a justiça social e a democracia. No entanto, como afirma Silva (1999), essas competências são muitas vezes diluídas na retórica das “competências socioemocionais” e da “formação para o século XXI”, o que acaba esvaziando seu conteúdo político e comprometendo sua função formativa.

Enfim, a Geografia no CRMG está organizada de forma coerente com a estrutura da BNCC, com a presença de conceitos geográficos fundamentais e a proposta de competências alinhadas à formação integral. No entanto, há limitações significativas no que se refere à fundamentação teórica, ao diálogo com as abordagens críticas da Geografia e à valorização da autonomia docente. Essas lacunas apontam para a necessidade de uma mediação ativa por parte dos professores, que possam reinterpretar o currículo à luz da realidade local e das necessidades formativas dos estudantes. Com isso, o desafio que se coloca é o de tencionar os limites do currículo prescrito para que a Geografia escolar cumpra seu papel de formar sujeitos críticos, conscientes de seu lugar no mundo e capazes de intervir na realidade.

3.4 A cidadania no ensino de Geografia segundo o CRMG

A cidadania tem sido um dos conceitos mais mobilizados nos discursos educacionais contemporâneos, figurando como princípio fundamental na prática docente. No entanto, sua presença nos documentos oficiais, como no CRMG, requer uma análise cuidadosa, pois a mera menção à cidadania não garante uma abordagem crítica, profunda ou transformadora desse conceito. Como destaca Souza (2009, p. 24), “a cidadania não pode ser reduzida ao exercício formal de direitos, mas deve ser compreendida como um processo dinâmico e em constante construção, que envolve o reconhecimento das desigualdades e a luta pela inclusão social e política”. Neste tópico, propomos uma leitura analítica da presença da cidadania no componente curricular de Geografia na normativa curricular de Minas Gerais, com base em suas competências, habilidades e fundamentos, considerando também os limites e potencialidades da proposta para a formação de uma cidadania crítica.

Além disso, as competências e habilidades assumem papel central na organização curricular proposta pela BNCC e incorporada pelo CRMG, uma vez que orientam não apenas os conteúdos a serem trabalhados, mas também os modos pelos quais os estudantes devem mobilizar conhecimentos, valores e práticas no cotidiano escolar. Nesse sentido, tais elementos ultrapassam a dimensão meramente técnica ou instrumental do currículo, articulando-se a determinadas concepções de sujeito, sociedade e formação humana. Conforme afirma Sacristán (2000, p. 37), “o currículo é uma *práxis* antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens”. Assim, as competências e habilidades previstas no CRMG expressam determinadas intencionalidades pedagógicas e sociais, podendo tanto favorecer práticas voltadas à reflexão crítica e à formação cidadã quanto reforçar abordagens mais tecnicistas e prescritivas, dependendo das formas como são apropriadas e desenvolvidas no contexto escolar.

Nesse contexto, como sabemos que o CRMG foi elaborado em consonância com a BNCC, torna-se necessário abordar as dez competências gerais que estruturam essa Base. Essas competências foram integralmente assumidas pelo CRMG como princípios norteadores da formação dos estudantes, orientando a organização dos conteúdos, das habilidades e dos objetivos de aprendizagem em todas as etapas da Educação Básica.

Com a promessa de promover uma formação integral, essas competências articulam dimensões cognitivas, éticas, sociais e emocionais, visando preparar os sujeitos para o exercício da cidadania, a atuação no mundo do trabalho e a convivência em uma sociedade plural. A partir

disso, no quadro a seguir, apresentam-se as dez competências gerais da BNCC, fundamentais para compreender os fundamentos sobre os quais o CRMG está estruturado.

Quadro 5 - Competências Gerais da BNCC

Competência 1	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade
Competência 2	Exercitar a curiosidade intelectual e a investigação científica para construir conhecimentos e resolver problemas
Competência 3	Valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais, reconhecendo as identidades locais, regionais e nacionais
Competência 4	Utilizar diferentes linguagens para expressar ideias, sentimentos, opiniões e informações
Competência 5	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica e ética
Competência 6	Valorizar e respeitar a diversidade cultural, reconhecendo os saberes locais e promovendo o respeito às diferenças
Competência 7	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis para defender pontos de vista e resolver conflitos
Competência 8	Conhecer-se, cuidar da saúde física e emocional, exercitar a autonomia e tomar decisões responsáveis
Competência 9	Exercitar a empatia, o diálogo, a cooperação e o trabalho em grupo
Competência 10	Agir com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, empatia e protagonismo em diferentes contextos

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base em Brasil (2025).

Dentre as dez competências gerais estabelecidas pela BNCC, consideramos que duas se destacam de maneira especial quando o foco é a formação cidadã: a competência 6 e a competência 10. A primeira propõe que os estudantes aprendam a valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, respeitando os direitos humanos e exercitando atitudes como a empatia, o diálogo e a cooperação. Trata-se de um convite à convivência democrática, ao reconhecimento do outro e à construção de relações mais justas e solidárias dentro e fora da escola. Em um país marcado por profundas desigualdades sociais e culturais, promover esses valores no cotidiano escolar é um passo fundamental para fortalecer uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

Já a competência 10 volta-se ao desenvolvimento do protagonismo estudantil, estimulando a autonomia, a responsabilidade, a resiliência e a atuação crítica dos sujeitos na vida social. Mais do que formar estudantes obedientes ou tecnicamente competentes, essa competência aponta para a importância de formar cidadãos capazes de compreender e intervir em sua realidade. Nesse sentido, ambas as competências reafirmam que a cidadania não deve ser apenas um conteúdo entre tantos outros no currículo, mas um eixo estruturante do processo educativo. No entanto, cabe reconhecer que, apesar das intenções expressas nos documentos oficiais, a efetivação crítica e contextualizada dessas competências ainda encontra obstáculos significativos no cotidiano das escolas.

O currículo mineiro assume essas diretrizes como referência e, em sua introdução, afirma

que a formação integral dos estudantes está voltada à construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (SEE-MG, 2020). Porém, essa intenção não se desdobra de forma consistente ao longo do componente de Geografia, o que revela uma tensão entre o discurso das competências e sua efetiva incorporação nos conteúdos e objetivos específicos da área.

A Geografia, enquanto disciplina escolar, tem como uma de suas finalidades históricas contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender e atuar sobre a realidade em que vivem. A noção de cidadania, nesse contexto, ganha relevância na medida em que envolve o conhecimento crítico do espaço, dos territórios, das desigualdades e das múltiplas escalas de poder que estruturam o mundo. Contudo, no CRMG, a cidadania é frequentemente mencionada de forma vaga e despolitizada, o que compromete seu potencial formativo no ensino de Geografia.

No que tange as habilidades específicas do componente de Geografia, diversas fazem alusão à cidadania, mas, em geral, sem aprofundar sua conceituação ou estabelecer uma articulação explícita com temas como justiça social, direitos territoriais, movimentos sociais ou participação política. No 6º ano, por exemplo, a habilidade (EF06GE01) propõe “identificar as dinâmicas do lugar de vivência dos estudantes, reconhecendo sua importância para a construção da cidadania”. No 7º ano, a habilidade (EF07GE01) sugere “analisar o papel das redes de transportes e comunicação na integração dos territórios e no exercício da cidadania”.

Em ambos os exemplos, a cidadania é vinculada a noções de pertencimento, mobilidade e acesso, mas sem ser discutida como um processo de disputa por direitos, tampouco conectada a questões de exclusão socioespacial, racismo ambiental, conflitos fundiários ou outras expressões de injustiça presentes no território brasileiro. Assim, o documento tende a reproduzir o que Silva (2020) denomina como “currículo despolitizado”, em que conceitos de forte carga social e histórica são tratados de maneira neutra, como se fossem universais e consensuais.

Esse tratamento superficial da cidadania reflete uma concepção de currículo que evita o enfrentamento das tensões e contradições sociais que marcam o espaço geográfico. Ao esvaziar conceitos historicamente carregados de conflitos, lutas e desigualdades, o currículo adota uma postura de aparente neutralidade, que, na prática, provoca a invisibilidade das relações de poder e as disputas que estruturam o território. Como aponta Silva (2005), o “currículo despolitizado”¹⁸ se caracteriza por apresentar conteúdos sociais e políticos como se fossem naturais, homogêneos e isentos de conflito, negando sua historicidade e sua dimensão contestatória.

Dessa forma, temas ligados às contradições socioespaciais, centrais para uma compreensão

¹⁸ O termo currículo despolitizado refere-se à concepção de currículo que oculta seu caráter ideológico e sua função política, apresentando os conteúdos escolares como neutros, universais e descontextualizados. Segundo Silva (2005), o currículo é sempre uma construção social marcada por relações de poder, e sua aparente neutralidade serve para naturalizar visões de mundo dominantes, silenciando conflitos, contradições e vozes subalternizadas.

crítica da cidadania no Brasil, acabam sendo marginalizados ou tratados de maneira genérica, impedindo que o ensino de Geografia contribua para a formação de sujeitos verdadeiramente críticos e transformadores.

3.4.1 Concepções críticas de cidadania e a Geografia escolar

Com base nos aspectos já mencionados, considera-se que permanece marcante, na estrutura do CRMG, a presença de elementos associados a uma racionalidade curricular de matriz tradicional. Assim, essa configuração evidencia uma organização do ensino orientada por objetivos previamente definidos, pela sistematização dos conteúdos e pela centralidade dos resultados de aprendizagem, o que permite compreender o documento normativo de Minas Gerais, em grande medida, sob a ótica do modelo curricular proposto por Tyler (1974).

Com ele, o currículo é concebido com base em princípios racionais e técnicos, assumindo um caráter prescritivo e orientado por objetivos claramente definidos. Nessa abordagem, o processo educativo é sistematizado a partir da formulação de metas, da seleção de conteúdos e da escolha de métodos considerados mais eficazes para atingi-las, sempre com foco na eficiência e na maximização dos resultados. Como afirma Tyler (1974, p.44), “se um educador pretende alterar o comportamento dos alunos, ele deve ter claramente em mente o tipo de mudança que deseja promover”.

O conhecimento, assim, é tratado como neutro e objetivo, passível de ser transmitido de forma linear, desde que se adote um método adequado. O planejamento assume papel central na garantia da qualidade do ensino, sendo visto como instrumento de controle e previsibilidade dos processos pedagógicos. No entanto, tal racionalidade técnica desconsidera a complexidade da prática educativa e suas dimensões éticas, sociais e políticas. Como alerta Sacristán (2000, p.18), esse modelo “reduz o ensino a uma atividade produtiva, onde os fins são impostos de fora e os meios se tornam meros instrumentos de controle sobre o fazer docente”.

Diante disso, mesmo com essa evolução das teorias do currículo, a persistência da lógica cartesiana¹⁹ no currículo escolar ainda se faz presente de maneira significativa, especialmente no

¹⁹ A lógica cartesiana, originada no pensamento de René Descartes, fundamenta-se na racionalidade, na fragmentação do conhecimento e na busca por verdades universais (Descartes, 2001). No campo educacional, essa lógica se traduz na organização linear, segmentada e controlada do currículo, com foco na objetividade, na previsibilidade e na mensuração dos resultados, conforme analisado por Silva (2005), ao discutir os efeitos da racionalidade moderna na constituição dos saberes escolares.

modo como os conhecimentos são organizados e transmitidos nas disciplinas. No caso do ensino de Geografia, essa influência se manifesta na fragmentação dos conteúdos, que são muitas vezes apresentados de forma desarticulada, sem conexão com a realidade vivida pelos estudantes. Essa abordagem compartimentalizada reflete a ideia cartesiana de que é possível compreender o todo a partir da divisão em partes menores e autônomas, desconsiderando as inter-relações entre os fenômenos geográficos e sociais. O currículo, estruturado com base em metas pré-definidas e em conteúdos sistematizados, tende a priorizar a racionalidade, a previsibilidade e o controle dos processos de ensino e aprendizagem, desvalorizando a complexidade dos espaços vividos e das experiências dos sujeitos. Como consequência, o ensino de Geografia corre o risco de se tornar meramente informativo e distante das questões socioespaciais concretas, limitando sua capacidade de promover uma leitura crítica do território e uma formação cidadã emancipadora.

A ausência de um tratamento crítico da cidadania no CRMG contrasta com os aportes da Geografia crítica brasileira, que defende a centralidade da cidadania na formação escolar. Autores como Cavalcanti (2011), Callai (2013) e Carlos (2007) argumentam que o ensino de Geografia deve contribuir para que os estudantes compreendam as relações de poder, os conflitos e as contradições que marcam a produção do espaço geográfico. Nessa perspectiva, ensinar Geografia é ensinar a ler criticamente o mundo, reconhecendo as injustiças sociais e espaciais e formando sujeitos capazes de intervir politicamente sobre sua realidade.

Para Callai (2013, p. 79) “formar para a cidadania é proporcionar condições de análise da realidade vivida, é permitir que o aluno compreenda sua condição social e busque transformá-la” e isso implica, portanto, um compromisso ético e político com os grupos sociais historicamente marginalizados. A cidadania crítica, segundo essa perspectiva, não pode ser reduzida ao exercício do voto ou ao cumprimento de normas legais, mas deve envolver a apropriação de direitos, a valorização da diversidade e a resistência frente à opressão.

Contudo, no CRMG, as competências específicas da área e os objetivos de aprendizagem da Geografia não aprofundam essas dimensões. Mesmo nas habilidades que envolvem temas como desigualdade socioespacial, uso dos recursos naturais ou movimentos migratórios, o currículo não explicita uma abordagem que reconheça os sujeitos sociais como agentes de transformação. Isso fragiliza a articulação entre conhecimento geográfico e formação cidadã.

A própria estrutura do currículo, organizada por unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, pode até permitir uma abordagem flexível, que pode ser adaptada pelo professor para promover práticas pedagógicas mais engajadas. No entanto, como destaca

Apple (2006c), o currículo prescritivo ²⁰, baseado em competências, tende a restringir a autonomia docente e a padronizar o ensino, dificultando a inserção de temas e abordagens que escapem à lógica da produtividade e do desempenho escolar.

A análise da cidadania no CRMG, especialmente no componente Geografia, revela uma presença discursiva marcada pela generalidade e pela neutralidade. Ainda que os documentos curriculares expressem uma intenção de formar cidadãos críticos e participativos, essa proposta não se concretiza plenamente nos conteúdos, nas habilidades ou nas orientações pedagógicas. A formação cidadã, portanto, depende menos do currículo prescrito e mais das escolhas pedagógicas realizadas nas escolas, da formação dos professores e da construção coletiva de projetos curriculares que valorizem a realidade dos estudantes e sua inserção social.

Nesse sentido, torna-se complexo romper com a lógica tradicional de reprodução de conteúdos e implementar práticas pedagógicas críticas e emancipadoras diante de um currículo prescritivo como o CRMG, que opera como instrumento de padronização e controle da prática docente. Esse documento, articulado a outros mecanismos como a avaliação em larga escala e o monitoramento de desempenho e os sistemas de gestão escolar, tende a estreitar o campo de ação do professor, limitando sua autonomia pedagógica e sua capacidade de responder às necessidades concretas dos estudantes.

Nessa linha, conforme aponta Apple (2006c, p. 49) os “currículos prescritivos e centralizados são formas de controle ideológico, que impõem determinados conhecimentos como legítimos e excluem outros, silenciando vozes e experiências alternativas”. Assim, a prática pedagógica crítica torna-se um desafio quase intransponível para muitos docentes, já pressionados por condições precárias de trabalho, turmas numerosas, múltiplas demandas institucionais e a responsabilização individual por resultados.

Ademais, ao invés de uma educação voltada à formação cidadã crítica, o que se observa muitas vezes é a consolidação de um modelo de ensino tecnicista, voltado à eficiência, ao cumprimento de metas e à adaptação a um mercado competitivo. Caminhamos, portanto, para uma conformação da escola a lógicas neoliberais que esvaziam seu potencial formativo e transformador. Como nos adverte Freire (1996, p. 25), “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”, algo que se torna inviável quando o professor é reduzido a um executor de tarefas previamente definidas por instâncias externas à escola. A negação da autonomia docente, associada ao controle cada vez mais minucioso das práticas educativas, não apenas compromete a qualidade da educação, mas também impede a construção de sujeitos críticos, capazes de intervir

²⁰ O currículo prescritivo é caracterizado por diretrizes rígidas e padronizadas, que limitam a autonomia docente ao definir previamente conteúdos e métodos. Para Apple (2006c), esse modelo reforça o controle sobre o ensino e dificulta abordagens críticas e contextualizadas.

na realidade de forma consciente e transformadora.

3.4.2 Contradições e silenciamentos na abordagem geográfica

A leitura crítica do componente curricular de Geografia no CRMG revela importantes contradições entre o discurso e a prática curricular. Por um lado, o documento reconhece a importância de temas como diversidade, cidadania, sustentabilidade e direitos humanos. Por outro, as habilidades associadas a esses temas são, em geral, formuladas de maneira genérica, com verbos como “reconhecer”, “identificar” ou “compreender”, sem exigir análise crítica, posicionamento ou ação transformadora.

Além disso, há uma ausência sistemática de temas centrais para a leitura crítica do espaço, tais como os conflitos fundiários, o racismo ambiental, a desigualdade socioespacial, os processos de gentrificação, a luta dos povos indígenas e quilombolas, entre outros. Esses silenciamentos não são casuais: como lembra Sacristán (2000), “o que é omitido no currículo também ensina”.

O CRMG também não oferece espaço para epistemologias não hegemônicas, como os saberes ancestrais, os conhecimentos tradicionais e os modos de vida alternativos. Isso revela uma concepção de currículo centrada na ciência moderna, ocidental e eurocêntrica, que desconsidera outras formas de conhecimento e experiência. Como aponta Silva (2005), “o currículo constrói identidades não só pelo que inclui, mas também pelo que exclui”.

Essa visão limitada compromete a potencialidade da Geografia escolar como ferramenta de leitura crítica do mundo e de construção da cidadania. O espaço geográfico, ao ser apresentado de forma neutra, perde sua dimensão de conflito, de disputa e de luta por direitos. Em consequência, forma-se um sujeito passivo, consumidor de informações, e não um cidadão ativo e reflexivo.

Apesar das limitações apontadas, a teoria crítica do currículo nos lembra que o currículo prescrito não é o único que opera na escola. Como afirma Giroux (1997), os professores são “intelectuais transformadores”, capazes de reinterpretar os documentos oficiais à luz das realidades locais, das demandas sociais e dos projetos pedagógicos emancipatórios.

Nesse passo, mesmo um currículo limitado e prescritivo como o CRMG pode ser resignificado na prática pedagógica crítica, desde que os educadores assumam uma postura ativa na construção de suas práticas. Isso implica, por exemplo, contextualizar os conteúdos, problematizar as realidades locais, incorporar saberes populares, trabalhar com projetos

interdisciplinares e promover o protagonismo estudantil.

A Geografia, com sua natureza interdisciplinar e seu compromisso com o estudo das relações entre sociedade e natureza, tem grande potencial para se tornar uma disciplina crítica e transformadora. Para isso, no entanto, é necessário superar a lógica da fragmentação e da neutralidade, avançando para uma abordagem dialética, crítica e comprometida com a justiça social. Essa transformação exige também que as políticas educacionais valorizem a formação continuada de professores, o tempo pedagógico, a autonomia docente e a articulação com as comunidades. Sem essas condições, qualquer currículo, por mais crítico que seja, tende a se tornar letra morta diante das dificuldades estruturais das escolas.

A análise crítica do CRMG realizada neste capítulo permitiu não apenas evidenciar aspectos estruturais e conceituais do documento, mas também aprofundar a compreensão das relações entre currículo, Geografia escolar e formação cidadã. Com base na teoria crítica do currículo, buscou-se problematizar a concepção de currículo como instância neutra ou técnica, reconhecendo-o como um espaço de disputas políticas, ideológicas e epistêmicas.

A partir da leitura de autores como Apple (2003), Giroux (1997), Sacristán (2000) e Silva (1999), foi possível compreender que o currículo não apenas transmite conteúdos, mas participa ativamente da construção de subjetividades, da legitimação de saberes e da manutenção, ou contestação, das relações de poder. Como destaca Apple (2003, p. 46), “o currículo é um campo de batalha em que se joga o que conta como conhecimento legítimo”. Sob essa perspectiva, a análise do CRMG revela não apenas a organização de conteúdos, mas também a intenção de estabelecer referenciais comuns de aprendizagem e de fortalecer a coerência curricular no sistema educacional; simultaneamente, explicita um projeto de sociedade, um ideal de sujeito escolar e uma forma específica de se compreender e ensinar Geografia.

O exame das bases do CRMG evidenciou que o documento se ancora BNCC²¹, adotando uma lógica organizacional centrada em competências e habilidades. Tal estrutura, fortemente influenciada por princípios de eficiência, mensuração e desempenho, remete a uma racionalidade tecnocrática que, como observa Ball (2001), é característica das reformas educacionais de cunho neoliberal. Essa lógica favorece uma padronização do ensino que tende a desconsiderar as especificidades regionais, culturais e sociais dos sujeitos escolares, comprometendo uma educação contextualizada e crítica.

Em relação à formação para a cidadania, o CRMG utiliza o termo de forma recorrente nos textos introdutórios e em algumas habilidades, mas a análise crítica demonstra que essa cidadania

²¹ BNCC — Base Nacional Comum Curricular: documento normativo nacional que estabelece aprendizagens essenciais para a Educação Básica e orienta a organização dos currículos dos sistemas de ensino, estruturado a partir de competências e habilidades (Brasil, 2018).

é predominantemente tratada de modo genérico e normativo, esvaziada de conteúdo político-transformador. As competências valorizam o respeito às leis, a convivência pacífica e a tolerância, mas raramente incentivam a crítica, o engajamento social ou a problematização das estruturas de desigualdade. Como alerta Silva (2005, p. 83), “ao definir o que deve ser ensinado, o currículo também define o que não deve ser dito, pensado ou questionado”.

Esse esvaziamento da cidadania revela uma tensão entre o discurso e a prática curricular. Se, por um lado, a formação cidadã aparece como objetivo central da educação básica, por outro, ela se concretiza de maneira limitada, muitas vezes reduzida à adesão a valores morais genéricos. Giroux (1997), ao propor uma pedagogia crítica, defende que a cidadania no espaço escolar deve ser construída com base na compreensão das relações sociais e na capacidade de intervenção dos sujeitos sobre a realidade. A cidadania crítica, portanto, exige uma educação que não apenas informe, mas que forme para a ação, para a transformação e para a resistência frente às injustiças.

Contudo, mesmo diante dessas limitações, é importante reconhecer que o currículo não é uma instância estática e impositiva. Conforme argumenta Sacristán (2000), o currículo oficial pode ser reinterpretado, resignificado e até subvertido pelos professores em sua prática cotidiana. Com isso, o papel do docente como intelectual crítico, conforme proposto por Giroux (1997), é fundamental para que o currículo se torne um instrumento de emancipação e não de reprodução.

A análise crítica do CRMG, portanto, não deve ser entendida apenas como denúncia, mas como exercício de leitura política e pedagógica do currículo, com vistas à construção de alternativas. Ela contribui para aprofundar a compreensão sobre o lugar da cidadania no ensino de Geografia e para fortalecer a atuação docente comprometida com a justiça social, com a diversidade e com os direitos humanos.

Nesse contexto, o próximo capítulo da dissertação volta-se à análise das entrevistas com professores de Geografia da rede pública do município de Ouro Preto, com o objetivo de compreender como esses profissionais lidam, na prática, com as diretrizes curriculares, quais sentidos atribuem à cidadania e como constroem suas abordagens em sala de aula. O diálogo com as experiências docentes permitirá ampliar a análise crítica do currículo, valorizando as vozes de quem o vivencia e (re)cria cotidianamente. Afinal, como afirma Freire (1996, p. 67), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Diante do exposto, a análise do componente curricular de Geografia no CRMG evidencia que, embora o documento mobilize um discurso alinhado à formação cidadã, à diversidade e aos direitos humanos, sua materialização curricular revela contradições, silenciamentos e limites significativos. A centralidade conferida às competências e habilidades, associada a uma linguagem

genérica e pouco problematizadora, tende a esvaziar o potencial crítico da Geografia escolar, reduzindo a cidadania a uma dimensão normativa e adaptativa. À luz da teoria crítica do currículo, esse movimento pode ser compreendido como parte de um processo de legitimação de determinados saberes em detrimento de outros, no qual o currículo atua como instância de produção e reprodução de poder simbólico, conforme problematiza Bourdieu (1998). Ao definir o que conta como conhecimento legítimo, o CRMG contribui para a naturalização de uma determinada visão de mundo, alinhada a uma racionalidade tecnocrática e padronizadora, que tende a marginalizar saberes contra-hegemônicos e experiências sociais subalternizadas.

Nesse sentido, a padronização curricular observada no CRMG, fortemente ancorada na BNCC e na lógica das competências, pode ser interpretada como expressão de uma forma de violência simbólica, na medida em que impõe como universais e neutros conhecimentos e práticas que refletem interesses específicos. Tal processo limita a autonomia docente e restringe as possibilidades de construção de uma Geografia escolar comprometida com a problematização das desigualdades socioespaciais, dos conflitos territoriais e das lutas por direitos. Contudo, conforme argumentam Giroux (1997) e Sacristán (2000), o currículo não se realiza de forma mecânica na escola. Ele é permanentemente reinterpretado nas práticas pedagógicas, abrindo brechas para ressignificações e disputas no interior do campo educacional.

Assim, ainda que o CRMG apresente limites estruturais para a promoção de uma cidadania crítica, a atuação dos professores como intelectuais críticos pode tensionar o currículo prescrito, subvertendo seus silenciamentos e ampliando suas possibilidades formativas. Ao articular o conhecimento geográfico com as realidades vividas, com os conflitos territoriais e com as experiências sociais dos estudantes, a Geografia escolar pode assumir um papel importante, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de compreender e intervir criticamente no espaço que produzem e habitam.

4. CIDADANIA E PRÁXIS DOCENTES: UMA ANÁLISE DO CURRÍCULO REAL

Em continuidade à discussão teórica sobre a relação entre Geografia e formação cidadã e à análise crítica do CRMG fundamentada nas teorias críticas do currículo, esta etapa da pesquisa dedica-se à dimensão empírica do estudo. Busca-se compreender como o CRMG é apropriado, interpretado e ressignificado no cotidiano escolar por docentes de Geografia da rede municipal de Ouro Preto/MG, à luz de suas concepções de currículo, de cidadania e das práticas pedagógicas que desenvolvem.

Parte-se do entendimento de que o currículo não se reduz ao texto oficial ou às prescrições normativas, mas se constitui como um campo de disputas, negociações e traduções no interior da escola, mediado pela ação docente e pelas condições concretas de trabalho. Nessa perspectiva, o currículo expressa relações de poder e projetos de sociedade em disputa, sendo continuamente reinterpretado no cotidiano escolar (Apple, 2006; Giroux, 1983). Assim, a escuta das vozes dos professores torna-se fundamental para analisar os limites e as possibilidades do CRMG no que se refere à formação cidadã no ensino de Geografia.

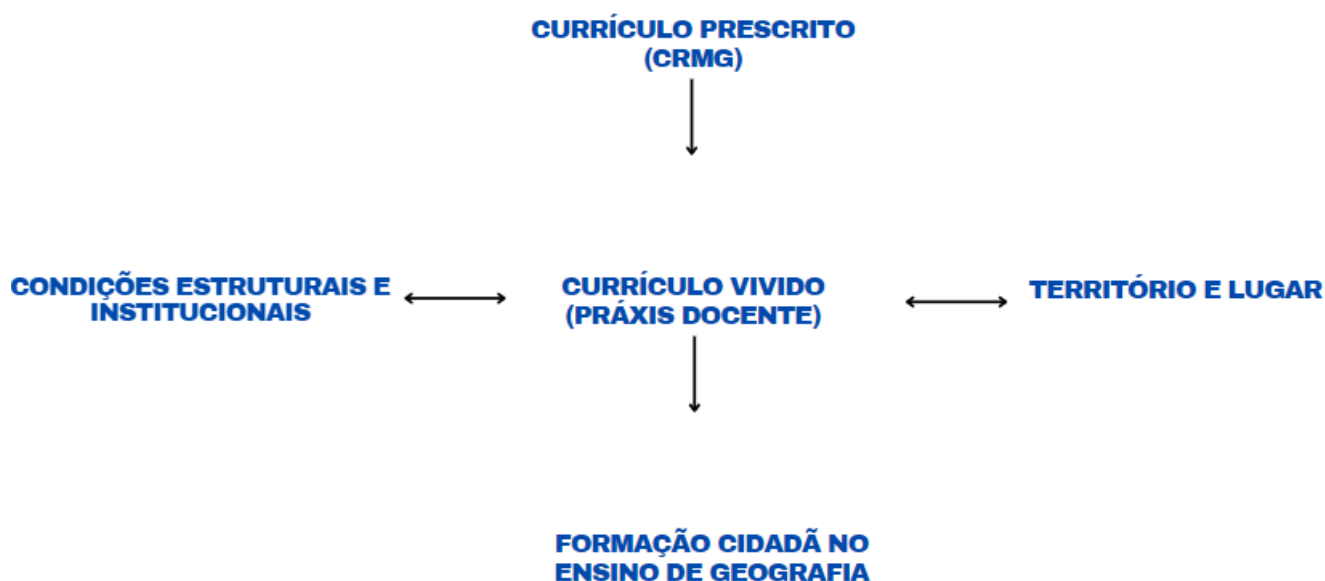
A análise foi realizada a partir de entrevistas semiestruturadas com três professores de Geografia, identificados neste estudo como Professora 1 (P1), Professor 2 (P2) e Professora 3 (P3). As falas dos docentes foram organizadas e interpretadas com base em categorias analíticas previamente definidas, construídas a partir do referencial teórico adotado e dos objetivos da pesquisa, conforme os pressupostos da pesquisa qualitativa.

As categorias de análise contemplam: (i) as concepções de currículo e do CRMG; (ii) os processos de apropriação e ressignificação do currículo no cotidiano escolar; (iii) as práticas pedagógicas e as *práxis* docentes; (iv) as relações entre Geografia, território e lugar; (v) os desafios estruturais que condicionam a prática docente; e (vi) as concepções de cidadania e formação cidadã no ensino de Geografia. A partir dessas categorias, busca-se revelar como o currículo se materializa no cotidiano escolar e quais sentidos de cidadania são produzidos no ensino de Geografia.

Considerando que os professores atuam em contextos escolares distintos, marcados por diferentes realidades socioculturais, este capítulo também propõe uma leitura relacional entre as práticas docentes analisadas. É relevante evidenciar que esse movimento analítico não tem como objetivo estabelecer hierarquias entre os professores ou avaliar o desempenho das escolas, mas compreender como diferentes contextos escolares condicionam as possibilidades e os limites da formação cidadã no ensino de Geografia.

Ademais, esse comparativo não tem caráter avaliativo ou classificatório, mas busca compreender como distintos contextos escolares influenciam as ações pedagógicas e os sentidos de cidadania construídos no cotidiano escolar, a partir das *práxis* docentes e das realidades territoriais em que se inserem. Diante disso, a Figura 2, sintetiza o percurso analítico adotado nesse capítulo, evidenciando o movimento entre currículo prescrito, currículo vivido, condicionantes estruturais e formação cidadã no ensino de Geografia.

Figura 2: Percurso analítico da pesquisa



Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2025).

A partir dessas categorias, busca-se revelar como o currículo se materializa no cotidiano escolar e quais sentidos de cidadania são produzidos no ensino de Geografia, tomando como referência uma concepção de cidadania vinculada ao exercício de direitos, à participação social e à formação crítica dos estudantes diante das desigualdades presentes na sociedade.

4.1 Contexto escolar e trajetória profissional dos professores participantes

O campo empírico desta pesquisa é constituído por três escolas da Rede Municipal de Ensino de Ouro Preto/MG, selecionadas de forma intencional em razão de sua inserção em

contextos socioterritoriais distintos²², abrangendo tanto a sede do município quanto distritos. Essa diversidade territorial mostrou-se relevante para a compreensão das condições concretas de trabalho docente e dos processos de apropriação e ressignificação do CRMG no ensino de Geografia.

No que se refere aos professores participantes, a docente identificada como P1 atua na Escola Municipal Juventina Drummond, localizada no bairro Morro Santana, na sede do município. O professor P2 leciona na Escola Municipal de Lavras Novas, situada no distrito de Lavras Novas, enquanto a professora P3 atua na Escola Municipal Monsenhor Rafael, localizada no distrito de Miguel Burnier. Os três docentes exercem a função de professores de Geografia no Ensino Fundamental II, etapa que concentra parte significativa das discussões curriculares relacionadas à formação cidadã.

As entrevistas revelam que os professores possuem formação inicial em Geografia, com trajetórias profissionais marcadas por tempos distintos de atuação na docência. P2 apresenta uma trajetória mais longa e consolidada na rede municipal, o que se articula à sua condição de professor efetivo, enquanto P1 e P3, ambas contratadas temporariamente, relatam percursos profissionais atravessados por instabilidade e rotatividade, aspectos que interferem diretamente no planejamento pedagógico e na continuidade de projetos educativos.

No que diz respeito à qualificação profissional, os docentes relatam experiências em cursos de formação continuada e processos de atualização pedagógica, ainda que apontem limitações relacionadas à oferta, à carga horária de trabalho e às condições institucionais para a participação sistemática nessas formações. As falas indicam que a busca por qualificação ocorre, em grande medida, por iniciativa individual dos professores, evidenciando fragilidades nas políticas públicas de formação docente continuada no âmbito municipal.

Quanto ao vínculo profissional, observa-se que P1 e P3 atuam sob regime de contratação temporária, enquanto P2 é professor efetivo da Rede Municipal de Ensino. Essa diferença aparece nas entrevistas como um elemento estruturante das condições de trabalho docente, impactando o sentimento de pertencimento à escola, a autonomia pedagógica e as possibilidades de envolvimento em projetos de longo prazo. Tais aspectos constituem condicionantes relevantes para a compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas e das formas pelas quais o currículo se materializa no cotidiano escolar.

Assim, a caracterização do campo empírico e das trajetórias profissionais dos professores participantes evidencia que a análise das entrevistas não pode ser dissociada das condições

²² A caracterização dos contextos socioterritoriais das escolas participantes já foi desenvolvida anteriormente, na seção metodológica dedicada à área de estudo e aos sujeitos da pesquisa, sendo retomada neste ponto apenas como referência analítica (ver seção 3.1).

socioterritoriais e institucionais nas quais o trabalho docente se realiza, reforçando a compreensão do currículo como prática social, situada e atravessada por relações de poder, conforme apontam as perspectivas críticas do currículo.

4.2 Geografia, território e lugar: identidade e desigualdades simbólicas

A relação entre o ensino de Geografia e o território emerge como elemento central nas entrevistas, especialmente no que condiz ao sentimento de pertencimento, ou à sua ausência, por parte dos estudantes em relação à cidade de Ouro Preto. Os professores entrevistados destacam que muitos alunos, nesse caso residente nos em distritos e bairro periférico em questão, não se reconhecem como sujeitos legítimos da cidade, particularmente no que diz respeito ao centro histórico e ao patrimônio cultural. P1 observa que “eles dizem que moram em Ouro Preto, mas não se sentem parte da cidade de verdade; parece que o centro histórico não é para eles”, evidenciando que o território é vivido de forma desigual e atravessado por processos de exclusão simbólica.

Reforçando essa percepção, P2 argumenta que “quando a gente conversa sobre o centro histórico, muitos alunos falam que só vão lá quando a escola leva, porque fora isso eles não se sentem à vontade”. Para ele, essa distância não se limita à dimensão espacial, mas envolve barreiras sociais e simbólicas que produzem o sentimento de não pertencimento. Essa leitura dialoga diretamente com Santos (2006), para quem o território deve ser compreendido como território usado, isto é, como resultado das práticas sociais e das relações de poder que estruturam o cotidiano, produzindo acessos desiguais aos espaços da cidade.

Nessa mesma linha, P3 contribui para essa percepção ao destacar que, mesmo quando o patrimônio cultural é trabalhado em sala de aula, muitos estudantes demonstram dificuldade em se identificar com esses espaços, de demonstrar afetividade e vínculo com os mesmos. Segundo ela, “quando a gente fala do patrimônio, eles até reconhecem que é importante, mas dizem que aquilo não tem a ver com a vida deles”. Para P3, esse posicionamento dos estudantes está relacionado às condições sociais dos alunos e à forma como o patrimônio é apresentado socialmente, frequentemente associado ao turismo e a grupos socialmente privilegiados. Essa fala evidencia que o território, longe de ser neutro, é um espaço de disputas simbólicas e de hierarquização social.

Sob essa perspectiva, as falas dos docentes dialogam com Souza (2013), ao compreender

o território e o lugar como construções sociais atravessadas por relações de poder, nas quais determinados grupos se apropriam material e simbolicamente dos espaços, enquanto outros são excluídos ou têm sua presença deslegitimada. Ao mesmo tempo, a leitura bourdieusiana permite compreender esse não pertencimento como resultado das desigualdades relacionadas ao capital cultural e à constituição do *habitus*²³ dos sujeitos. Conforme Bourdieu (1998), os bens culturais legitimados socialmente tendem a refletir os valores das classes dominantes, levando muitos estudantes a internalizarem disposições e percepções que os fazem compreender determinados espaços culturais e sociais como distantes de sua realidade ou inacessíveis ao seu grupo social.

Nesse contexto, P3 chama atenção para os limites enfrentados no cotidiano escolar ao abordar essas questões através de abordagens que objetivam aproximar os estudantes do patrimônio cultural ouro-pretano a fim de desenvolver a consciência de pertencimento ao município. A docente afirma que “a escola até tenta trabalhar essa ideia de pertencimento, mas falta tempo e apoio para desenvolver projetos mais aprofundados”, o que revela como as condições institucionais restringem a continuidade de práticas pedagógicas voltadas à ressignificação do território vivido. Essa constatação evidencia que, embora haja intencionalidade crítica por parte dos professores, o enfrentamento das desigualdades territoriais esbarra em obstáculos estruturais que extrapolam a ação individual docente.

Ainda assim, os relatos indicam que o ensino de Geografia possui um potencial significativo para promover a leitura crítica do território e a construção de um pertencimento problematizado. P2 destaca que “quando a gente começa a discutir por que eles se sentem excluídos de certos lugares, muitos percebem que isso não é natural, que tem uma história por trás”. Essa abordagem converge com Callai (2013), ao defender que o ensino de Geografia deve possibilitar ao estudante compreender o espaço como resultado de processos históricos e sociais, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e para o exercício da cidadania.

Nessa perspectiva, o sentimento de não pertencimento ao território vivido impacta diretamente os processos de formação cidadã dos estudantes. Quando os alunos não se reconhecem como sujeitos legítimos da cidade e de seus espaços simbólicos, como o centro histórico e o patrimônio cultural, limita-se sua capacidade de se perceberem como portadores de direitos, de voz e de participação na vida urbana. Como destaca Santos (2006), a cidadania está intrinsecamente ligada ao uso do território, uma vez que o acesso desigual aos espaços e aos bens urbanos compromete a possibilidade de exercício pleno dos direitos sociais, culturais e políticos. Assim, a exclusão simbólica vivenciada pelos estudantes se traduz em formas sutis de negação de

²³ Para Bourdieu, o *habitus* corresponde a disposições internalizadas pelos sujeitos a partir de suas experiências sociais e condições de existência, orientando percepções, comportamentos e sentidos de pertencimento nos diferentes espaços sociais (Bourdieu, 1998).

direitos, ou seja, negação a cidadania.

Com isso, o ensino de Geografia assume um papel estratégico ao possibilitar a problematização crítica dessas desigualdades territoriais e simbólicas. Ao promover a leitura do território como construção histórica e social, atravessada por relações de poder, o professor contribui para que os estudantes compreendam que o não pertencimento não é natural, mas socialmente produzido. Conforme defendem Callai (2013) e Souza (2013), trabalhar o território e o lugar na Geografia escolar significa criar condições para que os alunos se reconheçam como sujeitos sociais, capazes de interpretar, questionar e intervir no espaço em que vivem. Dessa forma, as práticas pedagógicas relatadas pelos professores revelam o potencial do ensino de Geografia para a construção de uma cidadania crítica, ainda que tensionada pelos limites estruturais da escola e das políticas educacionais.

4.3 Formação cidadã no ensino de Geografia

O conteúdo obtido por meio da aplicação das entrevistas semiestruturadas evidencia que, para os docentes, a cidadania é compreendida como um processo complexo e multifacetado, que envolve participação social, reconhecimento de direitos e deveres, pertencimento territorial e cuidado com o espaço coletivo. Assim, com base na concepção de cidadania adotada nesta pesquisa, essa compreensão ultrapassa uma abordagem meramente normativa ou legalista, aproximando-se de uma leitura crítica da cidadania como prática social historicamente construída.

Nessa perspectiva, dialoga-se com Bourdieu (19988), ao compreender que as formas de participação social e de acesso aos direitos não ocorrem de maneira natural ou igualitária, mas são condicionadas pelas relações sociais, culturais e simbólicas que estruturam a sociedade. Esse entendimento aproxima-se também da concepção geográfica de lugar, entendido como espaço vivido no qual os sujeitos estão expostos as possibilidades ou limitações de participação social, pertencimento e acesso aos direitos.

Ademais, para os docentes, a formação cidadã não se restringe à transmissão de conteúdos, mas materializa-se nas relações estabelecidas em sala de aula, nas discussões sobre o cotidiano dos estudantes e na problematização das desigualdades socioespaciais presentes no território vivido. Desse modo, o ensino de Geografia pode contribuir para que os estudantes compreendam criticamente as dinâmicas sociais e espaciais que produzem desigualdades e condicionam o exercício da cidadania em seus lugares de vivência. Ao partir das experiências dos sujeitos, esse

componente curricular favorece o reconhecimento dos estudantes como participantes da vida social, capazes de interpretar, questionar e atuar sobre a realidade, fortalecendo práticas de participação e reivindicação de direitos.

Corroborando com essa perspectiva, P1 associa a cidadania à participação dos estudantes na vida social e ao reconhecimento de seu lugar na cidade. Segundo a docente, “formar para a cidadania é fazer o aluno entender que ele faz parte da sociedade, que a cidade também é dele, não só do centro histórico”. Essa fala revela uma compreensão de cidadania diretamente vinculada à noção de pertencimento e ao direito à cidade, indicando que a Geografia pode contribuir para desnaturalizar processos de exclusão espacial e simbólica. Ao trabalhar temas do cotidiano, como os problemas do bairro e o uso dos espaços públicos, a docente busca promover uma leitura crítica do território vivido, possibilitando que os estudantes compreendam como as desigualdades socioespaciais interferem nas formas de participação social, acesso aos direitos e reconhecimento dos sujeitos na cidade. Dessa forma, o conhecimento geográfico articula-se à formação cidadã ao estimular a reflexão crítica sobre o espaço vivido e sobre as possibilidades de atuação dos estudantes em sua realidade cotidiana.

Nesse íterim, P2 enfatiza a dimensão política da cidadania, compreendida como capacidade de leitura crítica da realidade e de posicionamento diante das desigualdades. Para ele, “quando o aluno começa a entender por que certos lugares da cidade parecem não ser para ele, ele começa a questionar isso”. Essa percepção indica que a formação cidadã, no ensino de Geografia, envolve o desenvolvimento do pensamento crítico e a compreensão das relações entre espaço, poder e desigualdade.

A utilização de notícias locais e de acontecimentos do território vivido como recurso pedagógico aparece, na fala de P2, como uma importante estratégia para aproximar o conhecimento geográfico da realidade cotidiana dos estudantes. Ao partir de reportagens, fatos ocorridos na cidade e discussões sobre questões locais, a docente busca estimular a participação, o debate e a reflexão crítica sobre os problemas sociais presentes em seu contexto de vivência. Essa prática evidencia uma compreensão do ensino de Geografia vinculada à formação cidadã, ao reconhecer os estudantes como sujeitos sociais inseridos em dinâmicas espaciais concretas e capazes de interpretar criticamente as relações entre espaço, sociedade e cidadania. Tal perspectiva aproxima-se da concepção freireana de educação como prática de liberdade, na medida em que valoriza o diálogo, a problematização da realidade e a formação de sujeitos críticos e participativos (Freire, 1996).

Reconhecendo a centralidade da formação cidadã no ensino de Geografia, P3 considera que os limites impostos pelas condições institucionais podem comprometer o pleno

desenvolvimento. Segundo a docente, “a gente fala muito de cidadania, de direitos, mas muitas vezes falta tempo e apoio para aprofundar essas discussões”. Ainda assim, a docente destaca que temas como patrimônio cultural, território e desigualdade permitem problematizar quem tem acesso aos espaços da cidade e quem é historicamente excluído deles. Sua fala evidencia que a cidadania é trabalhada de forma tensionada, situada entre a intencionalidade crítica do professor e os condicionantes estruturais da escola.

Diante disso, as concepções expressas pelos professores dialogam com Marshall (1967), ao compreender a cidadania como um conjunto de direitos civis, políticos e sociais que se realizam de forma desigual nas sociedades capitalistas. No contexto analisado, o acesso desigual aos espaços urbanos, aos bens culturais e às oportunidades educacionais revela que a cidadania não é vivenciada de maneira homogênea pelos estudantes. Nesse cenário, ensino de Geografia, ao problematizar o território e as desigualdades socioespaciais, contribui para tornar visíveis as condições concretas que limitam o exercício pleno da cidadania.

A leitura dos dados também se aproxima da perspectiva de Freire (1996), para quem a educação deve possibilitar a conscientização dos sujeitos e a leitura crítica do mundo. As práticas relatadas pelos professores indicam que a formação cidadã ocorre quando os estudantes são incentivados a refletir sobre sua realidade, questionar as desigualdades e reconhecer-se como sujeitos históricos. A Geografia, ao trabalhar categorias como território, lugar e paisagem, oferece instrumentos teóricos e metodológicos potentes para essa leitura crítica, fortalecendo a relação entre conhecimento escolar e prática social.

Além disso, as falas dos docentes dialogam com Giroux (1997), ao conceber a escola como um espaço de disputas culturais e políticas. Nesse sentido, o currículo e as práticas pedagógicas podem atuar tanto como mecanismos de reprodução quanto como possibilidades de resistência. Ao inserir temas do cotidiano, estimular o debate e valorizar as experiências dos estudantes, os professores exercem práxis pedagógica que tensiona o currículo prescrito e amplia as possibilidades de uma formação cidadã crítica, ainda que limitada por condições institucionais adversas.

Contudo, a análise também revela que a efetivação da formação cidadã encontra obstáculos significativos. A sobrecarga de trabalho docente, a rigidez curricular, a escassez de tempo pedagógico e a ausência de apoio institucional limitam a continuidade e a profundidade das práticas formativas. Diante disso, P3 sintetiza essa tensão ao afirmar que “a gente planta a semente, mas nem sempre consegue acompanhar o crescimento”. Essa fala evidencia que a cidadania, no contexto escolar, muitas vezes se constrói de forma fragmentada e descontínua, dependendo fortemente da mediação individual do professor.

Ainda assim, os relatos indicam que o ensino de Geografia se configura como um espaço privilegiado para a formação cidadã, na medida em que possibilita a articulação entre conhecimento científico, território vivido e reflexão crítica. As práticas docentes analisadas revelam esforços concretos de construir uma cidadania que não se limita ao cumprimento de deveres formais, mas que se afirma como participação, pertencimento e reconhecimento de direitos. Dessa forma, a formação cidadã emerge como um horizonte pedagógico permanentemente tensionado, mas também como uma possibilidade real, construída no cotidiano escolar por meio das *práxis* docentes

4.4 Currículo: uma análise a partir das percepções dos docentes

As entrevistas realizadas revelam que o currículo é compreendido, de maneira geral, como um instrumento indispensável à organização do trabalho pedagógico, mas, simultaneamente, percebido como um documento distante da realidade vividas nas escolas. Essa ambiguidade atravessa as falas dos três docentes e se expressa como uma tensão permanente entre prescrição e prática, orientação e limitação, normatividade e autonomia.

Na fala de P1 o currículo aparece inicialmente associado à ideia de estrutura e referência. Ao afirmar que o currículo “ajuda a orientar o professor, dá uma orientação do que ensinar, define o básico, o essencial que precisa ser trabalhado”, a docente reconhece sua função organizadora, sobretudo em um contexto marcado por múltiplas demandas e por condições de trabalho adversas. Essa concepção evidencia que o currículo é visto como um suporte necessário para o planejamento, especialmente em redes públicas que exigem alinhamento entre escolas e etapas de ensino.

Entretanto, esse reconhecimento não se traduz em adesão acrítica ao documento curricular. Ao contrário, P1 explicita que o CRMG não pode ser seguido de forma rígida, pois “não dá pra seguir direitinho esse currículo, tem que ficar adaptando muitas vezes”. Essa necessidade de adaptação surge associada às defasagens de aprendizagem dos alunos, às dificuldades socioeconômicas e à ausência de condições materiais adequadas, revelando que o currículo prescrito frequentemente não dialoga com a realidade concreta da sala de aula.

Essa percepção é compartilhada por P2, que problematiza de forma ainda mais direta a ideia de cumprimento integral do currículo. Para ele, seguir o CRMG “ao pé da letra” pode significar “perder a turma”, uma vez que o ritmo e as expectativas previstas no documento nem

sempre correspondem às possibilidades reais dos estudantes. Ao afirmar que é necessário selecionar conteúdos, aprofundar alguns temas e suprimir outros, P2 evidencia uma concepção de currículo que, embora reconheça sua função normativa, só adquire sentido quando mediada pela prática docente.

Por sua vez, P3 apresenta uma leitura mais institucionalizada do CRMG, reconhecendo sua abrangência temática e sua coerência interna. No entanto, ao destacar sua forte vinculação à BNCC, a docente aponta limites importantes no que se refere à contextualização territorial e à valorização das especificidades locais. Essa crítica é particularmente relevante, pois o contexto de Ouro Preto, município marcado por profundas desigualdades socioespaciais e por uma centralidade simbólica do patrimônio histórico que nem sempre se traduz em pertencimento para todos os estudantes.

As falas dos docentes revelam, portanto, uma concepção de currículo marcada por contradições. De um lado, o currículo é reconhecido como necessário para garantir certa equidade e continuidade do ensino; de outro, é percebido como um instrumento que tende a homogeneizar experiências escolares profundamente desiguais. Essa ambiguidade dialoga com a teoria crítica do currículo, que compreende o currículo não como um conjunto neutro de conteúdos, mas como uma seleção cultural historicamente situada (Apple, 2006b).

Ao definir o que deve ser ensinado, em que momento e com quais objetivos, o currículo expressa relações de poder e disputas simbólicas. Giroux (1997) reforça essa compreensão ao afirmar que a escola é um espaço de conflitos entre diferentes projetos de sociedade, e que o currículo constitui um dos principais instrumentos por meio dos quais esses projetos se materializam. Nesse sentido, as críticas dos professores ao CRMG não se limitam a aspectos técnicos, mas revelam uma percepção, ainda que implícita, de seu caráter político.

Sob a perspectiva de Bourdieu (1998), essa tensão pode ser interpretada como expressão do poder simbólico exercido pelo currículo oficial, entendido como um dos mecanismos de legitimação de determinados saberes e formas de conhecimento socialmente valorizados. Ao definir o que deve ser ensinado e reconhecido como conhecimento legítimo, o currículo tende a privilegiar estudantes que já possuem maior capital cultural incorporado, adquirido em contextos familiares e sociais mais próximos da cultura escolar, ao mesmo tempo em que invisibiliza as trajetórias, experiências e saberes dos alunos oriundos de contextos socialmente vulneráveis.

Nessa lógica, a necessidade constante de “adaptação” relatada pelos professores não pode ser compreendida como falha individual ou insuficiência pedagógica, mas como uma resposta prática às desigualdades estruturais que atravessam o campo educacional. A responsabilização implícita do docente pela adequação do currículo às realidades dos estudantes tende a ocultar os

condicionantes sociais e institucionais que produzem tais desigualdades, deslocando para o plano individual problemas de natureza estrutural. Conforme argumenta Bourdieu (1998), a escola exerce violência simbólica ao apresentar como naturais diferenças de desempenho que resultam de desigualdades na distribuição do capital cultural.

Essas desigualdades, contudo, não se expressam de forma abstrata, mas se materializam em lugares concretos, vividos cotidianamente pelos estudantes e professores. Nessa perspectiva, o currículo escolar se confronta com realidades socioespaciais específicas, marcadas por práticas, valores e experiências construídas culturalmente. Conforme argumenta Souza (2013), o lugar deve ser compreendido como uma construção social atravessada por relações de poder e por diferentes formas de apropriação do espaço. Assim, as adaptações curriculares realizadas pelos docentes podem ser interpretadas como mediações entre o currículo prescrito e o lugar vivido, revelando tanto os limites impostos pela política curricular quanto as possibilidades de construção de práticas pedagógicas mais sensíveis à formação cidadã situada

4.4.1 Currículo real e práxis docentes

O currículo, embora concebido como referência normativa e organizadora do ensino, ganha existência efetiva no interior das práticas pedagógicas. Conforme Sacristán (2000), o currículo não se reduz ao texto prescrito, mas concretiza-se nas práticas e nas mediações produzidas no cotidiano escolar. Nesse sentido, a apropriação do CRMG pelos professores de Geografia não se configura como um processo linear ou homogêneo, mas como um movimento contínuo de interpretação, seleção e ressignificação, orientado pelas condições objetivas de ensino e pelas necessidades reais dos estudantes. Desse modo, o currículo real constitui-se nas *práxis* docentes, construídas nas relações entre prescrições curriculares, experiências escolares e realidades socioterritoriais.

Nesse sentido, P1 relata que utiliza o CRMG e a BNCC como base para o planejamento e para a organização das avaliações, reconhecendo sua importância institucional. Contudo, destaca que essa utilização é sempre mediada por adaptações, uma vez que “a realidade do aprendizado dos alunos é muito diferente do que o currículo pressupõe”. Essa fala revela que para a docente o currículo prescrito desconsidera, em grande medida, as defasagens de aprendizagem acumuladas ao longo da trajetória escolar dos estudantes.

Já P2 reforça essa percepção de forma mais incisiva ao afirmar que seguir rigidamente o

currículo inviabiliza o processo de ensino e aprendizagem. Para ele, a prática docente exige escolhas constantes, o que implica “aprofundar algumas coisas e cortar outras”. Segundo ele, essa seleção não ocorre de forma arbitrária, mas a partir de critérios pedagógicos relacionados ao interesse dos alunos, ao tempo disponível e às possibilidades de aprendizagem oferecidas pela realidade local.

Nessa perspectiva, P3 joga luz sobre a seleção e a ressignificação da proposta curricular que são constantemente necessárias evidencia a complexidade desse processo, pois encontra dificuldades e limites institucionais. Ela chama a atenção para a rigidez dos horários, a cobrança pelo cumprimento de conteúdos e a ausência de apoio para o desenvolvimento de projetos e indica esses fatores como elementos que restringem a autonomia docente. Ainda que reconheça a importância da adaptação curricular e afirme que na medida do possível a pratica, destaca que nem sempre há espaço institucional para essa flexibilização.

Essas narrativas vão de encontro a Sacristán (2000), para quem o currículo não se resume ao texto oficial, mas se concretiza nas práticas educativas, sendo permanentemente reinterpretado pelos sujeitos que o colocam em ação. Nessa direção, à luz de Bourdieu (1998), compreende-se que essa autonomia relativa se desenvolve no interior de um campo²⁴ educacional atravessado por relações de poder e desigualdades, no qual a responsabilização individual do professor pela flexibilização curricular pode ocultar condicionantes estruturais mais amplos que tensionam e limitam a prática pedagógica.

Desse modo, a apropriação e a ressignificação do currículo no cotidiano escolar configuram-se como práticas tensionadas entre prescrição e autonomia, nas quais o professor atua como mediador entre as orientações normativas e as condições de ensino. Longe de representar uma negação do CRMG, as adaptações realizadas pelos docentes expressam um esforço de tornar o currículo pedagogicamente viável e socialmente adequado para os estudantes, considerando seus ritmos de aprendizagem, experiências e contextos socioterritoriais.

Nesse processo, o currículo deixa de ser apenas um instrumento técnico de organização do ensino e passa a assumir um caráter profundamente político, uma vez que sua efetivação envolve escolhas, hierarquizações e disputas em torno do conhecimento escolar. Conforme destaca Apple (2006), o currículo expressa relações de poder ao definir quais saberes são legitimados e quais experiências são silenciadas, o que faz com que sua materialização no cotidiano escolar produza sentidos múltiplos e situados.

As *práxis* relatadas pelos professores evidenciam um esforço consciente de tornar o ensino

²⁴ Para Bourdieu, o campo constitui um espaço social estruturado por relações de força, disputas e posições desiguais entre os agentes, no qual práticas, discursos e possibilidades de ação são condicionados pelas estruturas sociais e pelos diferentes capitais mobilizados pelos sujeitos.

de Geografia mais significativo, por meio da contextualização dos conteúdos e da aproximação entre o conhecimento escolar e o cotidiano vivido pelos estudantes. Assim, temos um cenário que apresenta uma intencionalidade crítica que pode contribuir com abordagens que superem abordagens meramente conteudistas e descontextualizadas, atribuindo ao ensino de Geografia um papel formativo voltado para a compreensão das desigualdades socioespaciais e para a formação cidadã.

Assim, P1 relata que trabalha temas próximos à realidade dos alunos, como gravidez na adolescência, uso de drogas e problemas do bairro, utilizando gráficos e dados estatísticos como recurso didático. Segundo a docente, “quando a gente traz esses temas que eles vivem no dia a dia, eles conseguem entender melhor e participar mais da aula”, o que a leva a articular conteúdos geográficos com questões sociais. Essa estratégia indica a compreensão de que o ensino de Geografia pode contribuir para a leitura crítica da realidade, ao relacionar conceitos e dados estatísticos às experiências cotidianas dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento do pensamento geográfico e da consciência social.

Já P2 menciona o uso de notícias locais e o desenvolvimento de pequenos projetos como estratégias para estimular o interesse e a participação dos estudantes. Segundo o docente, “quando a gente traz uma notícia da cidade ou algo que está acontecendo perto deles, a aula flui melhor, porque eles se reconhecem naquilo que está sendo discutido”. Ao partir de acontecimentos do território vivido, é possível perceber que o professor busca estabelecer relações entre os conteúdos curriculares e as dinâmicas socioespaciais locais, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Embora reconheça o potencial dessas práticas, P3 destaca as dificuldades relacionadas ao baixo engajamento discente, à rigidez da organização escolar e à resistência institucional a propostas pedagógicas mais flexíveis. Segundo a docente, “a gente até tenta fazer algo diferente, mas esbarra no tempo, na cobrança de conteúdo e na falta de apoio da escola, o que acaba desanimando”. Esses limites evidenciam que a intencionalidade crítica dos docentes encontra obstáculos estruturais que condicionam o alcance das práticas pedagógicas, revelando a tensão permanente entre o desejo de inovação pedagógica e as condições de trabalho docente.

As falas dos docentes evidenciam um alinhamento com a concepção de Geografia escolar crítica, que compreende o ensino como um processo de mediação entre o conhecimento científico e a realidade vivida pelos estudantes. Para Cavalcanti (2002), o ensino de Geografia deve possibilitar ao aluno a construção do pensamento geográfico a partir da problematização do espaço vivido e da compreensão das relações sociais que o produzem. Esse posicionamento aproxima-se das contribuições de Callai (2013), ao defender o cotidiano como categoria central do ensino de

Geografia, compreendendo-o não apenas como ponto de partida motivacional, mas como dimensão fundamental para a construção do conhecimento geográfico e para o reconhecimento do estudante enquanto sujeito inserido em um espaço socialmente produzido.

Nesse sentido, ao trabalhar temas do cotidiano, utilizar dados estatísticos e partir de situações do território vivido, os docentes demonstram uma intencionalidade pedagógica comprometida com a leitura crítica da realidade socioespacial, favorecendo processos de identificação, pertencimento e compreensão das desigualdades, elementos importantes para a formação cidadã no ensino de Geografia.

Contudo, como evidenciado nas falas de P3, a efetivação dessas práticas encontra limites que tensionam a práxis docente, uma vez que, conforme destaca Giroux (1997), o professor, enquanto intelectual crítico, atua em contextos atravessados por relações de poder e condicionantes institucionais que restringem sua autonomia pedagógica. Nessa perspectiva, a dificuldade de implementar uma atuação mais flexível não decorre da ausência de intencionalidade crítica, mas das condições objetivas do trabalho docente, que muitas vezes reduzem o ensino a um cumprimento burocrático de conteúdos.

4.5 Desafios e condicionantes das *práxis* docentes

Apesar do potencial formativo do ensino de Geografia para a construção de uma cidadania crítica, as entrevistas revelam limites significativos que comprometem a consolidação desse processo na prática escolar. Sob essa ótica, P1 destaca que as defasagens de aprendizagem e as condições socioeconômicas dos estudantes impõem barreiras à ampliação das discussões em sala de aula. Segundo a docente, “muitas vezes a gente precisa voltar em conteúdos básicos, porque eles não dão conta de acompanhar discussões mais complexas”, o que restringe a possibilidade de aprofundar temas relacionados ao território, ao patrimônio e à cidadania. Essa realidade demonstra que as desigualdades educacionais acumuladas ao longo da trajetória escolar impactam na formação crítica dos estudantes.

Para P2, além das dificuldades de aprendizagem, há limites relacionados ao tempo escolar e à organização curricular. Para ele, “o tempo da aula é curto e a cobrança para cumprir o conteúdo é grande, então nem sempre dá para aprofundar como a gente gostaria”. Essa fala revela que, embora haja intencionalidade pedagógica voltada à contextualização e à leitura crítica do território, as condições institucionais acabam por reduzir essas práticas a iniciativas pontuais.

Assim, a formação cidadã tende a ocorrer de forma fragmentada, dependendo mais do engajamento individual do professor do que de uma política curricular que a sustente de modo sistemático.

Por sua vez, P3 enfatiza que a ausência de apoio institucional e a rigidez da organização escolar limitam ainda mais o alcance das práticas pedagógicas. A docente afirma que “a escola cobra resultado, conteúdo e prova, mas não dá espaço para projetos que ajudem o aluno a se reconhecer como parte da cidade”. Essa fala deixa claro que a atuação docente, as estratégias e os conteúdos voltados à formação cidadã disputam espaço com uma lógica escolar marcada pelo cumprimento de conteúdos e por avaliações padronizadas, o que tende a esvaziar o potencial crítico do ensino de Geografia e consequentemente limitar o desenvolvimento da cidadania.

Em conjunto, as falas dos professores indicam que a formação dos estudantes ocorre em um contexto atravessado por desigualdades estruturais que extrapolam o espaço da sala de aula. Recorrendo a Bourdieu (1998), podemos notar que essas limitações podem ser compreendidas como efeitos de um campo educacional que reproduz desigualdades ao naturalizar as condições desiguais de acesso ao conhecimento, responsabilizando o professor e o aluno por dificuldades que são, em grande medida, socialmente produzidas. Assim, a formação cidadã, embora presente como horizonte na atuação docente, encontra-se submetida por condições que restringem sua efetivação plena.

Apesar dos limites estruturais e institucionais apontados, as entrevistas também revelam aspectos positivos da realidade experimentada pelos professores, especialmente no que se refere ao compromisso ético e pedagógico com a aprendizagem e com a formação cidadã dos estudantes. Os docentes demonstram sensibilidade em relação às realidades socioespaciais dos alunos e disposição para ressignificar o currículo, buscando tornar o ensino de Geografia mais próximo, significativo e socialmente relevante. Essa postura dialoga com Tardif (2014), ao compreender o trabalho docente como sustentado por saberes plurais, construídos na articulação entre a formação acadêmica, as prescrições institucionais e, sobretudo, a experiência cotidiana em contextos concretos de ensino. As escolhas pedagógicas relatadas pelos professores delimitam um conhecimento profissional que se constrói na relação com os estudantes e com os desafios do território escolar.

As iniciativas relatadas, como a contextualização dos conteúdos, o uso de temas do cotidiano, de notícias locais e de dados estatísticos, indica práticas docentes marcadas pela reflexão crítica e pela intencionalidade formativa. Mesmo diante de condições adversas, os professores constroem estratégias que ampliam o diálogo com os estudantes e favorecem o desenvolvimento do pensamento geográfico. Essa atuação aproxima-se da perspectiva de Nóvoa

(1999), ao afirmar o professor como sujeito ativo de sua prática, capaz de produzir sentidos pedagógicos mesmo em contextos de forte regulação e escassez de recursos. Do mesmo modo, Arroyo (2011) contribui para essa leitura ao destacar que a escola pública, longe de ser apenas espaço de reprodução das desigualdades, constitui-se também como lugar de resistência, de afirmação de direitos e de construção de humanidades. Nesse sentido, as práticas relatadas pelos docentes evidenciam que, ainda que atravessada por limites estruturais, a escola pública permanece como um espaço potente para a formação de sujeitos críticos e para a construção de experiências educativas comprometidas com a cidadania.

4.6 Território e cidadania: aproximações e tensões entre as escolas pesquisadas

A análise das entrevistas permite avançar para uma leitura relacional das práticas docentes desenvolvidas nos diferentes contextos investigados, tomando o território como mediação central para a compreensão da formação cidadã no ensino de Geografia. Esse movimento analítico busca apreender como as práticas pedagógicas se constituem no encontro entre currículo e realidades socioterritoriais específicas, evidenciando aproximações, tensões e singularidades entre as escolas pesquisadas.

Nessa perspectiva, compreende-se o currículo como uma prática social situada, construída no cotidiano escolar a partir das mediações realizadas pelos sujeitos em seus contextos. Conforme Sacristán (2017), o currículo não constitui um elemento neutro ou meramente aplicado, mas uma prática vivida, interpretada e reconstruída nas experiências escolares. Assim, os sentidos de cidadania mobilizados no ensino de Geografia emergem de forma relacional e contextualizada, sendo produzidos nas interações entre currículo, práticas docentes, experiências territoriais e condições sociais dos sujeitos. Essa compreensão aproxima-se também de Bourdieu (1998), ao evidenciar que as formas de participação, pertencimento e acesso aos direitos são socialmente construídas e atravessadas por relações de poder, desigualdades e disputas simbólicas presentes nos diferentes contextos escolares e territoriais.

Diante disso, é importante ressaltar que as entrevistas evidenciam que, embora o CRMG seja o mesmo para todas as escolas investigadas, suas formas de apropriação e resignificação variam significativamente em função das realidades locais. O relato da docente que atua na escola situada na sede do município narra desafios relacionados à fragmentação do vínculo dos estudantes com a cidade histórica, marcada, muitas vezes, por uma relação utilitária com o espaço

urbano, fortemente influenciada pelo turismo e pela dinâmica econômica local. Já nos distritos, emergem relatos que destacam um vínculo mais direto dos estudantes com o território vivido, ainda que atravessado por limitações estruturais, como dificuldades de acesso a equipamentos públicos, recursos didáticos e oportunidades culturais.

Essas diferentes formas de vivenciar e se relacionar com o espaço podem ser compreendidas a partir da concepção geográfica de lugar, entendido como espaço vivido e carregado de experiências, pertencimentos e práticas sociais. Ao mesmo tempo, podem ser relacionadas a Bourdieu (1998), ao evidenciar que as percepções e os modos de apropriação do espaço são socialmente construídos nas condições reais de existência dos sujeitos, uma vez que, para o autor, “as estruturas sociais encontram-se incorporadas sob a forma de disposições duráveis” (Bourdieu, 1998, p. 61). Assim, as experiências territoriais vividas pelos estudantes influenciam suas formas de pertencimento, participação social e relação com a cidadania

Com isso, as entrevistas com os docentes revelam diferentes desafios bem como diferentes estratégias para trabalhar a cidadania no ensino de Geografia. Enquanto alguns professores enfatizam projetos e atividades que buscam aproximar os conteúdos curriculares do cotidiano dos estudantes, como o estudo do lugar, do território e das problemáticas locais, outros apontam dificuldades para desenvolver ações mais contínuas, em função da carga horária reduzida, da pressão por cumprimento de conteúdos e das condições materiais das escolas. Essas diferenças não decorrem de escolhas individuais isoladas, mas refletem contextos institucionais e territoriais que condicionam as possibilidades de ação pedagógica.

Essa constatação está alinhada com a compreensão de currículo como prática social, conforme defendido por Sacristán (2000), ao evidenciar que o currículo se concretiza na intersecção entre prescrições oficiais e o cotidiano escolar. Do mesmo modo, as falas dos docentes corroboram as análises de Apple (2006a; 2006c) e Giroux (1997), ao revelarem que o currículo é atravessado por relações de poder, disputas de sentido e condicionantes estruturais que impactam a formação cidadã. A cidadania, portanto, não aparece no CRMG como um conteúdo homogêneo, claramente definido e tampouco como uma construção aleatória e sem prévio planejamento docente.

A leitura relacional das entrevistas não indica um padrão de atuação docente e muito menos uma única abordagem frente ao processo de ensino e aprendizagem nas três escolas. No entanto, permite identificar aproximações importantes entre os docentes, pois independentemente da escola em que atuam, todos reconhecem a Geografia como um componente curricular privilegiado para a discussão da cidadania, especialmente por sua capacidade de articular conteúdos relacionados ao território, ao lugar, às desigualdades socioespaciais e às questões ambientais. Podemos então,

perceber que essa compreensão está condizente com Cavalcanti (2011), quando ela afirma que o ensino de Geografia contribui para a formação cidadã na medida em que possibilita aos estudantes compreenderem criticamente o espaço geográfico e as relações sociais nele produzidas.

Por outro lado, é importante considerar que a efetivação desse potencial depende de condições que extrapolam a intencionalidade pedagógica e engajamento docente. Corroborando com isso, os três docentes elencaram dificuldades como o apoio institucional, o tempo disponível para planejamento e a valorização do trabalho, a cultura escolar vigente e isso evidencia que a formação cidadã se constrói de modo condicionado e situado no cotidiano de cada unidade.

Cabe considerar ainda que as tensões identificadas revelam os limites da formação cidadã nos contextos contemplados por essa pesquisa. Dentre eles, podemos destacar a distância entre o currículo prescrito e o currículo vivido, a dificuldade de aprofundar debates críticos em turmas marcadas por defasagens de aprendizagem, desinteresse dos estudantes e a necessidade de lidar com um elevado número de demandas burocráticas e institucionais. Essas tensões evidenciam que a formação cidadã, embora prevista no CRMG e entendida como fundamental na fala dos docentes, encontra obstáculos que muitas vezes sabotam o pleno desenvolvimento dos estudantes.

Nessa direção, a leitura relacional das entrevistas permite compreender como diferentes realidades escolares incidem diretamente sobre as práticas docentes e sobre os sentidos de cidadania construídos no ensino de Geografia. Ao evidenciar simultaneamente potencialidades e limites das ações pedagógicas desenvolvidas, a análise aponta que a formação cidadã não se constitui como resultado exclusivo do engajamento individual do professor, mas emerge de um conjunto de condicionantes estruturais, territoriais e institucionais que atravessam o cotidiano escolar. Como destaca Arroyo (2011), as práticas curriculares são profundamente marcadas pelas condições de funcionamento da escola pública e pelas desigualdades sociais e territoriais que tensionam e limitam o trabalho docente.

Por fim, essa leitura permite amarrar a análise empírica às discussões desenvolvidas nos capítulos anteriores, especialmente no que se refere à tensão entre currículo prescrito e currículo vivido. Ao dar visibilidade às vozes docentes e às condições concretas de suas práticas, o capítulo reafirma a importância de compreender o currículo como um processo dinâmico, situado e atravessado por disputas de sentido, no qual a formação cidadã se constrói de forma desigual, mas sempre mediada pela realidade dos territórios e das escolas públicas investigadas.

4.7 Uma leitura relacional entre as escolas investigadas

Os achados construídos ao longo deste capítulo indicam que o currículo não é apropriado de maneira homogênea ou linear no cotidiano escolar, especialmente no ensino de Geografia. Ao contrário, o que se observa é um conjunto de mediações docentes por meio das quais ele é interpretado, adaptado e ressignificado a partir das condições de trabalho, das realidades socioespaciais dos estudantes e das finalidades formativas atribuídas à geografia, entre as quais se destaca a formação cidadã. Essa constatação reforça a compreensão de que o currículo não se realiza como prescrição, mas como prática social, produzida nas práticas e nos sentidos construídos no cotidiano escolar, conforme argumenta Macedo (2017b).

Nessa perspectiva, as entrevistas semiestruturadas aplicadas aos docentes evidenciam que as práticas docentes analisadas não podem ser compreendidas de forma isolada ou desvinculada das condições em que se realizam. As diferentes formas de apropriação do currículo, de mobilização do território e de construção da cidadania revelam práticas marcadas por tensões entre prescrição e autonomia, entre intencionalidade pedagógica e limites estruturais.

Ademais, embora os docentes demonstrem esforço em contextualizar os conteúdos e aproximar o ensino da realidade vivida pelos estudantes, suas práticas pedagógicas são atravessadas por múltiplos condicionantes institucionais e socioterritoriais que limitam a efetivação de propostas voltadas à formação cidadã. Aspectos como a rigidez curricular, a insuficiência de recursos didáticos, a sobrecarga de trabalho docente e as desigualdades presentes nos territórios escolares incidem diretamente sobre as possibilidades de construção de práticas críticas e contextualizadas.

Nesse sentido, as entrevistas evidenciam que a atuação docente se desenvolve em um campo de tensões permanentes, no qual a busca por uma educação geográfica comprometida com a cidadania convive com limites estruturais historicamente produzidos no contexto da educação pública brasileira. Tal compreensão aproxima-se da perspectiva de Apple (2006b), ao evidenciar que o currículo e as práticas escolares estão imersos em relações de poder e em disputas sociais que condicionam os processos educativos.

Com o objetivo de sistematizar os achados empíricos e explicitar, de forma articulada, as principais concepções expressas pelos docentes entrevistados, apresenta-se a seguir um quadro-síntese construído a partir das categorias de análise mobilizadas nesta pesquisa. O quadro busca evidenciar convergências, tensões e especificidades nas formas de compreensão do currículo, do território e da cidadania, bem como nas práticas pedagógicas e nos limites apontados pelos

professores, permitindo uma leitura relacional das entrevistas à luz das condições institucionais e socioterritoriais em que o currículo é vivido.

Quadro 6 – Síntese das concepções docentes a partir das entrevistas semiestruturadas

Categorias de análise	P1	P2	P3
Concepção de currículo	Compreende o currículo como referência flexível, que deve ser adaptada à realidade social dos alunos. Valoriza a contextualização e a articulação com temas sociais	Entende o currículo como orientação básica, a ser mediada por projetos e situações do território vivido. Reconhece limites impostos pela organização escolar	Reconhece o currículo como importante, mas destaca sua rigidez e a dificuldade de aprofundamento diante das exigências institucionais
Território e lugar	Destaca o distanciamento dos alunos em relação ao centro histórico e ao patrimônio, percebendo o território como vivido de forma desigual	Trabalha o território a partir de notícias locais e acontecimentos próximos, buscando aproximar o conteúdo da realidade dos estudantes	Aponta a dificuldade dos alunos em se reconhecerem no patrimônio cultural, associado a grupos socialmente privilegiados
Cidadania	Associa cidadania à compreensão crítica da realidade social e à participação dos alunos nas discussões sobre problemas do cotidiano	Relaciona cidadania ao reconhecimento dos estudantes como sujeitos sociais e ao debate sobre desigualdades socioespaciais locais	Entende a cidadania como horizonte formativo importante, mas condicionado pelas limitações institucionais e pelo baixo engajamento discente
Práticas pedagógicas	Uso de temas do cotidiano, dados estatísticos e problematização de questões sociais próximas aos alunos	Uso de notícias locais, projetos e debates a partir do território vivido	Tentativas de contextualização e problematização, com dificuldades de continuidade e aprofundamento
Limites apontados	Defasagens de aprendizagem e falta de tempo para aprofundamento	Rigidez da organização escolar e cobrança por cumprimento de conteúdos	Falta de apoio institucional, tempo reduzido e desmotivação discente

Fonte: Elaborado pelo autor, (2025).

As distinções observadas não expressam posturas individuais isoladas, mas revelam posições docentes produzidas em um campo educacional atravessado por desigualdades estruturais, limites institucionais e disputas em torno do sentido do currículo. Nesse contexto, a autonomia docente se manifesta de forma relativa, condicionada por fatores como a organização escolar, a carga horária, o apoio institucional e o perfil socioterritorial dos estudantes. Como argumenta Arroyo (2011), os currículos são permanentemente tensionados pelas condições da escola pública e pelas desigualdades sociais e territoriais que atravessam o trabalho docente.

As *práxis* docentes emergem, assim, como elementos importantes na mediação entre o currículo prescrito e o currículo vivido. Ao selecionar conteúdos, contextualizar propostas e

problematizar a realidade local, os professores produzem sentidos para o currículo e para a cidadania, ainda que essas ações convivam com limites significativos impostos pelas condições de trabalho. A formação cidadã, nesse sentido, não se apresenta como um resultado garantido, mas como um processo marcado por avanços e contradições.

Portanto, com esse capítulo busca-se demonstrar que a efetivação da cidadania no ensino de Geografia, no contexto das escolas municipais de Ouro Preto/MG, não se assegura apenas pela presença desse princípio no currículo oficial. Ela se constrói, de forma desigual nas práticas cotidianas, nas mediações docentes e na capacidade crítica de articular o conhecimento geográfico ao território vivido e às experiências dos estudantes. Esses achados reforçam a compreensão do currículo como prática social e espaço de disputa, ao mesmo tempo em que reafirmam a Geografia escolar como campo privilegiado para a problematização das desigualdades socioespaciais e para a formação de sujeitos críticos.

4.4 Construção de habilidades contextualizadas para o fortalecimento da cidadania

As análises desenvolvidas ao longo deste capítulo evidenciam que a formação cidadã no ensino de Geografia depende de práticas pedagógicas capazes de articular currículo, território vivido e problematização das desigualdades socioespaciais (Callai, 2013; Souza, 2013). Ao mesmo tempo, as entrevistas semiestruturadas revelaram limites relacionados à rigidez curricular, às condições de trabalho docente e à dificuldade de contextualização das propostas previstas no CRMG. Nesse contexto, o produto técnico educacional elaborado nesta pesquisa constitui-se como um desdobramento das análises documental e empírica realizadas ao longo da investigação, buscando ajudar a responder às demandas e desafios identificados nas falas dos professores entrevistados.

O produto aqui contemplado consiste na proposição de seis habilidades para o componente curricular Geografia, orientadas à formação cidadã e fundamentadas na teoria crítica do currículo. Sua elaboração partiu da compreensão de que o currículo não deve ser entendido como instrumento neutro ou meramente prescritivo, mas como prática social construída nas mediações entre conhecimento escolar, território e realidade vivida pelos estudantes (Apple, 2006b; Sacristán, 2000). Dessa forma, as habilidades propostas foram organizadas considerando a necessidade de aproximar os conteúdos geográficos das experiências dos sujeitos, valorizando os contextos socioterritoriais das escolas investigadas e possibilitando uma leitura crítica do espaço geográfico

Além disso, o produto está relacionado com a concepção de produto educacional defendida nos programas de mestrado profissional, especialmente no âmbito do PROFGEO e de outras experiências da pós-graduação profissional, ao articular produção de conhecimento científico e intervenção pedagógica voltada às demandas da escola pública. Nessa perspectiva, ele não foi concebido como material desvinculado da pesquisa, mas como resultado do próprio percurso investigativo, construído a partir das análises do CRMG e das entrevistas semiestruturadas realizadas com os docentes participantes da investigação. Assim, aproxima-se da compreensão do produto educacional como instrumento de mediação entre pesquisa, prática docente e transformação da realidade escolar, buscando contribuir para práticas pedagógicas mais críticas, contextualizadas e socialmente comprometidas.

As habilidades propostas buscam fortalecer práticas pedagógicas contextualizadas e críticas, valorizando elementos recorrentes nas entrevistas semiestruturadas, como o trabalho com o cotidiano dos estudantes, a leitura crítica do território, a problematização das desigualdades e o desenvolvimento da participação social. Ademais, compreende-se que o ensino de Geografia deve favorecer condições para que os estudantes interpretem criticamente a realidade, uma vez que, conforme afirma Callai (2013, p. 79), “formar para a cidadania é proporcionar condições de análise da realidade vivida, permitindo que o aluno compreenda sua condição social e busque transformá-la”. Entre as habilidades elaboradas, destacam-se propostas relacionadas à análise das desigualdades socioespaciais, aos impactos territoriais das atividades econômicas, à cartografia social, ao patrimônio cultural e à análise de conflitos territoriais. Essas proposições procuram favorecer práticas investigativas e reflexivas capazes de estimular a participação dos estudantes na compreensão e problematização das dinâmicas espaciais presentes em seus contextos de vida.

A elaboração dessas habilidades também se fundamenta na compreensão de que práticas pedagógicas comprometidas com a formação cidadã precisam superar perspectivas meramente conteudistas, tecnicistas ou descontextualizadas do currículo. Com isso, o produto procura contribuir para uma Geografia escolar que favoreça o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes, possibilitando a análise das contradições presentes no cotidiano e das relações de poder que produzem o espaço geográfico. Busca-se, portanto, fortalecer uma concepção de ensino de Geografia comprometida não apenas com a transmissão de conteúdos, mas com a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade e atuar socialmente sobre ela.

Do ponto de vista metodológico, o produto foi estruturado a partir de um movimento semelhante ao identificado em pesquisas aplicadas desenvolvidas em programas de pós-graduação profissionais, nos quais o produto técnico emerge das necessidades identificadas no campo empírico e das problemáticas analisadas ao longo da investigação. Nesse sentido, compreende-se

a pesquisa aplicada como aquela voltada “à geração de conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos” (Gil, 2008, p. 27). Dessa maneira, as habilidades propostas procuram responder às dificuldades apontadas pelos professores entrevistados quanto à contextualização do currículo, à limitação do tempo pedagógico, à necessidade de aproximação entre escola e realidade local e aos desafios de construção de práticas voltadas à formação cidadã no cotidiano escolar.

Além disso, o produto procura dialogar com as especificidades socioterritoriais do município de Ouro Preto e de seus distritos, reconhecendo que as experiências de cidadania se constroem de maneira desigual nos diferentes contextos investigados. Considerando as particularidades históricas, sociais, econômicas e culturais das localidades pesquisadas, as habilidades foram elaboradas de modo a possibilitar adaptações às diferentes realidades escolares, valorizando os territórios vividos pelos estudantes como espaços de produção de conhecimento, pertencimento e participação social.

Nesse sentido, o material não se configura como proposta fechada ou prescritiva, mas como instrumento flexível, passível de adaptação às diferentes realidades escolares e às práticas docentes. Sua intenção não é estabelecer modelos únicos de ensino, mas oferecer possibilidades pedagógicas que possam auxiliar os professores na construção de práticas mais contextualizadas e críticas, articulando currículo, território e cidadania no ensino de Geografia. Assim, compreende-se que o currículo deve ser entendido como uma prática social que “organiza experiências e produz sentidos”, não se limitando à simples transmissão de conteúdos (Sacristán, 2000, p. 15).

Por fim, compreende-se que o produto técnico não encerra as discussões apresentadas nesta pesquisa, mas constitui uma possibilidade de intervenção pedagógica construída a partir das contradições e desafios identificados ao longo da investigação. Assim, espera-se que as habilidades propostas possam contribuir para ampliar o debate sobre currículo, ensino de Geografia e formação cidadã no contexto das escolas públicas, além de servir como subsídio para adaptações, recriações e novas práticas desenvolvidas pelos professores em seus diferentes contextos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar como o ensino de Geografia, orientado pelo CRMG, contribui para a formação cidadã no Ensino Fundamental, considerando tanto os pressupostos do currículo prescrito quanto sua materialização nas práticas docentes de escolas públicas do município de Ouro Preto/MG. A investigação, fundamentada na teoria crítica do currículo e sustentada por abordagem qualitativa, permitiu compreender a relação entre currículo, prática pedagógica e formação cidadã como um processo dinâmico, situado e atravessado por mediações institucionais, socioterritoriais e políticas, uma vez que o currículo se concretiza na ação pedagógica e assume sentidos específicos nos contextos em que é praticado (Sacristán, 2000).

No plano teórico, a pesquisa reafirma que o currículo não constitui um instrumento neutro de organização do ensino, mas um artefato social e político, permeado por disputas de sentido acerca do conhecimento, da formação humana e da própria finalidade da educação. Essa compreensão possibilitou problematizar o ensino de Geografia como prática formativa que ultrapassa a transmissão de conteúdos, configurando-se como espaço privilegiado para a construção de leituras críticas do espaço geográfico e das desigualdades socioespaciais. Nessa perspectiva, compreende-se o currículo como expressão de relações de poder historicamente constituídas, uma vez que:

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que deve ser considerado conhecimento legítimo. Como tal, ele está profundamente implicado em relações de poder e em formas específicas de organização social. (Apple, 2006, p. 59).

Assim, a pesquisa demonstra que a formação cidadã no ensino de Geografia emerge da articulação entre currículo e prática pedagógica, revelando-se como processo situado que, ao problematizar o espaço geográfico, contribui para a construção de leituras críticas da realidade socioespacial pelos estudantes, pois evidencia que a cidadania se constitui no próprio movimento de interpretação e intervenção sobre o espaço vivido, mediado pelas práticas docentes, pelas condições institucionais e pelas experiências socioterritoriais dos sujeitos escolares, configurando-se como dimensão formativa inseparável do ensino de Geografia no contexto investigado.

Isso posto, a análise documental do CRMG evidenciou um conjunto de tensões e contradições em sua estrutura. Embora o documento apresente a formação cidadã como princípio orientador e incorpore discursos associados à participação e à formação integral, sua organização por competências e habilidades revela forte alinhamento a uma racionalidade técnica, marcada

pela padronização, pela mensuração e pelo controle dos processos educativos. Tal configuração tende a restringir a autonomia docente e a limitar abordagens críticas do conhecimento geográfico, sobretudo no que se refere à problematização das desigualdades sociais e territoriais. Nessa direção, cabe considerar que conforme Macedo (2012, p. 48):

A centralidade conferida às competências nas políticas curriculares contemporâneas tem operado como estratégia de regulação do trabalho pedagógico, ao privilegiar descrições padronizadas de desempenhos esperados e mecanismos de avaliação comparativa. Sob o discurso da qualidade e da eficiência, tais políticas tendem a reduzir a complexidade dos processos formativos a resultados mensuráveis, deslocando o foco das finalidades educativas para a gestão de desempenhos e para o controle dos processos de ensino.

Essa leitura reforça que a ênfase em competências e habilidades, quando articulada a dispositivos de avaliação e padronização, pode tensionar projetos formativos críticos ao subordinar o currículo a uma lógica de regulação.

Entretanto, a análise também demonstrou que o currículo não se realiza de forma linear no cotidiano escolar. As entrevistas com professores de Geografia confirmaram que o currículo é permanentemente reinterpretado e ressignificado nas práticas docentes, constituindo-se como prática social situada, uma vez que “o currículo é sempre uma prática de significação, produzida em contextos específicos” (Lopes; Macedo, 2011, p. 41). Os docentes revelaram sensibilidade em relação às realidades socioespaciais dos estudantes e demonstraram intencionalidade pedagógica voltada à contextualização dos conteúdos, ao diálogo com o cotidiano e à problematização do território vivido, o que evidencia o papel ativo da docência na produção de sentidos curriculares no contexto investigado.

Isso permite compreender que a formação cidadã emerge não como resultado direto das prescrições curriculares, mas como construção pedagógica mediada pelas escolhas docentes, pelas condições institucionais e pelas especificidades territoriais das escolas. As concepções de cidadania expressas pelos professores indicam uma compreensão ampliada, associada à participação social, ao pertencimento territorial, ao reconhecimento de direitos e à reflexão crítica sobre as desigualdades socioespaciais.

Ao mesmo tempo, a pesquisa evidenciou limites estruturais significativos que tensionam a efetivação de práticas pedagógicas mais críticas e emancipadoras. Entre esses limites destacam-se as condições materiais de trabalho, a escassez de tempo para planejamento, as exigências burocráticas e a própria organização prescritiva do currículo, que muitas vezes reduz o ensino ao cumprimento de conteúdos e habilidades previamente estabelecidos, considerando que o trabalho docente é fortemente condicionado por “normas, programas e dispositivos organizacionais que enquadram a prática pedagógica” (Tardif, 2014, p. 118). Tais condicionantes operam como

mediações institucionais que restringem margens de autonomia e incidem diretamente sobre as possibilidades de problematização crítica do conhecimento geográfico no cotidiano escolar.

Outro achado relevante refere-se à relação entre ensino de Geografia, território e pertencimento. As falas docentes destacam que o território não é apenas um recorte espacial, mas uma experiência socialmente produzida e desigualmente vivida pelos estudantes, especialmente no contexto de Ouro Preto, onde processos de exclusão simbólica produzem distanciamento em relação ao patrimônio e aos espaços centrais da cidade. Tal constatação dialoga com a compreensão de que o território expressa relações de poder e de apropriação social do espaço, sendo constituído, conforme Souza (2013, p. 78), por relações sociais projetadas no espaço e mediadas por relações de poder, o que evidencia que o acesso material e simbólico aos lugares participa da produção de desigualdades socioespaciais e de distintas possibilidades de exercício da cidadania.

Ademais, a pesquisa evidencia que a articulação entre conhecimento geográfico e realidade vivida constitui condição fundamental para a formação cidadã, uma vez que o reconhecimento do lugar e das experiências espaciais dos estudantes favorece a construção de identidades territoriais e o engajamento social. Essa perspectiva aproxima-se da concepção de que o lugar corresponde ao espaço vivido e significado pelos sujeitos, pois “o lugar é o espaço da experiência, da identidade e do pertencimento” (Callai, 2005, p. 236). Assim, ao problematizar o território vivido e suas desigualdades, o ensino de Geografia contribui para ampliar a compreensão crítica do espaço e fortalecer a participação social como dimensão constitutiva da cidadania.

De modo geral, os resultados indicam que a formação cidadã no ensino de Geografia não pode ser compreendida apenas a partir do currículo prescrito, mas deve ser analisada na interseção entre políticas curriculares, práticas docentes e contextos socioterritoriais. A pesquisa evidencia que, mesmo em contextos marcados por regulações institucionais e limitações estruturais, a escola pública permanece como espaço de resistência pedagógica e de construção de experiências formativas comprometidas com a cidadania crítica, uma vez que a educação constitui uma prática social atravessada por disputas de sentido e possibilidades de transformação, sendo “um ato político e, por isso, jamais neutro” (Freire, 1996, p. 23).

Como contribuição, este estudo reafirma a centralidade da mediação docente na construção do currículo vivido e na promoção de uma educação geográfica socialmente referenciada, na medida em que o sentido do currículo se efetiva nas práticas e interpretações produzidas no cotidiano escolar, sendo o professor um agente que atua na seleção, na organização e na significação do conhecimento. Ao evidenciar as tensões entre currículo prescrito e prática pedagógica, a pesquisa oferece subsídios para reflexões sobre políticas curriculares, formação

docente e organização do ensino de Geografia na educação básica, corroborando a compreensão de que a docência implica uma prática intelectual e crítica, uma vez que os professores podem atuar como “intelectuais transformadores” comprometidos com a leitura crítica da realidade (Giroux, 1997, p. 29).

Por fim, destaca-se que a construção de uma educação geográfica comprometida com a cidadania exige não apenas diretrizes curriculares que reconheçam a complexidade social e territorial dos sujeitos, mas também condições concretas de trabalho, autonomia pedagógica e valorização da escola pública como espaço de formação crítica. Nesse horizonte, compreender o ensino de Geografia como prática política e formativa constitui passo fundamental para a consolidação de uma educação voltada à leitura crítica do mundo e à transformação da realidade social, considerando que a educação, enquanto prática social, “não é neutra e implica sempre uma tomada de posição diante do mundo” (Freire, 1996, p. 23), o que reforça seu potencial formativo para o exercício da cidadania crítica.

A partir desses resultados, a pesquisa também oferece subsídios concretos para a prática docente em Geografia, especialmente no que se refere à articulação entre território vivido, cidadania e currículo escolar, contribuindo para a elaboração de propostas pedagógicas que valorizem a mediação docente, o contexto socioterritorial dos estudantes e a problematização crítica do espaço geográfico. Desse modo, o estudo reafirma o potencial da Geografia escolar como campo formativo estratégico para a construção de sujeitos capazes de interpretar, posicionar-se e atuar criticamente nas dinâmicas socioespaciais contemporâneas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2017.
- APPLE, Michael Whitman. **Educação e poder**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006a.
- APPLE, Michael Whitman. **Educando para a democracia: os currículos de ensino e o poder no sistema educacional**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006b.
- APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006c.
- APPLE, Michael Whitman. **A política do conhecimento oficial: faz sentido um currículo nacional?** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BALL, Stephen John. **Políticas educacionais globais e a construção do mercado de políticas. Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 101–125, 2001.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- BOGDAN, Robert Charles.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 2012.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Relatório de Grupo de Trabalho: Produção Técnica**. Brasília: CAPES, 2019.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CALLAI, Helena Copetti. O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et al. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 17-33.

CALLAI, Heloisa Cristina. **Cidadania e ensino de Geografia**. Porto Alegre: Mediação, 2013. Disponível em: <https://www.mediacao.com.br>. Acesso em: 23 jul. 2025.

CALLAI, Heloisa Cristina. **Geografia e formação: reflexões sobre o ensino**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005. Disponível em: <https://www.livraria.ufrgs.br>. Acesso em: 10 fev. 2025.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: desafios contemporâneos**. 3ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A cidade**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 2007.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 9ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **História da educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. 2ª. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **A renovação do ensino de Geografia no Brasil: a busca da crítica e da cidadania**. São Paulo: Cortez, 1987.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano escolar**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **Geografia e educação: reflexões e perspectivas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 7ª. ed. Campinas: Papirus, 2011.

CHAUI, Marilena. **O que é ideologia**. 38. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2011.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e organização espacial**. São Paulo: Ática, 1995.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

DAGNINO, Evelina. **Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando?** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 9ª. ed. São Paulo: EdUSP, 1999.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 9ª. ed. São Paulo: Ática, 1999.

FERREIRA, João. **História da Geografia no Brasil: da formação à institucionalização**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

FINLEY, Moses Israel. **Democracia antiga e moderna**. 1. Ed. Lisboa: Edições 70, 1983.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 14ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry Armand. **Teoria e resistência em educação: uma pedagogia para a oposição**. Petrópolis: Vozes, 2013.

GIROUX, Henry Armand. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HARVEY, David. **A justiça social e a cidade**. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 1980.

HARVEY, David. **A produção do espaço**. 14ª. ed. São Paulo: Ática, 2005a.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2005b.

HOBSBAWM, Eric J. **A era das revoluções: 1789-1848**. 12ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HOLSTON, James. **Cidadania insurgente: disjunções da democracia e da modernidade no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010: características da população e dos domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

ISIN, Engin Fahri.; TURNER, Bryan S. **Citizenship and identity**. London: SAGE, 2002.

KILPATRICK, William Heard. O método de projetos. In: GIROUX, Henry A.; FREIRE, Paulo (org.). **Os educadores: William Kilpatrick**. São Paulo: Ática, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Teoria e prática da educação escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. A Base Nacional Comum Curricular como solução para os problemas educacionais brasileiros: o que pensam os autores da proposta. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 40, e021563, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019215630>. Acesso em: 15 ago. 2025.

LOPES, Ana Cláudia. A BNCC como solução para os problemas educacionais brasileiros. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 40, e021563, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019215630>. Acesso em: 13 ago. 2026.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo e diferença**. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo: mosaico de sentidos**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2017a.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo: política, cultura e poder**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2017b.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MENDONÇA, Francisco. **Geografia e educação: teorias e práticas para a formação cidadã**. 1. ed. Curitiba: UFPR, 2011.

MIGNOLO, Walter Dario. **Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF, n. 34, p. 287–324, 2008. Disponível em: <https://www.poscritica.uneb.br/wp-content/uploads/2021/01/1-Desobedi%C3%Aancia-epist%C3%AAmica-A-op%C3%A7%C3%A3o-decolonial-e-o-significado-de-identidade-em-pol%C3%ADtica.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais: Geografia – Ensino Fundamental: anos finais**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14^a. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MONTEIRO, John Manuel. Os jesuítas e o império: notas sobre a cartografia jesuítica na América Portuguesa. In: RIBEIRO, Berta (org.). **Os índios e o Brasil**. Rio de Janeiro: Revan, 1995.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. 15. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. **Currículo: políticas e práticas**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Currículo, cultura e sociedade**. 11^a. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MOREIRA, Ruy. **A crítica da Geografia na atualidade**. 4^a. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

OFFE, Claus. **Capitalismo desorganizado: transformações contemporâneas do trabalho e da política**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

OLIVEIRA, Thiago Rodrigues; FERNANDES, Maria José da Silva. **O ensino de Geografia e a formação docente: desafios e perspectivas contemporâneas**. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). **Geografia, Ensino e Formação: teoria e prática**. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. 3^a. ed. Porto: Porto Editora, 2001.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo, desejo e relações de poder**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

PINAR, William F. **O que é currículo?** São Paulo: Cortez, 2011.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

PUTNAM, Robert D. **Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna**. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. 1. ed. São Paulo: Ática, 1993.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. **A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro (1837–1942)**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

SACRISTÁN, Gimeno José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4ª. ed. São Paulo: EdUSP, 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. 12ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE-MG, 2020. Disponível em: <https://curriculomg.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 16 fev. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo: teoria e prática**. 6ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, Jessé. **A invisibilidade da desigualdade brasileira**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THERBORN, Göran. **As ideologias do poder e o poder das ideologias**. São Paulo: Boitempo, 2010.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **A democracia na América**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

TYLER, Ralph. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

VLACH, Vânia Rubia Farias. **O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica**. In: VESENTINI, José William (org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004.

VESENTINI, José Paulo. **Geografia: ensino e prática**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2000.

VESENTINI, José William. **Geografia: o desafio do mundo**. 1. Ed. São Paulo: Ática, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2008.

APÊNDICES

Apêndice A - Produto Técnico: Proposição de habilidades para o currículo municipal de Geografia orientadas à formação cidadã

Introdução

O Mestrado Profissional em Rede Nacional em Ensino de Geografia (PROFGEO) caracteriza-se como uma proposta de pós-graduação voltada à qualificação de professores da educação básica. De modo geral, observa-se que o programa busca articular a produção de conhecimento científico à elaboração de produtos educacionais aplicáveis ao contexto escolar. Nessa perspectiva, tende a incentivar investigações que dialoguem com a prática docente, contribuindo para o aprimoramento do ensino de Geografia e para a formação cidadã dos estudantes.

Partindo dessa perspectiva, o presente produto educacional apresenta-se como um resultado desta pesquisa, caracterizada como de natureza aplicada, desenvolvida no contexto da rede municipal de ensino de Ouro Preto/MG. O referido produto consiste na proposição de um conjunto de seis habilidades para o componente curricular Geografia, elaboradas à luz de uma leitura crítica do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e fundamentadas em aportes teóricos da abordagem crítica do currículo.

A construção dessas habilidades está diretamente relacionada aos achados da pesquisa, especialmente às análises do documento curricular e às contribuições advindas das entrevistas com professores da rede municipal, buscando responder à problemática central desta dissertação: em que medida o ensino de Geografia, orientado pelo CRMG, contribui para a formação cidadã dos estudantes. Assim, o produto técnico de cunho educacional aqui apresentado pretende oferecer subsídios para a organização curricular no âmbito municipal, fortalecendo práticas pedagógicas comprometidas com a leitura crítica do espaço geográfico e com o exercício da cidadania.

Para melhor organização, este trabalho está estruturado em seções que contemplam: a fundamentação e concepção do produto educacional, o processo de elaboração das habilidades propostas, a apresentação do material produzido e, por fim, as considerações acerca de suas potencialidades no contexto da educação pública municipal.

Objetivo do produto técnico

Propor um conjunto de habilidades para o componente curricular Geografia, fundamentadas na teoria crítica do currículo, visando fortalecer a formação cidadã dos estudantes na rede municipal de ensino de Ouro Preto/MG.

Metodologia de elaboração do produto técnico

A elaboração deste produto está diretamente relacionada ao percurso metodológico desenvolvido ao longo desta pesquisa, caracterizando-se como uma proposta de natureza aplicada, voltada à realidade do ensino de Geografia na educação básica (Gil, 2008). Sua construção não ocorreu de forma isolada, mas resultou da articulação entre análise documental, escuta dos professores e fundamentação teórica.

Em um primeiro momento, foi realizada a análise do CRMG, com foco no componente curricular Geografia. Essa etapa teve como objetivo compreender de que maneira a formação cidadã é abordada no documento, bem como identificar limites e possibilidades presentes nas competências e habilidades propostas. Essa leitura permitiu perceber que, embora haja avanços, a abordagem da cidadania nem sempre se concretiza de forma mais crítica no currículo.

Na sequência, foram consideradas as contribuições das entrevistas semiestruturadas realizadas com professores de Geografia da rede municipal de ensino de Ouro Preto/MG. As falas dos docentes trouxeram elementos importantes sobre o cotidiano escolar, evidenciando como o currículo é interpretado na prática, além dos desafios enfrentados e das estratégias construídas no dia a dia. Esse diálogo com os professores foi fundamental para aproximar o produto educacional da realidade concreta das escolas.

Ao mesmo tempo, a construção das habilidades foi orientada por uma base teórica consistente, especialmente a partir das contribuições da teoria crítica do currículo. Autores como Apple (2006), Giroux (1997), Sacristán (2000) e Freire (1996) contribuíram para a compreensão do currículo como um campo de disputas e intencionalidades, enquanto referências da Geografia

escolar, como Callai (2005) e Souza (2013), auxiliaram na reflexão sobre o papel da disciplina na formação cidadã e na leitura crítica do espaço geográfico.

Com base nesses elementos, foram definidos critérios orientadores para a elaboração das habilidades propostas, buscando articular as diretrizes curriculares, a fundamentação teórica e as evidências empíricas da pesquisa. Tais critérios foram sistematizados no quadro abaixo:

Quadro 1 – Critérios para elaboração das habilidades propostas

Critério	Descrição
Articulação com o CRMG	Alinhamento às competências e habilidades previstas no CRMG, garantindo coerência com as diretrizes oficiais
Perspectiva crítica do currículo	Incorporação de uma abordagem que problematiza as desigualdades socioespaciais e as relações de poder presentes na produção do espaço
Valorização do território vivido	Consideração do lugar e da realidade dos estudantes como ponto de partida para a construção do conhecimento geográfico.
Formação cidadã	Estímulo ao pensamento crítico, à argumentação e à participação social dos estudantes
Viabilidade pedagógica	Elaboração de habilidades aplicáveis à prática docente, considerando as condições reais das escolas públicas
Flexibilidade e adaptabilidade	Possibilidade de adequação das habilidades às diferentes realidades escolares e contextos territoriais

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Esses critérios orientaram a construção das habilidades, buscando assegurar uma proposta alinhada ao currículo oficial, mas também comprometida com uma abordagem crítica e contextualizada do ensino de Geografia.

Dessa forma, o produto educacional apresentado não se configura como uma proposta pronta e fechada, mas como uma construção que dialoga com a realidade, fundamentada tanto em referenciais teóricos quanto em evidências empíricas, buscando contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a formação cidadã no ensino de Geografia.

Fundamentação do produto educacional

A elaboração do presente produto educacional fundamenta-se na compreensão de que o currículo não é um instrumento neutro, mas um campo de disputas, seleções e intencionalidades, conforme discutem autores da teoria crítica do currículo. Nesse sentido, o currículo expressa relações de poder, definindo quais conhecimentos são legitimados e quais práticas pedagógicas são valorizadas no contexto escolar, uma vez que, como argumenta Young (2007), o conhecimento escolar é resultado de processos sociais de seleção que refletem interesses e hierarquias presentes na sociedade.

De acordo com Apple (2006), o currículo está intrinsecamente ligado às estruturas sociais e econômicas, sendo permeado por interesses que podem tanto reforçar quanto questionar desigualdades. Nessa mesma perspectiva, Giroux (1987) destaca o papel da escola como espaço de resistência e possibilidade de formação crítica, no qual o ensino deve contribuir para o desenvolvimento de sujeitos capazes de interpretar e transformar a realidade social.

Nessa mesma perspectiva, as contribuições de Bourdieu (1989) permitem aprofundar a compreensão do papel do currículo na reprodução das desigualdades sociais. Para o autor, a escola tende a legitimar determinados tipos de conhecimento e disposições culturais, favorecendo grupos que já possuem maior capital cultural. Dessa forma, o processo educativo pode contribuir para a manutenção de hierarquias sociais, caso não seja orientado por uma perspectiva crítica. Ao considerar essas reflexões, o presente produto busca propor habilidades que ampliem as possibilidades de leitura crítica do espaço geográfico e promovam uma formação cidadã que problematize as desigualdades presentes na sociedade.

No campo da Geografia escolar, essa discussão assume centralidade, uma vez que o ensino da disciplina possui potencial significativo para a formação cidadã, ao possibilitar a leitura crítica do espaço geográfico, das relações de poder e das desigualdades socioespaciais. Conforme destaca Vesentini (2004, p. 32), a Geografia escolar deve permitir que os alunos compreendam que os espaços “não são neutros, mas resultados de processos históricos e sociais que favorecem determinados grupos em detrimento de outros”.

Assim, ensinar Geografia implica ir além da transmissão de conteúdos, exigindo a construção de competências e habilidades que promovam a reflexão, a análise e a participação ativa dos estudantes na sociedade, favorecendo o exercício de uma cidadania crítica, uma vez que, conforme Callai (2013, p. 79), “formar para a cidadania é proporcionar condições de análise da realidade vivida, permitindo que o aluno compreenda sua condição social e busque transformá-la”.

Ademais, a análise do CRMG, realizada nesta pesquisa, evidenciou avanços no que se refere à incorporação de competências e habilidades alinhadas à BNCC. No entanto, também revelou limites relacionados à abordagem da cidadania, muitas vezes tratada de forma genérica ou pouco articulada às práticas pedagógicas concretas. Nesse contexto, o produto aqui proposto busca contribuir para o fortalecimento da dimensão cidadã no ensino de Geografia, por meio da elaboração de habilidades que articulem conhecimentos geográficos, pensamento crítico e participação social.

Esse procedimento fundamentou-se nas contribuições de autores como Apple (2002, 2006), Giroux (1997), Freire (1996), Callai (2013) e Souza (2013), que compreendem o currículo

como um campo permeado por disputas políticas, ideológicas e pedagógicas. Nessa perspectiva, o currículo é entendido como um espaço de legitimação de determinados saberes e de produção de sentidos, articulado às relações de poder que atravessam a sociedade. Ao mesmo tempo, reconhece-se a escola como um espaço de produção cultural e de possíveis resistências, no qual o currículo pode tanto reproduzir quanto problematizar as desigualdades e as relações de dominação.

Dessa forma, as habilidades elaboradas não se restringem à dimensão cognitiva, mas incorporam aspectos sociais, culturais e políticos, valorizando o contexto local do município de Ouro Preto e buscando contemplar suas especificidades territoriais. Essa perspectiva reconhece que o processo educativo se constitui na articulação entre conhecimento escolar e realidade vivida, possibilitando ao estudante interpretar criticamente o espaço em que está inserido e posicionar-se diante das desigualdades que o atravessam.

Nesse sentido, conforme destaca Sacristán (2000), o currículo deve ser compreendido como uma prática social que organiza experiências e produz sentidos, não se limitando à transmissão de conteúdos, mas contribuindo para a formação de sujeitos. Assim, ao considerar o território como dimensão estruturante do ensino de Geografia, busca-se romper com abordagens descontextualizadas e promover uma aprendizagem significativa e socialmente referenciada.

Portanto, o conjunto de habilidades proposto pretende subsidiar práticas pedagógicas que contribuam efetivamente para a formação de estudantes críticos, conscientes e atuantes, capazes de compreender as dinâmicas socioespaciais e de intervir, de maneira responsável e participativa, na realidade em que vivem.

Apresentação das habilidades para o currículo municipal de Geografia

As habilidades apresentadas a seguir foram elaboradas com base na análise do CRMG, articulando-se aos pressupostos da teoria crítica do currículo e aos achados desta pesquisa, especialmente no que se refere às análises documentais e às contribuições advindas das entrevistas com professores. Embora não estejam restritas a um recorte espacial específico, tais habilidades incorporam elementos do contexto local, possibilitando sua adaptação às diferentes realidades da rede municipal de ensino de Ouro Preto/MG e contribuindo para o fortalecimento da formação cidadã no ensino de Geografia.

Nesse contexto, o Quadro 2 apresenta as habilidades elaboradas como produto técnico desta pesquisa, organizadas a partir da articulação entre as competências previstas no CRMG, os

referenciais da teoria crítica do currículo e as demandas evidenciadas nas entrevistas com os docentes. As propostas buscam favorecer práticas pedagógicas contextualizadas, voltadas à leitura crítica do espaço geográfico e ao fortalecimento da formação cidadã no ensino de Geografia.

Quadro 2 – Habilidades

Código	Habilidade	Competências do CRMG mobilizadas	Contribuição para a formação cidadã
OPGEO01	Analisar as desigualdades socioespaciais, considerando as condições de acesso a serviços, cultura e lazer	Pensamento geográfico; análise de desigualdades; uso do território	Compreensão ampliada das desigualdades, incluindo dimensões sociais, culturais e simbólicas, e desenvolvimento de consciência crítica
OPGEO02	Investigar os impactos socioambientais das atividades econômicas, considerando as relações entre diferentes agentes sociais	Responsabilidade socioambiental; análise de processos produtivos; sustentabilidade	Consciência socioambiental e compreensão crítica das desigualdades e disputas de poder nos territórios
OPGEO03	Analisar as dinâmicas do turismo, considerando seus impactos socioespaciais e os diferentes grupos envolvidos	Análise do espaço geográfico; trabalho e economia; leitura crítica do território	Desenvolvimento do pensamento crítico e da empatia, com compreensão das desigualdades no setor turístico
OPGEO04	Propor e argumentar soluções para problemas territoriais, considerando diferentes sujeitos sociais	Exercício da cidadania; argumentação; participação social	Protagonismo juvenil com consciência das desigualdades de participação e fortalecimento da atuação cidadã
OPGEO05	Produzir representações do espaço vivido por meio da cartografia social e outras linguagens, considerando diferentes saberes	Linguagem cartográfica; representação do espaço; cultura e identidade	Valorização da diversidade de saberes, fortalecimento do pertencimento e leitura crítica das relações de poder no território
OPGEO06	Analisar conflitos territoriais, considerando diferentes agentes sociais e as relações entre eles	Pensamento crítico; mediação de conflitos; ética e diversidade	Desenvolvimento da ética, do diálogo e da compreensão crítica das relações de poder e das desigualdades sociais

Elaborado pelo autor (2026)

As habilidades apresentadas evidenciam a possibilidade de construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas e comprometidas com a formação cidadã no ensino de Geografia. Ao articularem conteúdos curriculares, território vivido e problematização das desigualdades socioespaciais, tais propostas procuram contribuir para a aproximação entre currículo e realidade escolar, valorizando o contexto local como elemento fundamental para o desenvolvimento de uma educação geográfica crítica e socialmente significativa.

Orientações de uso pedagógico

O conjunto de habilidades proposto neste produto técnico foi elaborado com o objetivo de subsidiar o trabalho docente no componente curricular Geografia, podendo ser incorporado de forma flexível ao planejamento pedagógico dos professores da educação básica. Desse modo, não se trata de uma proposta prescritiva ou fechada, mas de um instrumento orientador que pode ser adaptado às diferentes realidades escolares.

As habilidades podem ser utilizadas em diferentes momentos do planejamento docente, como na organização do plano anual, na elaboração de sequências didáticas ou no desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Sua estrutura permite articulação com as competências e habilidades já previstas na CRMG, contribuindo para o aprofundamento da dimensão crítica e cidadã no ensino de Geografia.

No contexto da sala de aula, o professor pode mobilizar essas habilidades a partir de situações-problema, estudos do meio, análise de notícias, produção de mapas, debates e outras estratégias que estimulem o protagonismo dos estudantes. A proposta valoriza o território vivido, incentivando a leitura crítica do espaço geográfico e a reflexão sobre questões sociais, econômicas e ambientais presentes no cotidiano dos estudantes.

Além disso, o produto pode ser utilizado como apoio em processos de avaliação, orientando a construção de instrumentos que considerem não apenas a memorização de conteúdos, mas também o desenvolvimento do pensamento crítico, da argumentação e da participação social. Com isso, espera-se que as habilidades possam contribuir para uma avaliação mais formativa e alinhada aos objetivos da formação cidadã.

Por fim, destaca-se que o uso deste material pode ser potencializado em espaços coletivos, como reuniões pedagógicas e formações continuadas, favorecendo a reflexão sobre o currículo e o compartilhamento de práticas entre professores. Assim, o produto técnico se configura como um recurso que busca fortalecer a autonomia docente e promover práticas pedagógicas mais críticas, contextualizadas e socialmente comprometidas.

Aplicabilidade do produto na rede municipal de ensino de Ouro Preto/MG

O produto técnico desenvolvido nesta pesquisa apresenta potencial de aplicabilidade direta no contexto da rede municipal de ensino de Ouro Preto/MG, especialmente no que se refere à organização curricular do componente Geografia e ao fortalecimento de práticas pedagógicas voltadas à formação cidadã.

A proposição das seis habilidades elaboradas parte de uma análise crítica do CRMG e dialoga com as práticas docentes evidenciadas nas entrevistas realizadas com professores da rede municipal. Nesse sentido, trata-se de um material construído a partir da realidade local, o que favorece sua pertinência e possibilidade de implementação no cotidiano escolar.

Do ponto de vista curricular, as habilidades podem ser incorporadas como complemento ao currículo vigente do município, contribuindo para o aprofundamento da dimensão crítica e cidadã no ensino de Geografia. Sua estrutura permite articulação com as competências e habilidades já previstas no CRMG, não exigindo ruptura com os documentos oficiais, mas sim um movimento de ampliação e ressignificação das práticas pedagógicas.

No âmbito da prática docente, o produto pode ser utilizado como referência para o planejamento de aulas, elaboração de sequências didáticas e desenvolvimento de projetos interdisciplinares. As habilidades propostas favorecem abordagens que valorizam o território vivido pelos estudantes, especialmente o município de Ouro Preto e seus distritos, possibilitando a construção de aprendizagens significativas e contextualizadas.

Além disso, o material pode subsidiar ações de formação continuada de professores, ao oferecer elementos teórico-metodológicos que articulam o ensino de Geografia à formação cidadã. Nesse sentido, sua utilização em encontros pedagógicos, grupos de estudo e momentos formativos pode contribuir para a reflexão coletiva sobre o currículo e as práticas de ensino na rede municipal.

Outro aspecto relevante diz respeito ao potencial do produto para fortalecer a autonomia docente. Ao propor habilidades que enfatizam a análise crítica, a participação social e a leitura do espaço geográfico, o material amplia as possibilidades de atuação dos professores, incentivando práticas pedagógicas mais reflexivas, investigativas e socialmente comprometidas.

No entanto, é importante considerar que a efetivação do produto no contexto da rede municipal depende de alguns fatores, como o envolvimento da gestão educacional, o interesse dos docentes e a criação de espaços institucionais para discussão e implementação de propostas curriculares. Dessa forma, recomenda-se que sua adoção seja acompanhada de processos

formativos e de diálogo com a Secretaria Municipal de Educação, visando garantir sua adequação às especificidades locais e sua sustentabilidade ao longo do tempo.

Por fim, destaca-se que o produto técnico não se configura como uma proposta fechada, mas como um instrumento aberto e flexível, passível de adaptações conforme as demandas e realidades das diferentes escolas da rede municipal. Sua principal contribuição reside na possibilidade de fortalecer o ensino de Geografia como prática formativa voltada à construção da cidadania, em consonância com os desafios contemporâneos da educação pública.

Considerações finais

O produto educacional desenvolvido neste trabalho foi concebido com o objetivo de contribuir para o fortalecimento da formação cidadã no ensino de Geografia, em consonância com os pressupostos CRMG e com os aportes da teoria crítica do currículo. Ao longo de sua elaboração, buscou-se não apenas propor atividades didáticas, mas estruturar uma prática pedagógica fundamentada na problematização das desigualdades socioespaciais e na valorização do território vivido pelos estudantes.

Nesse sentido, o material elaborado procura ultrapassar abordagens meramente descritivas ou conteudistas, ao incentivar a análise crítica da realidade, o desenvolvimento do pensamento geográfico e a construção de posicionamentos mais conscientes por parte dos alunos. Tal perspectiva dialoga com a compreensão de que o ensino de Geografia pode desempenhar um papel fundamental na formação de sujeitos capazes de interpretar e intervir no espaço em que vivem. Como destaca Freire (1996), a educação deve contribuir para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e transformar a realidade em que estão inseridos.

Além disso, o produto apresenta potencial de aplicabilidade em diferentes contextos da rede pública de ensino, especialmente por sua flexibilidade e possibilidade de adaptação às especificidades locais. A valorização do cotidiano dos estudantes e das dinâmicas territoriais próximas à sua realidade constitui um elemento central da proposta, contribuindo para tornar o ensino mais significativo e socialmente relevante.

Cabe destacar, contudo, que sua efetivação depende diretamente das condições concretas de trabalho docente, incluindo tempo, recursos disponíveis e autonomia pedagógica. Dessa forma, reconhece-se que o material não se configura como uma solução única ou definitiva, mas como uma possibilidade de mediação didática que pode ser apropriada criticamente pelos professores.

Portanto, espera-se que este produto possa contribuir não apenas para a prática pedagógica em Geografia, mas também para o debate mais amplo sobre currículo, ensino e cidadania, reforçando a importância de uma educação comprometida com a formação crítica dos estudantes e com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A. 9 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael Whitman. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da Geografia: o professor**. Ijuí: Unijuí, 2005.

CALLAI, Helena Copetti. **A Geografia no ensino médio**. Ijuí: Unijuí, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry Armand. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

VESENTINI, José William. **Geografia: o mundo em transição**. São Paulo: Ática, 2004.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

Apêndice B – Roteiro das entrevistas

I. Histórico do Docente e Visão da Disciplina

- Conte um pouco sobre sua formação e sua trajetória enquanto professor (a) de Geografia.
- Em sua visão, a quem e para que serve o ensino de Geografia na escola hoje? E, pensando no local específico desta escola (Distrito/Bairro), essa visão exige alguma abordagem ou foco diferente?

II. Currículo Referência de Minas Gerais e Normativas

- Para você, o que é currículo? E, nesse sentido, o que você compreende sobre a BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais?
- Você utiliza o CRMG? De que forma? Além disso, quais são os maiores desafios de tentar alinhar esse currículo oficial com as necessidades e a realidade dos seus alunos aqui neste local?
- O currículo, em sua interpretação, contribui para qual projeto de sociedade em sua localidade de trabalho (Distrito / Bairro)?
- Quais são os maiores desafios na tentativa de alinhar o CRMG com as necessidades e realidades dos seus alunos neste local?

III. Cidadania e Geografia Cidadã

- O que é cidadania para você? Você consegue lembrar de alguma ação ou atividade que desenvolveu em suas aulas ao longo da trajetória que tenha contribuído de forma prática para o exercício da cidadania?"
- Você tem sugestões para trabalhar temas mais reflexivos, de discussão de questões sociais e políticas, na perspectiva da Geografia Cidadã?

IV. Práticas Docentes

- Você tem conseguido desenvolver os conteúdos de Geografia a partir do espaço de vivência dos alunos? Que estratégias você usa? E de que maneira os referenciais culturais deles são considerados em suas aulas?
- Dentro da realidade local (bairro, distrito ou município) você nota alguma transformação social ou econômica que repercute na vida dos seus alunos?
- Você percebe que a distância física da sede do município (no caso dos distritos) ou a localização no bairro Morro Santana influenciam o acesso a recursos (didáticos,

tecnológicos, formação) ou a participação em eventos/atividades que poderiam enriquecer o ensino de Geografia?

- Para você o que significa saber "ler o mundo" na Geografia?

ANEXO

Anexo – Parecer do Comitê de Ética

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA - IFMG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Geografia e cidadania: uma investigação sobre o ensino de Geografia e as práticas docentes a partir do Currículo Referência de Minas Gerais.

Pesquisador: GIOMAR DE ASSIS CAMPOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 89688325.3.0000.0293

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE MINAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.882.475

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 06 de Outubro de 2025

Assinado por:
Cristiana Santos Andreoli
(Coordenador(a))