

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - MG**

**ANDRÉ DE PAULA SILVA**

**DO GLOBAL AO LOCAL: A DIALÉTICA ENTRE AS POLÍTICAS CURRICULARES DE  
GEOGRAFIA E AS CIDADES MÉDIAS E PEQUENAS**

**Alfenas/MG**

**2021**

ANDRÉ DE PAULA SILVA

DO GLOBAL AO LOCAL: A DIALÉTICA ENTRE AS POLÍTICAS CURRICULARES DE  
GEOGRAFIA E AS CIDADES MÉDIAS E PEQUENAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Geografia (PPGEO) da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Sandra de Castro de Azevedo

Alfenas/MG

2021

## Ficha Catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas  
Biblioteca Central – Campus Sede

Silva, André de Paula

S586d Do global ao local: a dialética entre as políticas curriculares de geografia e as cidades médias e pequenas. / André de Paula Silva – Alfenas, MG, 2021.  
125 f.: il. –

Orientadora: Sandra de Castro de Azevedo.  
Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Alfenas,  
2021.  
Bibliografia.

1. Política Curricular. 2. Cidades médias e pequenas. 3. Ensino de Geografia.  
I. Azevedo, Sandra de Castro de. II. Título.

CDD- 379

Ficha Catalográfica elaborada por Marlom Cesar da Silva  
Bibliotecário-Documentalista CRB6/2735



ANDRÉ DE PAULA SILVA

**DO GLOBAL AO LOCAL: A DIALÉTICA ENTRE AS POLÍTICAS CURRICULARES DE GEOGRAFIA E AS CIDADES MÉDIAS E PEQUENAS**

A Banca examinadora abaixo-assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Análise Sócio-Espacial e Ambiental.

Aprovada em: 29 de abril de 2021

Profa. Dra. Sandra de Castro de Azevedo  
Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG

Profa. Dra. Ana Claudia Sacramento Ramos  
Instituição: Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ-FPP

Prof. Dr. Alexandre Carvalho de Anadrade  
Instituição: IFSULDEMINAS- Campus Poços de Caldas



Documento assinado eletronicamente por **Sandra de Castro de Azevedo, Professor do Magistério Superior**, em 30/04/2021, às 17:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre Carvalho de Andrade, Usuário Externo**, em 30/04/2021, às 17:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **ANA CLAUDIA RAMOS SACRAMENTO, Usuário Externo**, em 30/04/2021, às 18:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0504659** e o código CRC **0EAF5493**.

All in all it was all just bricks in the wall  
All in all you were all just bricks in the wall

Pink Floyd

*Dedico este trabalho a todos os professores e professoras da Educação Básica que lutam por uma educação emancipadora e transformadora.*

## AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo a minha família, base de tudo e onde sempre encontrei apoio e força para continuar meus objetivos. Agradeço as minhas irmãs Natalia e Laura, ao meu Pai Geraldo e, em especial a minha mãe, Maraísa, minha maior inspiração e fonte motivadora, a senhora foi a base de tudo.

À Professora Dra. Ana Claudia Ramos Sacramento e ao Professor Dr. Alexandre Carvalho de Andrade pelos apontamentos e contribuições imprescindíveis.

Ao Núcleo de Estudos, Pesquisas e Prática de Ensino em Geografia (NEPPEG), em que ocorreram debates importantes.

Aos meus colegas da turma PPGeo de 2019 pelos debates e discussões em aula, assim como momentos de distração que ficam na memória.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Alfenas.

Aos meus amigos Raphael e Ederson pela amizade verdadeira e ao meu cunhado Matheus que sempre torceram e me apoiaram em todo meu percurso acadêmico. À Sabrina, pessoa maravilhosa que contribuiu tanto na parte final deste trabalho.

Às escolas e professores da Educação Básica que contribuíram de forma imprescindível para a construção desta pesquisa.

Enfim, o agradecimento mais que especial neste trabalho vai para a minha Professora e Orientadora Dra. Sandra de Castro de Azevedo. Tudo que eu puder descrever como gratidão ainda seria pouco. Obrigado pela paciência, atenção e pelas contribuições teórico-metodológicas que, desde o embrião deste trabalho, estiveram presentes. Agradeço por ter me ajudado a construir minha formação, desde a graduação, como professor e pesquisador, tendo-te como minha maior referência profissional. Obrigado por acreditar em mim e em minhas ideias e sempre compreender e me ajudar a estruturar todo meu raciocínio. Sem você, Sandra, nada disto poderia ter acontecido. Poderia escrever um capítulo somente agradecendo a você por tudo que me representa, e ainda seria insuficiente.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 e da Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG.

## RESUMO

O Brasil possui uma quantidade significativa de cidades médias e pequenas. No entanto, a vivência da sala de aula mostrou que elas, geralmente, não são abordadas no ensino de Geografia. Esta dissertação tem como objetivo compreender como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) possibilitam a abordagem da temática sobre cidades médias e pequenas no ensino de Geografia. Para alcançar esse objetivo a pesquisa qualitativa, com base no método materialista histórico dialético, utilizou como técnica a análise bibliográfica e documental e aplicação de questionário via e-mail aos professores de Geografia da cidade média de Alfenas e da cidade pequena de Paraguaçu. Constatou-se que tanto em nível federal como em nível estadual, as realidades dessas cidades são desconsideradas, prevalecendo um enfoque das escalas nacionais e globais. A construção do currículo do estado de Minas Gerais deveria, por ser composto por um número expressivo de cidades médias e pequenas, ter considerado de forma mais intensa sua realidade, o que permitiria uma abordagem mais explícita de cidades médias e pequenas. O formato do CRMG passa para o professor a responsabilidade de inserir essas cidades no processo de adaptação do currículo para a sala de aula. Para contribuir com a abordagem de cidades médias e pequenas, foram elaboradas proposições, partindo das habilidades da política curricular estadual. A ideia é mostrar potencialidades para trabalhar essa temática e não construir receitas.

**Palavra-chave:** Política Curricular; Cidades médias e pequenas; Ensino de Geografia.

## ABSTRACT

Brazil has a significant number of medium and small cities. However, in the classroom I showed that they are not usually approached, in Geography teaching. The objective of this dissertation is to understand how the National Common Curriculum Base (BNCC) and the Minas Gerais Reference Curriculum (CRMG) allow to approach the theme in medium and small cities, in Geography teaching. To achieve this objective of qualitative research, based on the non-dialectical historical-materialist method, I used as a technique the bibliographic and documentary analysis and the application of a questionnaire via e-mail to Geography teachers from the middle city of Alfenas and the small city of Paraguaçu. It was confirmed that, at both federal and state levels, the realities of disasters are disregarded, with a national and global approach prevailing. The construction of the curriculum of the state of Minas Gerais should, because it consists of an expressive number of medium and small cities, have a more intense consideration of its reality, or that would allow a more explicit approach to medium and small ones. cities. The CRMG format passes to the teacher the responsibility of inserting these activities and not the process of adapting the curriculum to the classroom. With the objective of contributing to the approach of medium and small cities, we elaborate proposals, based on the competences of the state curricular policy. The idea is to show potential to work on this topic and not build revenue.

**Keywords:** Curriculum Policy; Medium and small cities; Geography Teaching.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Mapa de Localização da Cidade de Alfenas.....	37
Figura 02 – Mapa de Localização da Cidade de Paraguaçu.....	42
Figura 03 – Mapa de Localização das cidades de Alfenas e Paraguaçu.....	46
Figura 04 – Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para o 6º ano do Ensino Fundamental.....	74
Figura 05 – Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para o 6º ano do Ensino Fundamental.....	76
Figura 06 – Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para o 6º ano do Ensino Fundamental.....	79
Figura 07 – Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para o 7º ano do Ensino Fundamental.....	81
Figura 08 – Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para o 7º ano do Ensino Fundamental.....	82
Figura 09 – Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para o 7º ano do Ensino Fundamental.....	85
Figura 10 – Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para o 8º ano do Ensino Fundamental.....	87
Figura 11 – Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para o 8º ano do Ensino Fundamental.....	89
Figura 12 – Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para o 8º ano do Ensino Fundamental.....	91
Figura 13 – Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para o 8º ano do Ensino Fundamental.....	93
Figura 14 – Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para o 8º ano do Ensino Fundamental.....	94
Figura 15 – Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para o 9º ano do Ensino Fundamental.....	96
Figura 16 – Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para o 9º ano do Ensino Fundamental.....	97
Figura 17 – Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para o 9º ano do Ensino Fundamental.....	98

Figura 18 – Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para o 9º ano do Ensino Fundamental.....	100
Figura 19 – Conteúdos geográficos e a relação entre o global e o local.....	103
Figura 20 – Condições que as escolas em que os professores atuam oferecem no que se refere a instrumentos pedagógicos de Geografia.....	104
Figura 21 – Frequência com que professores utilizam o livro didático.....	105
Figura 22 – A possibilidade que o currículo oferece para trabalhar a cidade média ou pequena.....	105

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Evolução do número de cidades por tamanho de população, no período entre 1980 e 2010.....	20
<b>Tabela 2</b> – Percentual de participação da população das cidades no total geral da população do país entre 1980 e 2010.....	21
<b>Tabela 3</b> – Percentual de participação da população das cidades de Minas Gerais no total geral da população em 2010.....	33
<b>Tabela 4</b> – Participação dos setores da economia na geração de empregos e no PIB de Alfenas.....	38
<b>Tabela 5</b> – Participação dos setores da economia na geração de empregos e no PIB de Paraguaçu.....	43

## LISTA DE SIGLAS

- BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
- CBC – Currículo Básico Comum
- CEPAL – Comissão Econômica Para América Latina e o Caribe
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CRMG – Currículo Referência de Minas Gerais
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IMRS – Índice Mineiro de Responsabilidade Social
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- MTE – Ministério do Trabalho e Emprego
- OCDE – Organização da Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PISA – Programme International Student Assessment
- PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
- RAIS – Relação Anual de Informações Sociais
- SEE/MG – Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
- SER – Secretaria Regional de Ensino
- SNUC – Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza
- UNESCO – Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura
- Unifal-MG – Universidade Federal de Alfenas

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>DO GLOBAL AO LOCAL: O SENTIDO DO ESTUDO DAS CIDADES MÉDIAS E PEQUENAS</b> .....	<b>20</b>
2.1	As cidades médias e pequenas no contexto da globalização.....	29
2.2	As cidades médias e pequenas em Minas Gerais.....	33
2.3	A cidade média de Alfenas.....	37
2.4	A cidade pequena de Paraguaçu.....	42
<b>3</b>	<b>A IMPORTÂNCIA DAS CIDADES NO ENSINO DE GEOGRAFIA E AS POLÍTICAS CURRICULARES</b> .....	<b>48</b>
3.1	As Políticas Curriculares, O Global e o Local.....	51
3.2	A BNCC, a padronização do ensino e o silêncio sobre as cidades médias e pequenas.....	63
<b>4</b>	<b>Cidades médias e pequenas: do currículo mineiro prescrito à prática docente</b> .....	<b>71</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>110</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>115</b>
	<b>APÊNDICE</b> .....	<b>123</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Geografia enquanto ciência possibilita analisar e descrever de forma crítica a relação entre natureza e sociedade que resulta no Espaço Geográfico, que ao mesmo tempo é também a base para todas as relações que estão presentes na interação entre homem e natureza. A ciência geográfica na escola deve possibilitar ao aluno a compreensão da sua realidade, considerando a sociedade globalizada. Partindo desta premissa, esta dissertação visa verificar se as políticas curriculares de Geografia possibilitam o ensino de Geografia no nível fundamental II em diferentes contextos urbanos, ou seja, se consideram essas diferentes realidades em que vivem os alunos de cidades pequenas e de cidades médias.

O autor deste trabalho é licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Alfenas – MG (UNIFAL) e atua como professor na Educação Básica no Ensino Fundamental e Ensino Médio pela rede estadual de ensino de Minas Gerais, desde o ano de 2016. Neste período de atuação, acompanhou algumas políticas de reformas curriculares, como a implementação do novo Ensino Médio e a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Currículo de Minas Gerais (CRMG). Ademais, a temática desta pesquisa surge das inquietações enquanto professor e pesquisador diante da realidade vivida em sala de aula, vivenciando os impasses entre o currículo prescrito e a prática em sala de aula na pequena cidade de Paraguaçu, Sul de Minas.

Antes de se pensar em analisar as políticas curriculares, torna-se de grande importância esclarecer que estas estão atreladas a um processo maior, que envolve as políticas públicas educacionais de um modo geral. Cabe esclarecer aqui que se entende por políticas públicas em educação todas aquelas ações, medidas e iniciativas das diferentes esferas do poder público na área da educação. Mediante isso, é possível entender que o currículo, um dos focos deste trabalho, está inserido em todo esse processo, em que fatores como os interesses econômicos, a globalização e as demandas das sociedades estão em um constante conflito, os quais conseqüentemente adentraram as instituições escolares e está presente nas práticas docentes.

O objetivo principal desta dissertação é compreender como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) possibilitam a abordagem da temática sobre cidades médias e pequenas no ensino de Geografia.

Essa pesquisa se justifica, pelo fato de grande parte da população brasileira morar em cidades médias e pequenas. As dinâmicas dessas cidades precisam ser consideradas no ensino de geografia, para contribuir com que os alunos consigam fazer a leitura de suas realidades e compreender como o seu local está articulado com o global.

Deste modo, foram estabelecidos objetivos específicos, como: aprofundar a discussão conceitual sobre cidades pequenas e médias no cenário nacional para adentrar tal temática e poder analisar como é abordada nos currículos oficiais; Analisar e comparar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo referência do estado de Minas Gerais para averiguar se esses documentos curriculares possibilitam a construção de um conhecimento de realidades diversas, como no caso das cidades pequenas e médias; Investigar como os professores de diferentes escolas de uma cidade pequena e uma cidade média utilizam o Currículo de Geografia, no caso o Currículo Referência de Minas Gerais, analisando se suas práticas contribuem para um ensino significativo de Geografia; Compreender a forma dialética como as determinações globais e as especificidades locais se relacionam pela implementação de políticas educacionais.

A metodologia se baseou em uma análise documental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo Referência de Minas Gerais, buscando compreender o processo histórico, social e econômico dos documentos curriculares, articulado às mudanças que ocorrem globalmente.

A leitura focou especificamente as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, buscando identificar nestes elementos alguma abordagem ou objetos que pudessem contemplar as cidades médias e pequenas em questão, o que permite verificar as adaptações do Currículo Referência de Minas Gerais em relação aos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular. O levantamento e aprofundamento bibliográfico do tema, baseando-se na fundamentação teórica, ocorre antes e depois da análise destes documentos, pois eles norteiam também esse processo.

Com efeito, para não se estagnar apenas em uma análise crítica do currículo, serão feitas proposições que se debruçarão sobre a BNCC e principalmente sobre Currículo Referência de Minas Gerais, em diálogo com as respostas dos professores de Geografia de Alfenas e Paraguaçu. Isto com o intuito de analisar como estes elementos são trabalhados pelos docentes e propor uma aproximação, dentro das possibilidades, das habilidades presentes nestes currículos com as realidades dos espaços vividos das cidades de Paraguaçu e Alfenas. Isso com a premissa não de se elaborar uma metodologia com caráter de um guia para contemplar cidades médias e pequenas, mas sim de mostrar como esta aproximação pode ser feita respeitando as singularidades de cada espaço vivido e ao mesmo tempo não aceitar passivamente um currículo que não represente as realidades vivenciadas.

Como um dos intuitos deste estudo é analisar a forma como as políticas curriculares e as aulas de Geografia se constroem na prática, fez-se necessário uma coleta de dados primários através da execução de questionários, previamente analisado e aprovado pela Comissão de Ética em Pesquisa, com professores de Geografia na cidade pequena de Paraguaçu - MG, localizada no Sul da Minas Gerais, na escola E.E Pedro Leite e E.E Alfredo Galdino e na cidade média de Alfenas – MG, também situada na mesma região, nas escolas E.E Dirce Moura Leite, E.E Dr. Napoleão Salles, E.E Judith Vianna, E.E Padre José Grimminck, E.E Prefeito Ismael Brasil Corrêa, E.E Prof. Levindo Lambert, E.E Samuel Engel e E.E Prof. Viana, as quais pertencem à Superintendência Regional de Ensino de Varginha – MG, no Sul de Minas Gerais. Assim, optou-se por realizar o questionário com professores destas escolas estaduais pelo fato de a pesquisa se pautar na análise da BNCC e do Currículo Referência de Minas Gerais, em que este último é a referência para todas as escolas estaduais do estado, visto que não se tem um currículo municipal. Dessa maneira, a cidade de Paraguaçu apresenta 2 escolas de nível fundamental II e Alfenas 8, evidenciando também a diferença entre uma cidade pequena e média no âmbito educacional.

Isto permite, como designa Chagas (2000), coletar informações próximas da realidade, enriquecendo e complementando a pesquisa. Isso objetiva construir uma pesquisa que relacione a teoria estudada com a teoria e prática das políticas públicas, tal posição metodológica visa sair do empirismo descritivo ao encontro de uma pesquisa mais conectada com a prática e com a realidade, para que a pesquisa

se mantenha coerente. Para tanto, os questionários contribuem principalmente para analisar e entender como os docentes destas cidades enxergam e tratam os documentos curriculares, se os mesmos acham que tais documentos contemplam as realidades das cidades médias e pequenas onde lecionam. Para isso, torna-se imprescindível ouvi-los, pois, como lembram De Almeida e Jung (2019), tratar de currículo é um processo bem amplo, plural e dialético, permeado de contradições e conflitos, assim, ouvir os docentes se torna parte fundamental deste trabalho.

Cabe aqui refletir que adotar uma concepção de currículo impõe conciliar a ambivalência atinente à natureza humana, à diversidade presente no espaço escolar. Entende-se que, anterior ao debate de uma Base Curricular há que questionar e definir: que tipo de conhecimento vale mais? Num mundo complexo e plural diferentes comunidades argumentativas precisam estabelecer-se, ter vez e voz. O conhecimento e a produção não podem ser deslocados das formas de ser e de conviver dos homens. Nesta perspectiva “a norma para o currículo, portanto, não é consenso, a estabilidade e o acordo, mas o conflito, a instabilidade, o desacordo, porque o processo é de construção seguido de desconstrução seguido de construção” (CHERRYHOLMES, 1988. p. 149). As concepções de currículo são reflexões que interessam ao debate de uma base curricular, já que atribuem sentidos e significados e refletem contextos educacionais (DE ALMEIDA; JUNG, 2019, p. 6).

Inicialmente, o intuito foi realizar um trabalho de campo nas escolas públicas estaduais anteriormente citadas nas cidades de Paraguaçu e Alfenas e aplicar os questionários. Entretanto, este processo ficou impraticável devido ao momento atual de pandemia por qual passa a sociedade. Desta forma, os questionários foram aplicados e enviados via e-mail para os docentes de Geografia destas cidades. O questionário se configura de caráter misto, ou seja, com perguntas objetivas e também dissertativas, procurando questionar aos professores sobre cidades médias e pequenas, seus conceitos, as práticas em sala de aula e o uso do livro didático (Apêndice).

Em busca realizada pelos professores de Geografia das cidades de Alfenas e Paraguaçu, foi identificado 20 professores de Geografia em exercício, contabilizados na época de aplicação do questionário, em outubro de 2020, que lecionavam no Ensino Fundamental II. Destes 20 questionários, obteve-se um retorno de 12

respondidos, totalizando um retorno de 60%, o que é considerável pelo modo enviado, por e-mail, pois como salientam Marconi e Lakatos (2003) os questionários expedidos para os entrevistados têm em média um retorno de 25%. Assim, para respeitar a privacidade dos professores que contribuíram para a pesquisa respondendo os questionários, optou-se por nomeá-los por letras do alfabeto, assim como são 12 professores teremos nomeados da letra A até a letra L.

Assim sendo, isso permite que a metodologia, à luz das teorias com conexão na prática, complemente ainda mais a pesquisa, fazendo com que se aproxime da realidade. Além do mais, com base em Souza (2015), tal técnica permite a junção do “olhar de longe” da pesquisa com o “olhar de perto”, aproximando a teoria com o cotidiano do território escolar.

Com isso, a base metodológica se apoiará na análise do currículo e questionários, intercalados com as exposições e aprofundamentos. O que do ponto de vista de alguns autores citados acima e do pesquisador desta proposta, permite que a pesquisa se enriqueça e se complemente.

Assim sendo, esta dissertação está dividida em quatro principais capítulos. No primeiro capítulo, o objetivo é fundamentar teoricamente o trabalho. Para isto, é promovida uma discussão teórica com base em Corrêa (2011), Fresca (2001) e Melo e Soares (2009) para discutir conceitualmente as cidades pequenas e tratar de sua importância. Além de Amorim Filho e Rigotti (2002), Amorim Filho, Rigotti e Campos (2007), Corrêa (2007) e Stamm e Santos (2017) para tratar conceitualmente as cidades médias e sua relevância no cenário nacional e, para complementar, Damiani (2006), Sposito (2006) e (2010) para compreender a importância das cidades pequenas e médias na globalização atual.

No segundo capítulo, pelas pesquisas se debruçarem em uma cidade média e uma cidade pequena de Minas Gerais, a pesquisa discute teoricamente as cidades médias e pequenas do estado de Minas. Com isso, é possível compreender a importância destes contextos no estado e como se configuram, abordando tanto as cidades médias e pequenas de regiões metropolitanas como de regiões não metropolitanas. Assim, posteriormente, as cidades de Alfenas e Paraguaçu são exploradas um pouco mais a fundo, para que se compreenda seus contextos urbanos, suas dinâmicas socioespaciais e seus estágios no desenvolvimento do modo de produção capitalista.

No terceiro capítulo o foco se desdobra sobre as Políticas Curriculares em nível federal, no caso a BNCC, mais especificamente suas habilidades e sua relação com o contexto das cidades médias e pequenas. Dessa maneira, Fávero, Horta e Frigotto (1992) e Frigoto, Dickmann e Peruzatti (2017) serão lembrados para discutir a concepção de política educacional e Arroyo (2007) e (2013), Sacristàn (2013) e Tadeu (2016) para discutir o currículo e sua relação com o professor. Em conjunto com essa análise é feito um diálogo entre as habilidades, algumas considerações que se poderiam levar em conta na elaboração e as respostas dos professores da educação básica nos questionários aplicados.

No quarto e último capítulo, baseando-se também em todas as referências acima citadas, a atenção se desdobra sobre o Currículo Referência de Minas Gerais. Assim, a análise se fundamenta nas habilidades contidas no documento e se elas possuem um diálogo com as realidades das cidades médias e pequenas em que os questionários são aplicados. Em conjunto com essa análise, são construídas proposições que, na medida do possível, poderiam contribuir para uma aproximação dos contextos da cidade média de Alfenas e da cidade pequena de Paraguaçu, tais proposições são realizadas em paralelo também com as respostas dos professores nos questionários aplicados, procurando entender como se configura essa relação entre o currículo e a prática em sala de aula, e posteriormente propor possíveis caminhos. Dessa forma, constatou-se que a abordagem das cidades médias e pequenas não estão pautadas nas políticas curriculares e a abordagem desta temática, que representa uma grande parte de sociedade brasileira, dependerá exclusivamente do professor.

A presente pesquisa envolve tanto políticas curriculares como o ensino de Geografia e, conseqüentemente, a educação. Dessa forma, como ressaltam Menezes e Kearcher (2017) pesquisas em educação envolvem realidades complexas. Se tratando disso, o método escolhido para guiar esta pesquisa é o método dialético. Para Spósito (2003), este método não pode ser abordado de forma disciplinar, mas como elemento racional e intelectual que possibilite a apreensão da realidade objetiva pelo pesquisador. Portanto, o método dialético se torna necessário, pois permite não apenas enxergar a realidade total, mas se aproximar dela o quanto possível. Com uma relação de reconstrução mútua entre o sujeito e o objeto de pesquisa, tratando-se então de uma pesquisa qualitativa.

Menezes e Kearcher (2017) ressaltam que o método dialético se baseia na dinâmica de confronto das contradições. Na presente pesquisa, o confronto se dá entre o conhecimento curricular influenciado pelas demandas globais da sociedade neoliberal, aqui representado pela Base Nacional Comum Curricular e pelo Currículo Referência de Minas Gerais, o ensino de Geografia e a prática docente, o que permite analisar todo o processo, desde sua iniciação, pelas influências e interesses até sua prática em escala local, materializada nas cidades de Alfenas e Paraguaçu. Assim, é possível compreender como ações pensadas globalmente interferem na escala local, tendo como base a sua concretização nas cidades médias e pequenas citadas.

Nesta perspectiva, tal abordagem, como lembra Santos (2012), busca compreender as relações entre as determinações globais da sociedade e das singularidades históricas em que as políticas educacionais e suas práticas são implementadas. Além do que, como designa Masson (2012), tal abordagem permite entender uma política educacional pela articulação entre as diferentes escalas que a permeiam, suas determinações e contradições.

Busca articular a singularidade, a particularidade e a universalidade, pois uma política educacional é sempre um recorte, uma singularidade que ganha significado na particularidade do momento histórico em que é concebida e nas determinações mais universais que advêm do sistema orgânico do capital com suas contradições nos campos científico, tecnológico, econômico, cultural, ético-político e educacional (MASSON, 2012, p.9).

## 2.0 CIDADES MÉDIAS E PEQUENAS: UMA BREVE DISCUSSÃO TEÓRICA

Abordar cidades médias e pequenas na atualidade pode ser considerado uma tarefa de grande relevância. A dimensão que tais aglomerações urbanas tem tomado no cenário atual, principalmente mediado pelo processo de globalização econômica, vem se acentuando constantemente. Conforme Damiani (2010), as políticas neoliberais a partir da década de 1980, influenciadas por tal processo de globalização, surgiram com o intuito de desconcentrar as políticas urbanas para menores aglomerações, o que pode ser confirmado com a evolução do número dessas aglomerações no período citado, como é possível constatar na tabela abaixo.

**Tabela 1** - Evolução do número de cidades por tamanho de população, no período entre 1980 e 2010.

Cidades	Número de cidades (unidades)			
	1980	1991	2000	2010
< 20.000	2.737	3.094	4.024	3.914
20.001 a 50.000	872	926	958	1.043
50.001 a 100.000	240	284	301	325
100.001 a 500.000	124	162	193	245
Mais de 500.000	18	25	31	38
Total	3.991	4.491	5.507	5.565

Fonte: Censos demográficos de 1980, 1991, 2000 e 2010, IBGE. Organizado pelo autor.

Como fica evidente na tabela acima, no período a partir de 1980 há uma guinada no número de municípios, principalmente aqueles com população inferior a 500.000 habitantes, significando um crescimento de 23,7%. Entretanto, como irá ser discutido adiante, o critério demográfico isolado se torna limitado para definir cidades pequenas e principalmente as médias. Porém, como a bibliografia consultada aqui

nos mostrará, dificilmente uma cidade média ultrapassa a barreira dos 500.000 habitantes.

Com isso, os dados quantitativos aqui usados irão se basear nesse limite demográfico com o intuito de reforçar a importância de políticas curriculares nacionais abordarem as cidades médias e pequenas de forma explícita, visto que, tratando-se do número absoluto de aglomerações urbanas, como mostra a tabela, configuram-se como maioria no cenário nacional.

Maioria essa que não se reflete somente no número absoluto de aglomerações urbanas pelo país. No que se refere a participação no total da população brasileira as cidades com população inferior a 500.000 habitantes, o critério aqui utilizado para enquadrar as cidades pequenas e médias é ainda mais significativo, como nos mostra a tabela abaixo.

**Tabela 2** - Percentual de participação da população das cidades no total geral da população do país entre 1980 e 2010.

Cidades	Participação no total geral em %			
	1980	1991	2000	2010
< 20.000	20,91	19,52	19,77	17,12
20.001 a 50.000	22,06	19,06	16,92	16,43
50.001 a 100.000	13,16	13,19	12,33	11,70
100.001 a 500.000	19,51	21,83	23,34	25,46
Mais de 500.000	24,37	26,39	27,64	29,29
Total	100	100	100	100

Fonte: Censos demográficos de 1980, 1991, 2000 e 2010, IBGE. Organizado pelo autor.

Corroborando ao que já foi afirmado, os dados do IBGE (1980; 1991; 2000; 2010) nos mostram que a maioria da população brasileira se encontra de fato nas cidades pequenas e médias, ou seja, com população inferior a 500.000 habitantes, somando um total de 70,71% da população brasileira, com destaque para as cidades com população entre 100.001 e 500.000 habitantes, que passaram de 19,51% para 25,46% de participação no total da população do país, ou seja, mais de um quarto, o

que evidencia a guinada a partir da década de 1980 e confirma a importância do estudo dessas aglomerações urbanas na ciência geográfica.

Dessa maneira, fica notória a importância de uma breve discussão teórica sobre o tema, visto que mais de 70% da população brasileira reside em cidades pequenas ou médias. Corrêa (2011) define cidade pequena como um núcleo de povoamento em que certa parte se vincula em atividades ligadas a transformação e circulação de mercadorias e serviços. Nesse sentido, a cidade pequena torna-se um núcleo em que sua principal função é de sede do seu município. Assim, o envolvimento com atividades agrárias nessas cidades pode ser maior ou menor, dando a ideia de um “continuum” rural-urbano, ou seja, sem um rígido limite entre núcleos urbanos e rurais.

No aspecto demográfico é importante salientar que este não deve ser utilizado como o único fator a ser analisado. Isto porque quando se analisa ou se estuda principalmente cidades pequenas e médias, dependendo de seu contexto espacial ou regional, a função ou centralidade da cidade pode ser maior ou menor, independente do aspecto populacional. Logo, tratar somente da demografia seria um reducionismo considerável, caso não se leve em consideração a centralidade e também a posição exercida na rede urbana de qualquer cidade em estudo. Se tratando de cidades pequenas, Corrêa (2011) lembra que o grau de centralidade pode contribuir mais para a definição de uma cidade pequena do que o aspecto demográfico.

A pequena cidade pode ser melhor definida em termos do grau de centralidade do que em termos de tamanho demográfico. Ela se caracteriza por ser um centro local, isto é, um centro que exerce centralidade em relação ao seu território municipal, sua hinterlândia, onde vive uma população dispersa dedicada sobretudo às atividades agrárias. Em muitos casos vilas e povoados estão em sua hinterlândia: constituem eles núcleos de povoamento dedicados essencialmente às atividades agrárias. Mas muitas pequenas cidades têm em suas hinterlândias algumas pequenas cidades, menores ainda, que em um passado não muito distante, constituíam vilas e povoados subordinados a elas. (CORRÊA, R. L. 2011, p. 7).

Ainda segundo o autor, não com o intuito de limitar, mas no sentido de constatar, as cidades consideradas pequenas dificilmente ultrapassam o limite entre 20 e 30 mil habitantes. Portanto, é notório que em se tratando de pequenas cidades, a questão da centralidade se refere à centralidade exercida no próprio município, em seus distritos e vilarejos, dificilmente ultrapassando seus limites municipais.

Levando em consideração essa definição, é de suma importância ressaltar que as cidades pequenas são maioria no que se refere aos núcleos urbanos, numericamente falando, além disso também abrigam grande parte da população brasileira. O que é evidenciado em um estudo importante de Melo e Soares (2009), no qual explanam que as cidades pequenas representam 83% dos núcleos classificados como cidades e com população inferior a 20.000 habitantes, proporção esta que se acentua nas regiões Centro-Oeste e Nordeste, chegando a 85,43% e 86,85, respectivamente. Contudo, não se trata somente disso, dado que, além de serem a maioria dos centros urbanos, é nessa escala espacial local que se pode transformar sua realidade, pensar de forma crítica e exercer a cidadania.

Levando-se em consideração a dimensão territorial do Brasil, um país que possui feições de continente, visto a sua diversidade tanto física, em decorrência dos vários domínios morfológicos, climáticos e de vegetação; quanto humana, considerando-se as diferenças econômicas, sociais e culturais; a existência do município torna-se fundamental para o exercício da cidadania (PINTO, 2003). É, pois, “nessa instância espacial local que se desenvolvem todas as ações produtivas, culturais e sociais do ser humano, enquanto pessoa autônoma, enquanto cidadão e enquanto parte integrante da sociedade (MELO; SOARES, 2009, p. 399).

Conseqüentemente, nota-se a importância tanto no que se refere ao contingente populacional, quanto ao nível de ação que as cidades pequenas podem representar para as suas populações, pela sua grande representatividade no que tange à escala local. Entretanto, ao mesmo tempo em que representa uma importante dimensão para a escala local, também está inserida nos modos de produção capitalista atuais da sociedade globalizada, ou seja, em direção a globalização, principalmente por meio das redes técnicas, como lembra Fresca (2001).

Com estes elementos estamos chamando a atenção de que cidades pequenas concentram importantes unidades e setores industriais, ao mesmo tempo em que estabelecem diariamente contatos comerciais diversos entre indústrias e mercado consumidor localizado tanto no país como no exterior. Cidades pequenas que via produção propriamente dita estão inseridas na chamada globalização e inclusive algumas de suas relações de poder e gestão já eram estabelecidas em âmbito internacional muito antes da globalização se tornar tema de destaque nos debates. Estas mesmas cidades estão cotidianamente conectadas aos mais modernos meios de comunicação e informação, por intermédio das redes técnicas (FRESCA, 2001, p. 31).

Entretanto, pelo seu grande contingente numérico pelo país, há diversas formas de se interagir com o modo de produção capitalista. Mesmo para as cidades que não estão efetivamente conectadas ao mundo contemporâneo, estas acabam por se inserir residualmente através de suas relações, como lembra Damiani (2006), que acabam se configurando como tipicamente capitalistas.

Desse modo, a questão então não seria se as cidades estariam ou não modernizadas, mas como e em que diferentes momentos o modo de produção capitalista se apropriou destes espaços e deles se incorporou. Assim, é possível perceber que para ambas as escalas, tanto local como global, as cidades pequenas exercem um papel de extrema importância no modo de produção capitalista atual. Tanto numericamente por ser grande maioria de núcleos urbanos como pela considerável população inserida nestas cidades, o que as torna de grande relevância a nível local pela sua centralidade, pelas suas relações capitalistas residuais, e também, global pela sua conexão com a globalização pelas redes técnicas.

No que tange absolutamente às cidades médias, diversos autores levam em conta variadas abordagens e diferentes variáveis para conceituá-las. Stamm e Santos (2017) explanam usando o termo “cidades de porte médio”, o que leva em conta sobretudo os aspectos demográficos, sendo então cidades de porte médio aquelas em que sua população gira em torno de 100 mil a 500 mil habitantes.

Mas, vale lembrar, inicialmente, que cidades médias e cidades de porte médio não são equivalentes. Quando se pensa no termo “cidades de porte médio”, está sendo levado em conta basicamente os aspectos de demografia, ou seja, numéricos. O termo “cidade média”, como já lembrado, vai muito mais além do que o termo

“demográfico”, explorando, entre outros aspetos, principalmente a posição da cidade na rede urbana e sua função. Dessa forma, entende-se que analisar uma cidade como média a partir somente de sua demografia, seria limitar tal análise somente pelos dados numéricos e quantitativos e desprezar suas dinâmicas.

Ainda assim, mesmo sabendo de algumas limitações, algumas importantes considerações podem ser levantadas tomando os dados demográficos. Conforme Stamm e Santos (2017), classificando os municípios por sua classe, tamanho e participação na população nacional, as cidades com até 500 mil habitantes somaram um total de 70,7% de participação no total da população brasileira, com destaque para as cidades consideradas de porte médio, com uma participação de 25,5% no total.

Isso se dá pelo fato de que estas cidades vêm servindo como núcleos de atração dos fluxos migratórios oriundos justamente desses grandes centros urbanos, fazendo parte de um processo de desconcentração populacional das grandes metrópoles nacionais. Daí, então, essa grande participação na distribuição da população brasileira, em que estas ainda estariam sendo induzidas a uma dissipação de atividades modernas pelo território nacional, sendo então uma tendência que se consolida ao longo do tempo.

No entanto, através do aumento do número de cidades de porte médio no Brasil ocorreu um processo de desconcentração populacional das grandes metrópoles nacionais (São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Recife, Salvador, Belo Horizonte e Fortaleza), processo esse que se intensificou a partir dos anos 1980. Assim, as cidades de porte médio serviram, em grande parte do seu período de crescimento, como “diques” de contenção dos fluxos migratórios dos grandes centros urbanos, bem como estão induzidos principalmente à difusão de atividades mais modernas por todo território nacional e, conseqüentemente, uma maior distribuição da população no sistema urbano brasileiro. (STAMM; SANTOS, 2017, p. 401).

Por conseguinte, ainda é possível notar que, mesmo levando em conta dados referentes a demografia, o que por si só não é considerado um parâmetro para definir uma cidade média, somando as cidades com população até 500 mil habitantes, ou seja, todos os núcleos urbanos de pequeno ou médio porte, a participação na população brasileira é consideravelmente significativa, o que já mostra e evidencia sua importância no cenário nacional.

Mudando o conceito de cidade de porte médio para cidades médias, as quais são um dos principais objetivos deste estudo, Corrêa (2007) e Amorim Filho, Rigotti e Campos (2007) designam que para se considerar uma cidade como média o fator mais importante é a sua posição no contexto da rede urbana em que está inserida, exercendo uma função de mediadora entre os grandes centros urbanos e as cidades menores.

Em seu estudo sobre cidades médias, Corrêa (2007) afirma que o conceito de cidade média tem sua origem no contexto da formação das atuais redes urbanas. Corroborando ao que foi dito anteriormente, o autor caracteriza as cidades médias por uma combinação de três fatores, que seriam tamanho demográfico, funções urbanas e caracterização do seu espaço intra-urbano. Por consequência, vale lembrar que não se deve tomar nenhum destes três fatores isoladamente, mas de forma combinada e articulada, o que permite uma análise mais completa e sem riscos de cair em um reducionismo.

Em resumo, maior o tamanho demográfico e mais complexas as relações urbanas, particularmente as funções urbanas, mais fragmentada e, por conseguinte, mais articulada será a cidade. É neste continuum que vai de minúsculos núcleos de povoamento à cidades globais, que se inserem as cidades médias, um tipo de cidade caracterizado por uma particular combinação de tamanho demográfico, funções urbanas e organização de seu espaço intra-urbano. Combinação de características que, ressalte-se, deve ser contextualizada geograficamente. Isso significa afirmar que na construção de um objeto de estudo qualificado como cidade média, é necessário que não se considere isoladamente cada um dos três pontos aqui analisados – tamanho demográfico, funções urbanas e organização do espaço intra urbano – mas uma particular combinação deles. Isso torna a tarefa mais difícil, mas, por outro lado, permite a elaboração de um quadro técnico mais consistente, evidenciando a unidade da cidade como um ponto funcional em uma dada rede urbana e como organização, em outra escala, do espaço interno (CORRÊA, 2007, p. 24).

Em seguida, o autor propõe uma possível tipologia para as cidades médias. Tal classificação sugere três tipos de cidade médias: o primeiro tipo se caracteriza como um lugar central, configurado por uma grande oferta de bens e serviços para uma hinterlândia regional, como mostram os estudos de Região de Influência das

Cidades fornecidos pelo IBGE, nesse modelo de cidade média, a elite predominante seria uma elite comercial; no segundo tipo, a cidade seria um centro de escoamento e consumo para a rede fundiária e, conseqüentemente, possuindo uma elite fundiária; no terceiro tipo, a cidade é configurada como um centro especializado. Nesse centro especializado há a concentração de um tipo de atividades que geram interações espaciais com as mais diversas e distante localizações espaciais, como são atividades destinadas a atingir o mercado nacional e o internacional (CORRÊA, 2007). Neste sentido, o autor ainda sugere que este terceiro tipo seria o que mais teria uma identidade propriamente dita de cidade média, pela importância de suas interações espaciais, atingindo as escalas nacional e internacional. Assim, nota-se, então, que estas cidades exercem papel importante no cenário de globalização atualmente, podendo ser uma conexão entre o local e global.

Com a preocupação de elaborar uma classificação que pudesse abarcar os vários tipos de cidades médias do estado de Minas Gerais, Amorim Filho e Rigotti (2002) corroboram para uma definição de cidade média que vá além dos limites demográficos. Todavia, por ser mais abrangente, torna-se mais complexa, isso pois segundo os autores uma definição de cidade média deve também levar em conta variáveis, como sua posição na rede urbana, suas relações e influências em outras cidades e, até mesmo, seus aspectos sociais, econômicos e morfologia interna.

É nesse ponto que as classificações baseadas meramente em limites demográficos não são suficientes, necessitando de um cruzamento com dados de outra natureza, cobrindo, por exemplo, aspectos como posição regional e na rede urbana, estrutura econômica, relações funcionais externas, alcance da influência polarizadora, características sócio-econômicas e demográficas da área de influência e, até, organização e dinâmica morfológicas internas das cidades (AMORIM FILHO; RIGOTTI, 2002, p. 20).

Entendendo a volatilidade demográfica das cidades médias e de todas as cidades em geral, os autores entenderam que somente um tipo de cidade média seria complexo, isto porque conforme os diferentes contextos em que estão inseridas seria incapaz de se aferir somente um único tipo de cidade. Logo, os autores criaram então uma tipologia hierárquica de cidades médias em Minas Gerais.

Entretanto, em um estudo mais atual Amorim Filho, Rigotti e Campos (2007) designaram necessário a elaboração de quatro níveis hierárquicos de cidades médias no estado de Minas Gerais, tal definição levou em conta três variáveis: demografia, atividades econômicas e comunicação e transportes, são eles: nível 1- chamado de grandes centro regionais; nível 2 – chamado de cidade médias de nível superior; nível 3 – chamado de cidades médias propriamente ditas e nível 4 – denominado de centros emergentes. Essa classificação pode ser considerada de grande relevância e é uma enorme contribuição para os estudos geográficos sobre a temática, visto que foi uma das pioneiras no país, principalmente quando tratam dos polos tecnológicos.

Talvez a maior das contribuições foi a de considerar as cidades médias como potenciais polos tecnológicos, ou como designam os autores, “tecnópoles”. Esse fenômeno global tem por intuito a seleção de lugares potenciais em que a criação, reciclagem (AMORIM FILHO, RIGOTTI e CAMPOS, 2007) e difusão de inovações sejam características básicas a se desenvolver ao mesmo tempo que a qualidade de vida.

Assim, na opinião de alguns dos mais eminentes estudiosos deste tema, os parques tecnológicos têm melhores condições de desenvolvimento bem-sucedido quando se localizam nas cidades médias. Dois dos mais conhecidos pesquisadores franceses, envolvidos com a questão dos tecnópolos, afirmaram que, na França, a tendência era a da “criação de pelo menos uma tecnópole por cidade média” (BURNIER; LACROIX, 1996, p. 46 e 47). (AMORIM FILHO; RIGOTTI ; CAMPOS, 2007, p. 12).

Desta maneira, é possível inferir que ao mesmo tempo em que estão ligadas a uma dinâmica nacional e global de modernização urbana e dissipação das atividades modernas capitalistas por todo o território nacional, as cidades médias também exercem uma função em suas respectivas redes urbanas na organização intra-urbana e seu espaço, sendo assim um ponto crucial dessa relação dialética entre o local e o global.

Logo, não é difícil notar que tanto as cidades pequenas como as médias estão claramente inseridas na globalização, seja por seu grande contingente populacional significativo nacionalmente, seja pelas interações espaciais em que fazem parte e em alguns casos, servindo de conexão entre o local e o global.

Até mesmo pensando na própria relação entre cidades pequenas e médias, em que as cidades médias, centralizadoras de uma gama de cidades menores, exercem o papel de mediadoras entre a escala local, seja pelas suas próprias dinâmicas locais e também pelas cidades que polarizam até uma escala global, pelas suas importantes dinâmicas de interações espaciais, demandando, deste modo, a compreensão de como as cidades médias e pequenas se inserem neste contexto globalizado, como será evidenciado a seguir.

## 2.1 Cidades Médias E Pequenas No Contexto Da Globalização

Na era globalizada em que vivemos fica cada vez mais complexo pensar que as relações espaciais possam ser isoladas. Por conseguinte, após o capitalismo financeiro e a evolução das comunicações, pode se dizer que de uma forma ou de outra os elos financeiros internacionais fizeram com que a hierarquia e até mesmo a rede urbana fossem repensadas, configurando uma nova dinâmica.

O período atual da globalização define possibilidades de contatos múltiplos entre cidades de todas as dimensões e define uma simultaneidade de comunicação ou uma rede intrincada de relacionamentos, rompendo as estritas hierarquias e, portanto, deve determinar a reconsideração das hierarquias como tradicionalmente propostas: há elos financeiros de agentes financeiros internacionais em toda e qualquer cidade. O planejamento nacional foi substituído por planejamentos estratégicos, envolvendo redes de cidades; cidades estas de mais de um tamanho, num elo direto, sem intermediações assentadas nas hierarquias. Milton Santos em *O espaço dividido* fala da explosão das mesmas, com a globalização (DAMIANI, 2006, p. 136).

Partindo deste princípio, a autora ainda explana sobre a descentralização oriunda do processo de globalização em que tanto cidades pequenas como médias tomam maior atenção nas políticas públicas em relação às grandes cidades. Segundo a mesma, essa descentralização vem a partir dos anos de 1980 para corresponder às demandas das políticas neoliberais, em que estas demandas além de se preocuparem com as políticas econômicas, educacionais, entre outras, passaram também a influenciar as políticas urbanas.

A considerar a reorientação das políticas do Banco Mundial, que passam a utilizar, nos anos de 1980, a estratégia da gestão urbana descentralizada,

“privilegiando o local, mais que o nacional, e as pequenas cidades em relação às grandes cidades”, paradoxalmente equivale a um “enquadramento cada vez mais pesado dos aparelhos institucionais de gestão da cidade”, em todas as escalas territoriais (Osmont, 1995: 147). Trata-se de um tratamento da cidade como entidade social e política, comportando “o desenvolvimento municipal, apoiando-se na gestão urbana local” (Osmont, 1995: 8). Os projetos de desenvolvimento municipal remetem a políticas neoliberais, que definem desengajamento dos Estados, uma mutação do modelo tecnocrático centralizado, mas também equivalem à desconcentração dos poderes técnicos, até mesmo descentralização política, administrativa e orçamentária. Constituem-se as “hierarquias administradas”, definindo, sobretudo, os termos da “governança’ local, da organização que permitirá produzir uma cidade cujo funcionamento será conforme ao que se espera num conjunto macroeconômico nacional reestruturado” (Osmont, 1995: 281), e que envolve conceber projetos urbanos, cuja base é o tratamento da cidade como empresa-cidade. Dos 571 municípios no Estado de São Paulo, do final dos anos 1970, passa-se, nos anos 90, a 645 municípios paulistas. Situação que coincide com o avanço da agroindústria para a exportação e a desconcentração industrial, de modo geral, portanto, com a ampliação e intensificação dos processos de capitalização em todo o estado (DAMIANI, 2006, p. 141).

A partir do momento em que a gestão das cidades também foi incorporada a esse processo global, mais do que nunca fica evidente a participação das cidades pequenas e médias no cenário global, em que suas estruturas e políticas de desenvolvimento passam a responder a conjuntura macroeconômica nacional e conseqüentemente global. Ou seja, pelas demandas e interesses neoliberais globais, tem-se nas políticas urbanas uma estruturação na escala local, mostrando a importância destas cidades nessa conjuntura, o que fica evidente ao consultar novamente a tabela 1 e analisar como as cidades médias e pequenas cresceram numericamente em relação às grandes cidades.

Sposito (2010), designando a inserção das cidades pequenas e médias na atual conjuntura da globalização como induzido e o desenvolvimento do modo de produção capitalista como indutor, mostra a importância tanto de cidades pequenas como médias no contexto atual. Nesse sentido, as cidades médias e pequenas se configuram como induzido não apenas por si próprias, mas também pelas suas dinâmicas espaciais e pelos seus papéis nas redes urbanas, sendo, então, a base

para o indutor, ou seja, o desenvolvimento do modo de produção capitalista. Entretanto, é importante lembrar que esse processo não se dá de forma única, pois cada território tem suas singularidades e ressignificações.

A partir desse recorte analítico, tomamos as cidades médias e pequenas como o induzido e o desenvolvimento do modo de produção capitalista como indutor, mas não apenas isso, porque a redefinição dos papéis dessas cidades (na escala dos sistemas urbanos) e de suas dinâmicas de reestruturação espacial (escala das cidades e dos aglomerados urbanos) são a base, a partir da qual o movimento se torna possível e o vetor se realiza, ainda que não de forma homogênea e, tampouco, com a mesma intensidade em todos os territórios (SPOSITO, 2010, p. 61).

Como é possível notar até mesmo na Região Sul/Sudoeste de Minas Gerais, em que Andrade (2018), tratando sobre a região de influência da cidade média de Pouso Alegre, evidencia sua importância na rede urbana da Região Sul/Sudoeste de Minas e também, ao explicar sobre as cidades médias desta região, as quais somam um total de sete, ainda mostra a cidade de Alfenas – MG, uma das cidades onde a presente pesquisa irá se debruçar, incluída neste conjunto.

Dentre as cidades médias do Sul de Minas, Pouso Alegre foi a que apresentou maior evolução na hierarquia urbana regional, no período entre a primeira classificação das regiões de influências das cidades (1966) até a mais recente (2007). Na primeira classificação, Pouso Alegre era considerada como um “Centro Sub-Regional A”, na de 2007 foi definida como “Capital Regional C”, mesma posição de Varginha, sendo estas as duas de maior centralidade na região (IBGE: Região de Influência das Cidades, 2007). Historicamente a rede urbana do Sul de Minas é estruturada em cidades médias, tais como Alfenas, Itajubá, Lavras, Passos, Poços de Caldas, Pouso Alegre e Varginha, sendo estas as de maior importância econômica, as mais populosas, e de maior hierarquia na rede urbana regional (ANDRADE, 2014). (ANDRADE, 2018, p. 130).

Com isso, o autor ainda afirma da maior centralidade exercida pelas cidades de Varginha e Pouso Alegre, mostrando uma maior importância destas cidades na hierarquia urbana da região. Ainda tratando de Pouso Alegre, Andrade (2018) deixa

claro que, assim como outras cidades médias, Pouso Alegre exerce tipicamente este papel. Isso se dá pelo fato de que ao mesmo tempo que a cidade exerce influência nas cidades da rede urbana que polariza, também é influenciada por grandes centros urbanos como São Paulo, Belo Horizonte e Rio de Janeiro, ou seja, Pouso Alegre acaba exercendo um papel de articulação, propriamente dita, entre os grandes e pequenos centros urbanos e entre pequenos centros urbanos até suas redondezas, chegando então até as escalas locais.

A influência da capital regional varia de intensidade sobre cada município de sua hinterlândia, e isto é nítido se verificado a partir dos eixos. Todavia, é importante levar em conta que as cidades polarizadas por Pouso Alegre desenvolvem distintas relações com outras das cercanias e também com espaços externos a região, que são viabilizadas pelos sistemas de comunicações e transportes, e pelas lógicas das redes econômicas e sociais (SPOSITO, 2008). Para exemplificar esta situação, um morador do município de Gonçalves, que precise adquirir um produto industrializado não encontrado no comércio local, para usar em sua hospedaria, possivelmente irá recorrer ao comércio de Paraisópolis, ou mesmo de Itajubá e Pouso Alegre, cidades em maior posição hierárquica na rede urbana regional. Mas a divulgação de seu estabelecimento certamente visará não apenas os habitantes da região circunvizinha, e sim os mais diversos públicos, sem importar necessariamente com a procedência dos clientes. Nos setores industrial, comercial e financeiro esta situação pode envolver, inclusive, agentes externos ao próprio território nacional, como são os casos das multinacionais que possuem negócios na região (ANDRADE, 2018, p. 135).

Deixando claro, dessa maneira, que o global e o local possuem uma estreita relação dialética permeada de disputas e conflitos, conflitos estes que apesar de serem pensados em escala global, é na escala local que acabam se materializando, se articulando com os aspectos sociais, políticos, econômicos, culturas e educacionais, e as cidades médias executam um papel importante neste processo, atuando como mediadoras.

Isto posto, para entender melhor como as cidades médias e pequenas aqui trabalhadas se articulam entre as escalas global e local, torna-se fundamental conhecer suas dinâmicas econômicas, sociais e espaciais, o que será feito nos itens adiante.

## 2.2 Cidades Médias e Pequenas em Minas Gerais

Conforme o IBGE (2010), no estado de Minas Gerais, os municípios com até 500 mil habitantes somam um total de 849, ou seja, um percentual de 99,53% no total geral do número de municípios do estado e um percentual populacional de 79% da população total, como evidencia a tabela abaixo.

**Tabela 3** - Percentual de participação da população das cidades de Minas Gerais no total geral da população em 2010.

Cidades	Participação no total geral da população em %
< 20.000	26,25
20.001 a 50.000	16,84
50.001 a 100.000	13,48
100.001 a 500.000	22,50
Mais de 500.000	20,92
Total	100

Fonte: Censo demográfico 2010, IBGE. Organizado pelo autor.

Como é possível notar, esmiuçando os dados da tabela acima, as aglomerações urbanas menores que 20 mil habitantes correspondem a mais de um quarto da população do estado. Se a soma contemplar as cidades até 100 mil habitantes, essa participação será ainda de mais de 50% da população, o que torna evidente a sua importância no estado, não só das cidades médias, mas também das pequenas cidades, tornando-se uma peculiaridade notável de Minas Gerais.

Em seu estudo para elaboração de uma tipologia para níveis hierárquicos das cidades em Minas Gerais, Amorim Filho, Rigotti e Campos (2007) elaboraram uma tipologia que seguiu historicamente atualizações e modificações desde os anos 1980. Esta tipologia por eles elaborada divide as principais cidades do estado consideradas médias ou com potencial de tornar a ser uma, em níveis hierárquicos, as quais somam o total de 131. Estes níveis, como salientam os autores, levam em

conta 39 variáveis, as quais englobam três principais indicadores, que são a demografia, atividades econômicas e comunicação e transportes.

Os níveis hierárquicos elaborados pelos autores enquadram estas cidades mineiras em quatro níveis. O nível 1 denomina as cidades como Grandes Centros Regionais, como, por exemplo, Juiz de Fora. As cidades deste patamar possuem grande contingente populacional, centros econômicos estáveis e centralizam diversos espaços regionais e por vezes podem ser consideradas como um nível de transição entre uma cidade média e uma cidade grande.

O nível 2 desta hierarquia é chamado de Cidades Médias de Nível Superior. Neste nível, as cidades apresentam um desenvolvimento ligado à indústria, comércio e serviços. Ademais, como lembram os autores, estas cidades fortalecem suas relações em nível regional e estreitam seus laços com centros além dos seus domínios. Como exemplos, temos: Poços de Caldas, Pouso Alegre e Varginha, todas situadas no Sul de Minas.

No nível 3 encontra-se as Cidades Média Propriamente Ditas. Estas cidades são consideradas intermediárias tanto a nível demográfico, hierárquico e de suas funções econômicas, exercendo o papel de intermediação entre os centros maiores e os centros menores de sua rede urbana. Como exemplos, temos Alfenas, uma das cidades abordadas neste trabalho. Já o nível 4 tem-se o que os autores chamam de Centros Emergentes. Estas cidades se encontram em uma transição entre cidades pequenas e cidades médias propriamente ditas, com uma dinâmica demográfica que não ultrapassa 50 mil habitantes, com uma economia em estruturação e forte ligação com o mundo rural. Neste caso, tem-se o exemplo da cidade de Paraguaçu, também onde se executa esta pesquisa e que será mais bem explorada logo adiante. Este estudo, como salientam os autores, busca uma tipologia para estas cidades que não se encontram em regiões metropolitanas.

Entretanto, como já evidenciado anteriormente, assim como existem as cidades de porte médio, há ainda as cidades pequenas e médias que fazem parte de outro contexto urbano, pertencendo às regiões metropolitanas de Minas Gerais, possuem contextos espaciais, socioculturais e econômicos totalmente metropolitanos, como salienta Amorim Filho, Rigotti e Campos (2007).

Assim, desde o começo das pesquisas, optou-se, por razões teóricas, por não se incluir na pesquisa Belo Horizonte e toda sua região metropolitana. Já se sabia naquela época que, mesmo englobando algumas cidades de porte médio, a atmosfera da RMBH (como de qualquer região metropolitana) modifica o ambiente em que as cidades médias desenvolvem em plenitude as funções e as relações que, teoricamente, se esperam de tais cidades. Em suma, as características mais típicas das cidades médias são modificadas ou mascaradas naquelas cidades, por estarem inseridas em um organismo urbano de dimensão e complexidade bem maiores (AMORIM FILHO; ROGOTTI; CAMPOS, 2007, p. 8).

Sendo assim, tem-se duas regiões metropolitanas em Minas Gerais, sendo uma a Região metropolitana de Belo Horizonte, composta por 50 municípios (IBGE, 2018), sendo eles: Baldim, Barão de Cocais, Belo Horizonte, Belo Vale, Betim, Bom Jesus Do Amparo, Bonfim, Brumadinho, Caeté, Capim Branco, Confins, Contagem, Esmeraldas, Florestal, Fortuna de Minas, Funilândia, Ibirité, Igarapé, Inhauna, Itaguara, Itatiaiuçu, Itaúna, Jaboticatubas, Juatuba, Lagoa Santa, Mário Campos, Mateus Leme, Matozinhos, Moeda, Nova Lima, Nova União, Pedro Leopoldo, Pará de Minas, Prudente de Moraes, Raposos, Ribeirão das Neves, Rio Acima, Rio Manso, Sabará, Santa Bárbara, Santa Luzia, São Gonçalo do Rio Abaixo, São Joaquim de Bicas, São José da Lapa, São José da Varginha, Sarzedo, Sete Lagoas, Taquaraçu de Minas e Vespasiano, somando uma população de 5.414.701 habitantes, bem como na região Metropolitana do Vale do Aço, composta por 28 municípios (IBGE, 2018), sendo eles: Açucena, Antônio Dias, Belo Oriente, Bom Jesus do Galho, Braúnas, Bugre, Caratinga, Coronel Fabriciano, Córrego Novo, Dionísio, Dom Cavati, Entre Folhas, Iapu, Ipaba, Ipatinga, Jaguaruçu, Joanésia, Marliéria, Mesquita, Naque, Periquito, Pingo D'Água, Santana do Paraíso, São João do Oriente, São José do Goiabal, Sobrália, Timóteo e Vargem Alegre, somando uma população de 615.297 habitantes.

Dessa forma, com base também nos levantamentos de Moreira Júnior (2014), percebe-se uma peculiaridade destas regiões metropolitanas em que, na Região Metropolitana de Belo Horizonte das 50 cidades que a compõe, 33 possuem menos de 50 mil habitantes, da mesma forma que na Região metropolitana do Vale do Aço, a qual de suas 28 cidades, 23 apresentam menos que 50 mil habitantes, evidenciando a importância destes contextos urbanos nas regiões metropolitanas mineiras. O que

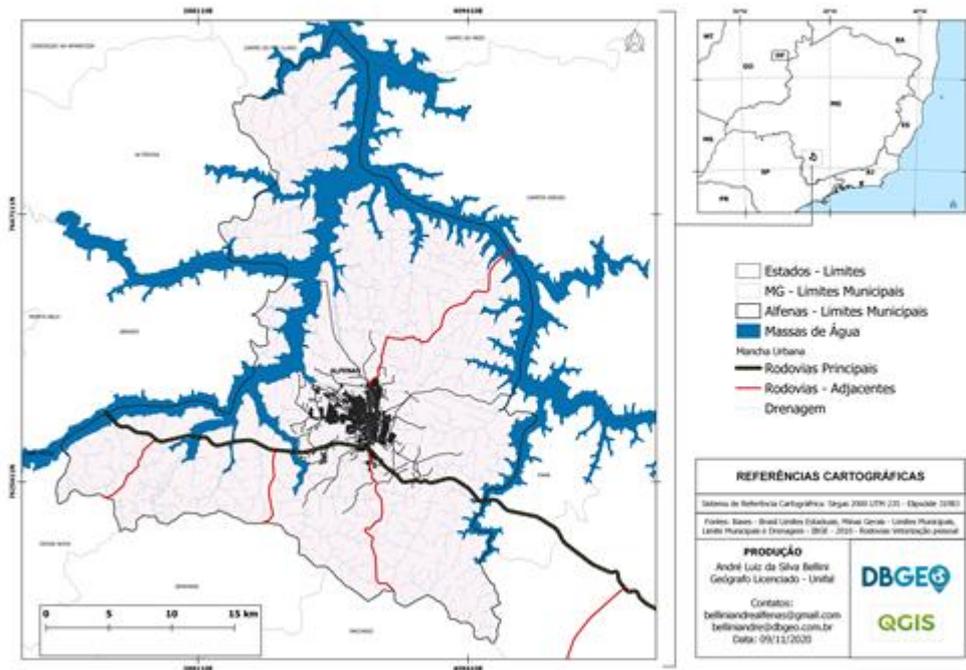
mostra que, além das cidades médias, as cidades pequenas também tomam devida importância, tanto nas áreas metropolitanas como não metropolitanas, se inserindo em contextos diferentes, como expõe, Moreira Júnior (2014), sobre as cidades pequenas da Região Metropolitana de Campinas. De uma maneira geral, explorar mesmo que sucintamente, o perfil das regiões metropolitanas do país serve para confirmar um fato: a cidade pequena é uma experiência urbana presente em todas as porções do território nacional, seja em áreas metropolitanas ou não. São diversas e repletas de especificidades. Uma são tipicamente rurais ou agrícolas; outras são industriais; outras históricas; outras turísticas; algumas podem ser consideradas “mortas” (LOBATO, 1995) ou “imaginárias” (VEIGA, 2002); outras possuem características múltiplas. Mas, todas são pequenas e, assim, têm permanecido, apesar de muitas serem esquecidas, seja pelos teóricos que pensam o espaço, seja pelos políticos e suas políticas. Ou, simplesmente, porque elas não têm expressão política. Se estão, em maior número, em áreas não metropolitanas, também não deixam de marcar presença nas regiões metropolitanas do país. Esta amplitude de cenários deixa explícito que o caso de cidades pequenas na região de Campinas não é uma exceção (MOREIRA JÚNIOR, 2014, p. 83).

Assim, compreendendo um pouco das dinâmicas e tipologias das cidades médias e pequenas de Minas Gerais, é possível adentrar nas cidades em estudo e poder conhecer um pouco mais suas dinâmicas, suas estruturas e seu território, como segue adiante.

### 2.3 A Cidade Média de Alfenas

Alfenas é um município localizado na Região Sul/Sudoeste de Minas Gerais, com uma população de 73.774 habitantes e uma extensão territorial de 850,446 km<sup>2</sup> (IBGE, 2010) e com uma estimativa de 80.494 habitantes para o ano de 2020. A cidade se destaca principalmente nos setores de saúde e educação, fato que explica a importância do setor de serviços para a cidade.

**Figura 1-** Mapa de Localização da Cidade de Alfenas.



Elaboração: André Luiz da Silva Bellini, 2020.

No que concerne à economia, Alfenas apresenta um PIB per capita de 32.762,64 (IBGE, 2010), caracterizando-se como o maior de sua microrregião e o 97º no estado de Minas Gerais. Ademais, conforme o estudo “Região de Influência das Cidades” do IBGE, 2018, Alfenas se configura como um Centro Sub-regional A, fazendo parte de um conjunto de 96 cidades, que em sua maioria se localizam nas regiões Sudeste, Sul e Nordeste, as quais possuem em médias 120 mil habitantes (IBGE, 2020).

**Tabela 4** - Participação dos setores da economia na geração de emprego no PIB de Alfenas.

Setor	Número de empregos gerados em número absoluto	Participação no PIB Municipal em número absoluto (x1000)	Participação no PIB Municipal em %
Agropecuária	1.887	149.772,43	6,60%
Indústria	2.120	373.442,64	16,50%
Serviços	8.392	1.405.181,08	62%
Administração Pública	314	339.476,87	15%
Total	12.713	2.267.873,01	100%

Fonte: RAIS/MTE, 2018, IBGE, 2020 e IRMS (Índice Mineiro de Responsabilidade Social), 2018. Organizado pelo autor.

Como é possível notar, o setor de serviços predomina na cidade de Alfenas. Tanto no que se refere a geração de empregos como na participação do PIB do município, chegando a mais de 60%. Isso comprova a importância da cidade e a centralidade que exerce pelos serviços que dispõe para o município e sua região de influência. Vale destacar também que o setor agropecuário, o qual se caracteriza como forte na região, visto que, como designam Alves e Esteves (2020), o Sul de Minas é marcado pela cafeicultura e pelas atividades ligadas à agropecuária, os dados da tabela indicam que esse setor, no município de Alfenas, apresenta posição inferior tanto da indústria como da administração pública, o que mostra a perda deste segmento e evidencia a grande relevância do setor de serviços e o ganho de espaço do setor industrial.

Nesse sentido, Alfenas se caracteriza no que Corrêa (2011) designa como Lugar central. Essas cidades são as chamadas Capitais Regionais, em que há uma concentração na oferta de serviços, como no caso de Alfenas, visto que a cidade é a sede do Consórcio Intermunicipal de Saúde (CISLAGOS), o qual foi criado através da parceria entre os municípios da região com o interesse na promoção e

assistência à área da saúde, atendendo 35 municípios (Alfenas, Alpinópolis, Alterosa, Arcerburgo, Areado, Bandeira do Sul, Boa Esperança, Botelhos, Cabo Verde, Campestre, Campo do Meio, Campos Gerais, Carmo do Rio Claro, Carvalhópolis, Conceição da Aparecida, Coqueiral, Divisa Nova, Elói Mendes, Fama, Guapé, Guaranésia, Guaxupé, Ilicínea, Juruáia, Machado, Monte Belo, Muzambinho, Nepomuceno, Nova Resende, Paraguaçu, Poço Fundo, Santana da Vargem, São José da Barra, São Pedro da União e Serrania), totalizando 680.000 habitantes e uma média de 100.000 atendimentos por ano<sup>1</sup>. Ficando nítida a sua importância, que atinge inclusive cidades que não pertencem a microrregião que Alfenas polariza, de acordo com os dados do IBGE.

Além disso, sedia outros grandes centros hospitalares como o Centro de Oncologia da Santa Casa de Alfenas, que desde 2009 atende 26 municípios pertencentes a regional de saúde de Alfenas<sup>2</sup>.

Com relação ao setor educacional, a cidade se destaca no ensino universitário, com a presença de uma instituição federal como a UNIFAL–MG e a instituição particular como a Universidade José do Rosário Vellano – Unifenas. Em consequência disso, outros fluxos são gerados, como de alunos e professores que diariamente se deslocam por meio de vans, ônibus ou de seus veículos particulares para Alfenas. Além disso, possui 33 escolas, sendo 9 municipais, 11 estaduais e 13 privadas, sendo que as escolas privadas atraem alunos de cidades pequenas próximas a Alfenas. Há ainda a demanda que surge para outros serviços de áreas específicas, como lojas de materiais odontológicos ou papelarias para plotagem e impressão de materiais, assim como no setor imobiliário, pelo aluguel de casas e apartamento, fortalecendo a especulação imobiliária. O fluxo de pessoas que usam os serviços de saúde e dos estudantes das universidades e escolas particulares geram uma forte movimentação em restaurantes e lanchonetes.

No que concerne ao comércio, a cidade exerce uma importante centralidade em sua microrregião. Alfenas apresenta, entre outros, estabelecimentos comerciais que, geralmente, não se instalam em cidades menores como as de sua microrregião a exemplo de Mart Minas, Lojas Cem, Casas Bahia, Magazine Luíza e Lojas

---

<sup>1</sup> CISLAGOS, disponível em: <http://www.cislagos.com.br/cislagos/sgs00000/index.php>

<sup>2</sup> Santa Casa de Alfenas, disponível em: <https://www.santacasaalfenas.com.br/centrodeoncologia>

Americanas. Há também diversos depósitos de bebidas que também atraem um fluxo cotidiano de pessoas. Estes estabelecimentos são de grande importância para a cidade, visto que se configuram como um importante elemento do cotidiano da cidade e dos habitantes das cidades vizinhas que se deslocam para Alfenas para realizar suas compras das mais diversas variedades. Esse fluxo pode ser considerado como cotidiano, entretanto, se acentua principalmente nos finais de semana como nas sextas-feiras e nos Sábados.

Existem também muitas festas que são realizadas pelos estudantes ou com objetivos de atender os estudantes, como o Carnalfenas, Federal Fantasy e Velório do Carneiro, essas festas tomaram dimensões de grande visibilidade, sendo algumas vezes abordadas em matérias televisivas<sup>3</sup> e portais de notícias<sup>4</sup>. Há de se ressaltar, sobretudo, que Alfenas não se caracteriza apenas por estes eventos maiores e pontuais, mas também cotidianamente por festas universitárias menores que ocorrem quase que diariamente e pelos diversos bares e conveniências que atraem principalmente o público jovem. Importante salientar que devido a pandemia da Covid-19 houve uma grande mudança no fluxo para a cidade de Alfenas, visto que este momento exige medidas necessárias de isolamento social, barreiras sanitárias e restrições que proíbem aglomerações.

Com efeito, seja pelos numerosos centros comerciais de diversos seguimentos que atraem pessoas de diversas cidades menores da região, seja pelos serviços oferecidos em saúde, como mencionado anteriormente, assim como em educação, a cidade de Alfenas acaba exercendo seu papel de mediadora.

a) Lugar central, caracterizado por poderosa concentração de oferta dos bens e serviços para uma hinterlândia regional. Neste caso, trata-se do que se convencionalmente denomina de capital regional, foco do comércio varejista e de serviços diversificados, dotado de amplo alcance espacial máximo (range). Na hierarquia urbana situa-se entre a metrópole regional, que está subordinada, pois a ela recorre para procurar bens e serviços superiores, ou dela advêm os capitais que controlam algumas de suas atividades terciárias, e numerosos centros menores, a quem subordina por

---

<sup>3</sup> TV Alfenas: <https://www.youtube.com/watch?v=DnSkuPthZe4>

<sup>4</sup> G1 notícias: <http://g1.globo.com/mg/sul-de-minas/noticia/2013/03/velorio-do-carneiro-atrai-estudantes-de-varias-cidades-alfenas-mg.html>

meio de suas funções centrais. Possui uma elite comercial. (CORRÊA, 2006, p. 31).

Desse modo, vale ressaltar a importância da cidade de Alfenas em sua hinterlândia, entrando também na classificação de Amorim Filho, Bueno e Abreu (1982) e Amorim Filho, Rigotti e Campos (2006), em que a designam como uma cidade média propriamente dita. Isto porque Alfenas exerce a centralidade em sua microrregião, ao mesmo tempo que é centralizada pelas metrópoles mais próximas, como São Paulo, Belo Horizonte e Rio de Janeiro, exercendo, então, essa função de mediação com as pequenas cidades, como Paraguaçu, Fama, Areado e etc.

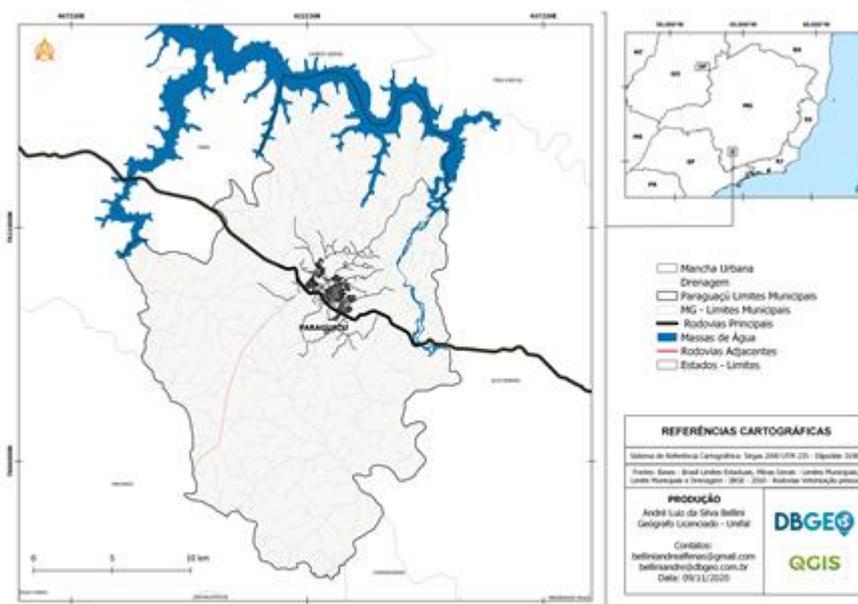
Em suas relações externas, as cidades incluídas no grupo das médias (propriamente ditas) são caracterizadas por certos aspectos bem peculiares. De um lado, tendo em vista seu nível atual de desenvolvimento econômico, sua posição geográfica sempre nos eixos ou entroncamentos principais das vias de comunicação, essas cidades mantêm relações importantes com centros urbanos maiores, em particular como Belo Horizonte, para a maioria delas, ou São Paulo (sobretudo para as do Sul de Minas e do Triângulo mineiro), Rio de Janeiro e Juiz de Fora (para aquelas da Zona da Mata) e, mesmo, Brasília (para as do Alto Parnaíba, e, também, Triângulo Mineiro). De outro lado, essas cidades médias continuam a manter relações intensas, constantes e diretas com as cidades menores e com o espaço microrregional a elas ligado. É essa função de ligação entre o espaço rural e as pequenas cidades microrregionais, de uma parte, e os centros urbanos mais importantes, de outra, que constitui a própria essência dessa noção de cidade média, tão bem identificada nesse grupo de cidades que ora se analisa (AMORIM FILHO; BUENO; ABREU, 1982, p. 43).

Fator importante que merece destaque ainda para Alfenas é que, atualmente, a cidade vem ganhando até uma certa importância até mesmo no cenário nacional. No que tange ao seguimento universitário, conforme as pesquisas contidas em “Região de Influência das cidades”, realizadas pela IBGE em 2018, Alfenas é a 8ª cidade do país que mais atrai estudantes para o ensino superior, ficando à frente de diversas cidades, inclusive bem maiores. O que evidencia a sua centralidade e posição superior em sua rede urbana, ficando claro, dessa forma, sua configuração como uma importante cidade média da Região Sul/Sudoeste de Minas Gerais.

## 2.4 A Cidade Pequena de Paraguaçu.

Paraguaçu é um município localizado na Região Sul/Sudoeste de Minas Gerais e pertencente à microrregião de Alfenas. Conforme o IBGE, 2010, sua população é de 20.245 habitantes e a projeção para 2020 é de 21.605, com uma extensão territorial de 424,296 km<sup>2</sup>. Tratando-se de uma cidade pequena, seu destaque vai principalmente para o setor de serviços agropecuários, com destaque principalmente na produção de café e também industrial, sendo um polo importante no setor de indústrias de confecção de ternos, as quais conforme o IBGE (2020) somam 45 estabelecimentos em um total d estabelecimentos industriais. Atualmente, a cidade possui 11 escolas, sendo 4 escolas municipais de Ensino Fundamental, 3 estaduais, 1 de Ensino Médio e 3 privadas de Ensino Fundamental<sup>5</sup>.

**Figura 2** - Mapa de Localização da Cidade de Paraguaçu.



Elaboração: André Luiz da Silva Bellini, 2020.

No que se refere a economia, a cidade de Paraguaçu apresenta um PIB per capita de R\$ 22.067,09 (IBGE, 2010), sendo a 4<sup>o</sup> da microrregião e a 175<sup>o</sup> do estado.

<sup>5</sup> Fonte: Inepdata, Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?dashboard>

Como se trata de uma cidade pequena, a economia de Paraguaçu se divide principalmente entre Agropecuária, Indústria, Serviços e Administração Pública. Fato peculiar da cidade, como apontam Alves e Esteves (2020), é que a partir de 2010 a cidade de Paraguaçu passa a ter no setor industrial maior participação em sua economia do que o setor agropecuário, o que destoa da região sul mineira, visto que esta tem sua economia baseada na produção cafeeira, fato que pode ser comprovado na Tabela 5 abaixo.

**Tabela 5** - Participação dos setores da economia na geração de empregos e no PIB de Paraguaçu.

Setor	Número de empregos gerados em número absoluto	Participação no PIB Municipal em número absoluto (x1000)	Participação no PIB Municipal em %
Agropecuária	640	67.248,08	15,60%
Indústria	1.685	90.957,67	21,10%
Serviços	869	184.424,75	42,80%
Administração Pública	70	88.745,92	20,60%
Total	2.395	431.376,41	100%

Fonte: RAIS/MTE, 2018; IBGE, 2020 e IRMS (Índice Mineiro de Responsabilidade Social), 2018. Organizado pelo autor.

No que tange a sua centralidade, esta é exercida somente entre seus domínios, visto que é pertencente a microrregião de Alfenas e por ela é polarizada, recorrendo principalmente ao setor de serviços. Assim, a cidade pode se configurar como o que Corrêa, 2011, classificando as cidades pequenas, chamaria de lugares centrais ou centros de zona, visto que possui áreas ligadas à industrialização do campo, com áreas agrícolas modernizadas com a confluência do agrário moderno com o urbano. Entretanto, nos últimos anos, a cidade vem se destacando principalmente no setor industrial de confecção de ternos, o que vem dando

destaque à cidade, inclusive com a realização de eventos regionais sobre este ramo de comércio. Assim, a cidade pode estar em um patamar que Corrêa (2011) chama de centros especializados.

b) os centros especializados constituem núcleos de povoamento que desenvolvem atividades específicas, as quais conferem-lhes uma identidade singular (centro têxtil, de confecções, celulose e papel, de mineração, de peregrinação, etc.). As outras atividades econômicas que desempenham são mais dependentes da atividade específica e da população a ela diretamente vinculada do que as atividades e população de sua reduzida hinterlândia (CORRÊA, 2011, p. 11).

Neste grau de centralidade, como afirma Fresca (2010), podem se apresentar pequenas cidades com níveis de centralidades até expressivos em escalas maiores no que se refere a alguns produtos, como pode ser o caso da cidade de Paraguaçu, com o setor de confecções e produção de ternos, especificamente, que, como já visto, geram empregos, renda e impostos. Dessa maneira, a cidade pode ser considerada, como corrobora o estudo de Amorim Filho, Rigotti e Campos (2006), que destaca a cidade de Paraguaçu como sendo parte de um grupo de centros urbanos emergentes.

**Centros Urbanos Emergentes** – Este nível hierárquico é formado por cidades que se encontram na **faixa transicional entre as pequenas cidades e as cidades médias propriamente ditas**. Em termos demográficos, normalmente os centros emergentes não chegam a 50.000 habitantes na sede municipal. A economia desses municípios em geral se encontra em fase de estruturação, podendo, portanto, apresentar desequilíbrios Inter setoriais. Em muitos desses centros emergentes, observam-se importantes ligações com o mundo rural que os envolve (AMORIM FILHO; RIGOTTI; CAMPOS, 2007, p. 10).

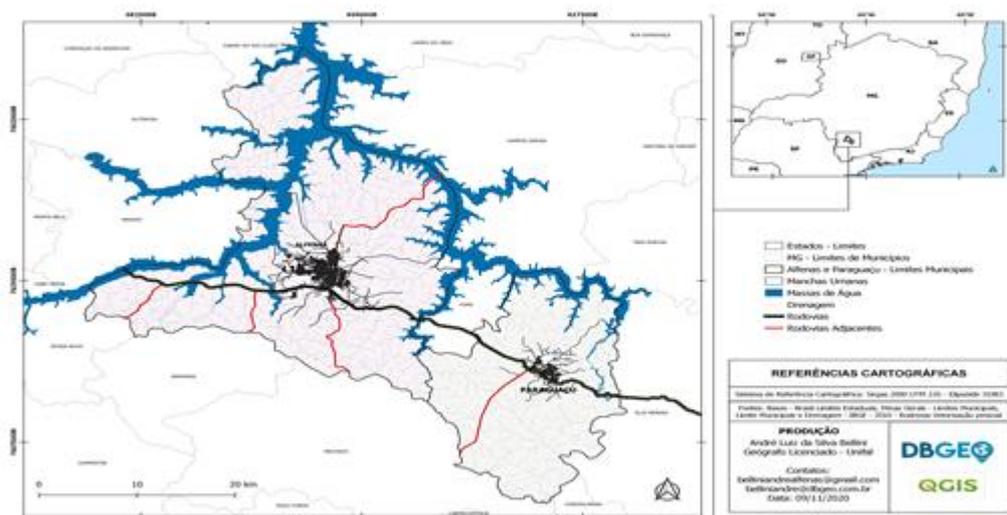
O que também pode ser comprovado pelo estudo de Alves e Esteves (2020), ao tratarem das relações de trabalho da referida cidade, ainda abordam a importância do setor Têxtil não somente no ramo industrial, mas também no comércio e em outros tipos de serviços relacionados ao setor na cidade.

Nas indústrias têxteis de Paraguaçu-MG treze produzem roupas sociais (ternos). Entretanto, se somarmos os empregos gerados no comércio e outros serviços que estão ligados à venda de ternos, a participação será mais elevada. Por esses motivos, Paraguaçu é considerada a “Capital Nacional do Terno” e desde 2017 realiza anualmente a Feira do Terno de Paraguaçu-MG (Figura 3), para atrair compradores e gerar mais negócios na cidade, esse evento ainda conta com auxílio financeiro do governo municipal (ALVES e ESTEVES, 2020, p. 205).

Fato importante a se ressaltar é como estas confecções atuam no município. As mesmas tratam-se de Façções, como lembram Alves e Esteves (2020), esse sistema consiste em trabalhar produzindo para uma outra indústria. Em geral, produzem para grandes indústrias e ao mesmo tempo são autônomos e com contrato, em que seu modo de produção se configura em seguir os moldes e cortes pré-estabelecidos pela empresa, para assim seguirem para a costura e acabamento, com destino final para empresa contratante. Desse modo, apesar de ser uma cidade pequena, observa-se que Paraguaçu, principalmente pela dinâmica de suas indústrias de confecções, insere-se e se articula com outras escalas nacionais e globais do modo de produção capitalista, mostrando sua importância no seguimento e na microrregião.

Assim sendo, fica evidente que a cidade de Paraguaçu se configura como uma cidade pequena da microrregião de Alfenas e com um bom potencial para se expandir, principalmente no setor industrial de confecção de ternos. Abaixo segue também um mapa de localização de Paraguaçu e Alfenas, com o intuito de evidenciar a posição das mesmas na microrregião e sua proximidade.

**Figura 3** - Mapa de Localização das Cidades de Alfenas e Paraguaçu.



Elaboração: André Luiz da Silva Bellini, 2020.

Conforme o mapa, fica evidente a proximidade entre as duas cidades, uma distância pequena de cerca de 30 quilômetros. Desta forma, a relação de dependência de Paraguaçu em relação à Alfenas se torna muito grande, principalmente no que se refere aos serviços oferecidos por Alfenas, tanto na área da saúde, pelos serviços já citados anteriormente, como na educação, pelos polos educacionais que nela se encontram. Ou seja, as duas cidades mantêm uma forte relação e um fluxo diário entre si, até mesmo no setor financeiro, visto que alguns estabelecimentos bancários, como o Banco do Brasil, não possuem filial em Paraguaçu, fazendo com que muitos clientes se locomovam até Alfenas para serem atendidos quando necessário.

Por conseguinte, é possível notar que pela sua posição e centralidade exercida em sua microrregião, como os serviços oferecidos abrangendo várias cidades, inclusive as não pertencentes à sua microrregião, pela importância do setor industrial na economia e geração de empregos e pelo grande fluxo de serviços oferecidos, a cidade de Alfenas se configura com uma dinâmica mais próxima ao capital hegemônico. Já a cidade de Paraguaçu, polarizada por Alfenas, apresenta-se com uma dinâmica de caráter mais local, entretanto, pela polarização industrial que este setor exerce em seu município e por suas relações com o mercado externo,

está ligada ao mercado nacional e global. O fato das atividades agropecuárias não terem uma representatividade maior na geração de empregos e na economia desses municípios, não significa que o rural está em decadência, como lembram Silva e Bernadelli (2019).

A segunda perspectiva para entender as cidades pequenas é a análise do espaço por meio da interpretação de seus conteúdos. Em outras palavras, tratamos da interpretação de dois conceitos caros à Geografia e às Ciências Humanas: rural e urbano, ambos vistos no plano de suas relações. Nesse sentido, admite-se que não houve uma homogeneização de conteúdos e das formas espaciais historicamente pensadas e concebidas para a compreensão da sociedade e dos diferentes modos de vida que compõem o mosaico cultural, sociológico e antropológico da realidade. Por isso, não há o “fim do rural”, mas uma nova interpretação das atividades econômicas que o constituem a partir da tecnificação e da industrialização (SILVA E BERNADELLI, 2019, p. 166).

Assim, não há o fim do rural, mas uma ressignificação de suas atividades através da tecnificação e da industrialização das atividades presentes nessas cidades. Trata-se de uma característica marcante do atual modo de produção capitalista, o que evidencia a imbricação entre a modernização e os aspectos sociais e econômicos na produção do espaço, sendo necessário pensar menos em uma “sobreposição” da cidade em relação ao campo e mais nos arranjos e nas novas formas da relação entre a cidade e o campo.

Por conseguinte, após conceituar e exercer um breve debate sobre o conceito de cidades médias e pequenas e conhecer as dinâmicas de Alfenas e Paraguaçu, essa pesquisa irá se adentrar no tema das políticas curriculares, iniciando, dessa forma, como estas se articulam com a escala global e local.

### 3 A IMPORTÂNCIA DAS CIDADES NO ENSINO DE GEOGRAFIA E AS POLÍTICAS CURRICULARES

Como foi possível notar, abordando sobre as cidades médias e pequenas, ficou evidente a importância das mesmas tanto no cenário nacional como estadual, no caso de Minas Gerais e como estão presentes na articulação entre o local e o global. Todavia, ainda se faz necessário, para complementar a discussão, entender a importância das cidades também para o ensino de geografia, o que será feito de agora em diante.

Além das numerosas cidades médias e pequenas, em que grande parte da população está inserida, é importante ressaltar que, no atual cenário social em que vivemos, a população brasileira é considerada predominantemente urbana. Conforme o IBGE (2010) a população brasileira residente nas áreas urbanas já era de 84,35%, com 67 municípios abrangendo 100% de sua população totalmente urbana, em contrapartida de apenas 9 municípios com uma população acima de 90% rurais<sup>6</sup>. Já Minas Gerais apresenta uma população urbana de mais de 85%. No que tange a Alfenas e Paraguaçu, estas também seguem o padrão nacional e estadual. Entretanto, Alfenas até supera estes padrões com uma população urbana de 93%, enquanto Paraguaçu possui uma população 82% (IBGE, 2010). O que evidencia que em todos os cenários e escalas territoriais, as cidades se configuram com um grande contingente populacional, abrigando a grande maioria da população.

Dessa maneira, fica evidente a importância de se considerar estes espaços, os espaços das cidades, no ensino de Geografia. Conforme Cavalcanti (2011) as cidades se configuram como um produto de diversos conflitos dialéticos, em que o global e local está presente, assim como outros conflitos das mais diversas formas.

Grande parte das pessoas atualmente vive em cidades, que são locais complexos com modos de vida que se padronizou, sobretudo no mundo ocidental. Tais aspectos afetam todas essas pessoas, embora haja uma diversidade de grupos, uma multiplicidade de redes sociais, de manifestações

---

<sup>6</sup><https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/1393-asi-censo-2010>.

culturais, em disputa e em conflito nesses mesmos locais. Com isso, as cidades se produzem numa dialética do local/global, do homogêneo/heterogêneo, da inclusão/exclusão, para que seus habitantes pratiquem a vida coletiva, compartilhando desejos, necessidades e problemas cotidianos (CAVALTANTI, 2011, p. 2).

Neste sentido, as cidades se caracterizam como um espaço de vivência de suma importância para alunos e professores, visto que estão articulados, pelas suas dinâmicas, às dinâmicas e acontecimentos globais. Ou seja, as cidades se tornam a materialização socioespacial da articulação entre o local e o global, influenciando totalmente o cotidiano dos alunos. Assim, considerá-las no ensino de geografia não se torna somente um aspecto importante, mas uma real necessidade no cenário atual de globalização em que nossa sociedade vive, como lembram Callai, Cavalcanti e Castellar (2007).

A cidade é aqui considerada como tema do ensino porque, em primeiro lugar, é a referência básica para a vida cotidiana da maior parte das pessoas. Ela é local de moradia de um grande contingente populacional; nela se produz e se decide a produção de uma grande parte de mercadorias e de serviços; nela circulam pessoas e bens; nela, também, se produz um modo de vida (LEFEBVRE, 1991; CARLOS, 1992). Todo esse movimento mostra que na cidade estão materializadas, por um lado, a dinâmica do capital e, por outro, a dinâmica da sociedade; ambas se expressam contraditoriamente na prática cotidiana dos cidadãos (CALLAI; CAVALCANTI; CASTELLAR, 2007, p. 93).

Dessa maneira, o fato de tratar as cidades no ensino de geografia não se torna o suficiente. Pois, como visto anteriormente as cidades fazem parte de um processo dialético e articulado entre as dinâmicas socioespaciais locais e globais. Visto isso, é necessário que os conteúdos que tratem as cidades também devem procurar tratar desta articulação, mostrando como a escala local, presente na realidade do aluno, se relaciona e articula com a escala global, podendo, como salienta Cavalcanti (2011), atribuir elementos para que o aluno faça uma análise crítica de sua realidade e entenda-la como parte deste processo.

Emerge, então, o destaque para o estudo dessa temática no cotidiano da sala de aula, não num enfoque convencional que prioriza informações e da-

dos da realidade, mas priorizando o objetivo de formação de conceito, o que exige, antes de tudo, que os alunos possam aprender a analisar sua realidade local em relação a contextos mais globais. Deve-se levar em consideração, portanto, o local, visando propiciar a construção pelo aluno de um quadro de referências mais geral que lhe permita fazer análises críticas. No conjunto de temas que ajudam a Geografia a mediar um conceito de cidade para a vida cotidiana devem estar incluídos aqueles que se referem aos meios de socialização dos alunos e que representem sua geografia vivida, como cultura juvenil, linguagem e suas expressões, seus espaços de consumo, lazer, mercado, imagens, sons, ritmos, tecnologia, trabalho, códigos, lugares multiculturais, tempo e espaço dos sujeitos jovens adolescentes, construindo e estabelecendo práticas sócioespaciais (CAVALCANTI, 2011, p. 5).

Assim sendo, percebe-se a clara importância que as cidades, como conteúdo a ser trabalhado no ensino de geografia, se torna cada vez mais importante. Temas e conteúdos em escala local sempre podem fornecer melhores elementos para que os educandos possam construir o conhecimento de maneira mais concreta. O principal objetivo de se levar em conta as cidades no ensino de geografia é justamente mostrar para os alunos como os conteúdos em escala local e seu cotidiano estão articulados com as dinâmicas de escala global e, como designa Sacramento (2017), contribuindo para que os alunos construam o conhecimento próximo de suas realidades e de forma autônoma.

As concepções de ensinar Geografia e a cidade, segundo Sacramento (2012, 2014), têm por objetivo pensar uma educação geográfica que possibilite articular os conceitos e os conteúdos na mediação do conhecimento, a fim de analisar espacialmente as diferentes concepções espaciais, que podem ser histórico-patrimoniais, ambientais, morfológicas; e também como função de escala, em que o cidadão atua como protagonista na construção do seu conhecimento (SACRAMENTO, 2017, p. 108).

É possível, dessa forma, perceber que as cidades se tornam um tema não só necessário, mas imprescindível para o ensino de geografia. Isto se dá, como evidenciado, não só pelo grande contingente populacional que as cidades abrigam, mas pela sua importância nas dinâmicas socioespaciais e na articulação entre a escala local e global, deixando evidente sua relevância no ensino,

Entretanto, reconhecer e saber de sua importância para o ensino de geografia é apenas o ponto de partida. Torna-se necessário ainda saber como as políticas curriculares de geografia, enquanto estruturadoras do conhecimento nas escolas, tratam as cidades, e aqui se delimita para as cidades médias e pequenas em questão e como suas realidades são trabalhadas.

### 3.1 As Políticas Curriculares, O Global e o Local

As políticas educacionais brasileiras são influenciadas por órgãos mundiais e pelo processo econômico global vigente, desta forma, elas fazem parte de um projeto social, pois, além da esfera educacional, abarcam as esferas econômicas, sociais e culturais, tratando-se, então, de um importante elemento na atual sociedade.

Nesta pesquisa se entende por políticas públicas em educação todas aquelas ações, medidas e iniciativas das diferentes esferas do poder público na área da educação. Assim sendo, Fávero, Horta e Frigotto (1992) reforçam a ideia de que para se pensar em políticas educacionais é necessário também pensar que tais políticas devem atender às demandas atuais da sociedade brasileira em todas as suas dimensões. Entretanto, há um propósito de não se entender as políticas em sua verdadeira essência, ou seja, como práticas sociais que se constroem ao longo do tempo, de modo complexo, entre as relações sociais, econômicas e culturais.

Para adentrar de forma mais profunda ao universo dessas Políticas, faz-se necessário uma periodização no país. Silva (2012) expõe três principais períodos de estabelecimento das Políticas Públicas educacionais pós-guerra: a primeira fase surge logo após a Segunda Guerra Mundial, em que algumas instituições surgem com o objetivo de recuperação econômica de algumas nações, como a UNESCO, Banco Mundial, Banco Internacional de Desenvolvimento e a Organização dos Estados Americanos – fase marcada por diversas intervenções de instituições financeiras em diversos países em prol da recuperação econômica. Além disso, tal período foi marcado por índices muito baixos em educação, o que, segundo teorias, justificava a estagnação de tais nações.

Em um segundo período, entre 1970 e 1989, surgiu o que Alves (2012) chama de racionalização das Políticas Públicas – Período marcado por governos autoritários e grandes empréstimos atribuídos a projetos por instituições, como o

Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. No mesmo contexto, no Brasil, espalhavam-se movimentos e lutas sociais por direitos básicos e democracia, porém, a educação pública ia de mal a pior, com índices de reprovação e abandono cada vez maiores e condições precárias de trabalho docente, o que mudou muito pouco até os dias de hoje.

Em um terceiro momento, entre 1989 e 2010, Silva (2012) designa como um momento de relação transnacional entre os Estados, em que, pelo momento de Globalização econômica, as Políticas Públicas e, com as educacionais não foi diferente, se encaixam num projeto de racionalização e flexibilidade ao capital cada vez maior. Com isso, os interesses em suprir as demandas mercadológicas estão cada vez mais presentes nas Políticas em educação, em detrimento de uma educação voltada para as questões sociais e a realidade de cada educando. Isso faz parte de um projeto em que cada vez mais a educação entra em uma crise, esse é o objetivo para que a Educação também fique à mercê do capital. Desta forma, percebe-se que o jogo em que se encontram as Políticas educacionais é totalmente unilateral, apesar das resistências apresentadas por algumas organizações científicas, sindicatos e movimentos sociais.

As políticas educacionais conduzem as reformas educacionais no Brasil. Um dos elementos muito enfatizado nessas reformas é o currículo, que na maioria das vezes é prescrito por meio de políticas curriculares.

Um importante exemplo é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para a educação brasileira aprovada em 1996. Na LDB é previsto que a União em parceria com os estados e municípios devem estabelecer as orientações curriculares que serão referência para os currículos e seus conteúdos, inclusive que tais orientações, inseridas em contextos diversos, contenham partes diversificadas para responder às demandas locais e regionais.

Art.9 ...

IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; (BRASIL, 1996).

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996, p. 4).

Para entender as políticas curriculares de Geografia no âmbito nacional e, conseqüentemente, o Currículo de Geografia no âmbito estadual, ou seja, o conteúdo de Geografia estruturado e sistematizado a se ensinar nas instituições escolares, é inevitável relacionar com o momento econômico em que a sociedade está inserida e como suas necessidades e interesses podem exercer influência direta ou indiretamente nas políticas públicas e, conseqüentemente, na própria escola. Por meio das prescrições das propostas curriculares e dos currículos estaduais, que são construídos em um processo de homogeneização, é possível compreender como as dinâmicas econômicas globais podem impactar nas práticas escolares de cidades pequenas e médias.

Nesse contexto, surge assim os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), com objetivo de nortear os conteúdos a serem ministrados nas escolas por todo o país, apesar de não ser uma política de imposição de conteúdo e somente parâmetros para auxiliar os professores, interferiu nas avaliações nacionais e no Programa Nacional do Livro Didático. Seguindo a LDB e os PCN, o estado de Minas Gerais elabora o Currículo Básico Comum (CBC), com o objetivo de adaptar as demandas do estado ao PCN.

Em 2017, foi homologada a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). A BNCC surge com o compromisso de implementar uma educação integrada e articulada e também com o intuito de corresponder com o que estava previsto no Plano Nacional de Educação de 2014. Em consonância com a BNCC, em nível estadual, surge o Currículo Referência de Minas Gerais em que, teoricamente, o objetivo seria adequar os conteúdos da BNCC para as realidades do estado de Minas Gerais.

7.1. estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a **base nacional comum dos currículos**, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio,

respeitada a diversidade regional, estadual e local; (BRASIL,2014,p.61, grifo nosso).

As propostas curriculares nacionais e os currículos estaduais são prescrições de conteúdos, competências e habilidades selecionados pautados em um projeto de educação que em sua maioria não dialoga com a realidade das escolas. Ademais, analisar o currículo, como lembra Sacristàn (2013), se torna fundamental.

A importância fundamental do currículo para a sociedade reside no fato de que ele é a expressão do projeto cultural e educacional que as instituições de educação dizem que irão desenvolver com os alunos (e para eles) aquilo que consideram adequado. Por meio desse projeto institucional, são expressadas forças, interesses ou valores e preferências da sociedade, de determinados setores sociais, das famílias, dos grupos políticos etc. Esse projeto idealizado não costuma coincidir com a realidade que nos é dada. (SACRISTÀN, 2013, p. 24).

Como expressam um projeto social, fica evidente que os textos curriculares são permeados por disputas de interesses. Pensando no impacto do currículo no trabalho dos professores, Arroyo (2007, p.19) afirma que

A organização de nosso trabalho é condicionada pela organização escolar que, por sua vez, é inseparável da organização curricular.

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

Todavia, para entender todos os agentes e como se dá esse processo, é necessário recorrer a perspectiva dialética, uma vez que, como nos lembra Santos (2012), esta abordagem permite compreender a complexa relação entre as determinações globais da sociedade – entendida aqui como o projeto expresso nos

textos curriculares – e as singularidades históricas e locais em que este tipo de política é implementada.

As reformas educacionais iniciadas nos anos 1990, assim como o movimento de implementação da BNCC, como designam Mota e Maués (2014); Triches e De Miranda Aranda (2016) e Giroto (2017), possuem uma relação direta com as políticas do Banco Mundial. O que é possível ser constatado analisando o documento do próprio órgão publicado em 1995, em que deixa claro a importância de um currículo nacional para limitar a autoridade dos docentes e ser a principal base para resultados de avaliações, deixando evidente uma ideia de controle.

Para obter a flexibilidade necessária, a gestão escolar (diretores e órgãos governamentais) devem ter autoridade para alocar recursos. Isso inclui a autoridade para contratar pessoas e determinar algumas coisas como o horário do dia escolar, a duração do ano escolar e a linguagem de instrução, para se adequar às condições locais. Essa autoridade aumentará a eficiência do aprendizado. Os professores devem ter autoridade para determinar as práticas de sala de aula, com limites definidos por um amplo currículo nacional, incentivado por exames, e monitorado e apoiado por padrões, avaliações de aprendizagem e inspetores escolares. Finalmente, os funcionários da escola devem prestar contas à comunidade local (WORLD BANK, WASHINGTON, DC, p. 126, 1995, tradução nossa).

Isto ainda, como salienta Oliveira (2016), torna-se mais relevante, pois como se sabe, o Banco Mundial se configura como a principal fonte de financiamentos de países com déficits no ingresso escolar e, dessa maneira, seu intuito é trabalhar em projeto com objetivo de universalizar a educação para combater a pobreza nestes países. Em consonância com o Banco Mundial, o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre a Educação Para o Século XXI.

Assim se justifica essencialmente o papel do Estado enquanto representante da coletividade no seu conjunto, numa sociedade plural e baseada em parcerias, onde a educação se desenvolve ao longo de toda a vida. Esse papel diz respeito, principalmente, às opções de sociedade que imprimem a sua marca na educação, mas também à regulamentação do conjunto do sistema, assim como à promoção do valor da educação. Não deve, porém, ser exercido como um monopólio estrito. É mais um canalizar de energias, um valorizar de iniciativas e um criar de condições para a

emergência de novas sinergias. Corresponde, igualmente, a uma exigência de equidade e de qualidade em matéria de educação. Na lógica da equidade e do respeito pelo direito à educação trata-se, pelo menos, de evitar que o acesso à educação seja recusado a determinadas pessoas ou grupos sociais; é sobretudo importante que o Estado possa ter um papel redistributivo, principalmente em favor de grupos minoritários ou desfavorecidos. A garantia da qualidade da educação supõe, por outro lado, que se elaborem normas globais e que se instituem meios de controle (DELORS; NANZHAO, 1998, p. 175).

Neste trecho é possível constatar a concordância com as ideias do Banco Mundial, principalmente no que se refere ao controle que estas instituições procuram em demasia citar em suas propostas e mais especificamente no relatório para a Unesco, que enfatiza a contradição de se propor uma melhoria na qualidade de vida das sociedades em vulnerabilidade e ao mesmo tempo impor normas globais de controle, evidenciando que a principal preocupação está mais em controlar estas sociedades e submetê-las às lógicas e dinâmicas do modo de produção capitalista. Tudo isso reforça os princípios de eficácia e eficiência na oferta de uma educação com pouco investimento e maior regulação e menos em de fato exercer o desenvolvimento social, afinal o projeto de educação proposto segue a linha do capital humano e não de uma educação para a vida.

Outro órgão importante que segue em consonância com as instituições internacionais citadas é a Comissão Econômica da América Latina e Caribe (CEPAL) que, em seu relatório mais recente sobre os desafios da juventude, trabalho e educação frente as competências e habilidades do século XXI, evidencia a importância de que os sistemas educacionais da América Latina proporcionem o desenvolvimento de habilidade e competências ligadas ao mundo do trabalho e à quarta revolução industrial.

Este documento buscou fundamentar a necessidade de repensar as prioridades das ofertas educacionais e curriculares para a Ibero-América, a fim de incorporar o desenvolvimento e fortalecimento das habilidades que serão exigidas com base nas mudanças no mundo do trabalho após a quarta revolução indústria e os compromissos assumidos no âmbito da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Esta é importante para toda a oferta formativa e é um desafio que se soma à necessidade de

reverter e superar o atraso e as desigualdades na educação nos países da região (CEPAL, 2020, p. 85, tradução nossa).

Para que as políticas curriculares sejam efetivadas, o mesmo documento explicita a importância de se incorporar esta forma de pensar o sistema educacional também ao corpo docente, por meio de formação inicial e continuada, articulando as políticas educacionais, curriculares e de avaliação, ou seja, totalmente consoante com os projetos da UNESCO e Banco Mundial de um controle total do sistema educacional pautado em um discurso de diminuição da pobreza, priorizando o termo **equidade** no continente e, ao mesmo tempo, um controle do sistema aliado aos interesses do modo de produção capitalista e da globalização pelo foco no desenvolvimento de habilidades e competências.

É essencial que a formação de professores, inicial e continuada, esteja associada as habilidades e competências necessárias para os jovens se prepararem para um mundo em contínuo evolução. Ou seja, apesar da existência de uma narrativa internacional sobre competências em contexto educacional, que tem sido utilizado de forma significativa na legislação nacional, a aplicação de modelos educacionais focados em competências continua sendo uma prática em curso, cuja consolidação requer uma articulação ao nível das políticas educacionais, políticas curriculares e de avaliação (CEPAL, 2020, p. 91, tradução nossa).

No Brasil as Diretrizes Curriculares de Formação de professores, em 2015, já indicavam a obrigatoriedade em considerar a BNCC nos cursos de formação de professores e em 2019 foram aprovadas novas diretrizes que obrigam os Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação em Licenciatura a atenderem todas as competências presentes na BNCC.

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes (BRASIL, 2019, p.2)

Ou seja, a formação inicial do professor já será pautada na BNCC, levando o professor à aceitação de um currículo prescrito, o que limita assim uma diversidade de formação e de formas de pensar a Geografia e a Educação, formando professores com objetivo único de aplicar a BNCC. E essa padronização também foi ampliada para a formação continuada,

Art. 2º As presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, articuladamente com a BNC-Formação Continuada, têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. (BRASIL, 2020, p.2)

Desta forma fica explícito que a BNCC não é só uma proposta curricular que deve ser adaptada pelos estados e municípios respeitando a diversidade nacional, mas é parte de um projeto de padronização da educação, que se inicia com a aprovação da proposta curricular, nacional, já permeadas pelo controle, visto que apresenta Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e habilidades, os quais estão sempre presentes nos documentos e propostas destas instituições internacionais como elementos básicos para as propostas curriculares, avança para o controle da formação inicial de professores para garantir que o professor não vai deixar de seguir a BNCC, avança para a formação continuada, todo esse movimento embasado com um discurso de redução da desigualdade da educação.

É explícito na BNCC os princípios conciliando com as premissas destas instituições. No documento pode se notar um discurso similar com as instituições internacionais, com a ideia de que as práticas pedagógicas e o currículo devem sempre trabalhar a superação das desigualdades e, mais uma vez, afirmando o discurso da **equidade**.

Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso,

os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (BRASIL, 2018, p. 15).

Não muito diferente, o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) também se articula com as premissas das instituições internacionais e da BNCC, visto que um discurso semelhante pode ser identificado no documento.

Pensar uma educação para a equidade é pensar em igualdade de oportunidades, numa educação focada na redução das desigualdades e numa lógica libertadora, que rompa o vazio de serviços públicos a uma significativa parcela da população, que, historicamente, é periférica.

Antes de adentrarmos nos parâmetros que embasam o enfoque deste trecho do documento, é importante salientarmos a motivação da escolha do termo equidade. Por que não igualdade? Acreditamos que há igualdade numa ação para a equidade, mas que esta vai além e carrega consigo a importante ênfase da justiça social (MINAS GERAIS, 2018, p. 20).

A análise da BNCC (esfera nacional) e do CRMG (esfera estadual) evidencia que as premissas das instituições internacionais (esfera global), como a propagação da ideia de atenuação das desigualdades, ligada à inserção na educação formal com objetivo de uma possibilidade de ingresso no mercado de trabalho e não à desigualdade social, base do sistema capitalista, e também a propagação da ideia do controle dos sistemas educacionais por meio de um currículo prescrito e de avaliações, estão articuladas com as escalas locais, visto que o currículo estadual atingirá as mais diversas cidades do estado.

Desta forma, faz-se necessário entender como os documentos nacionais e estaduais tratam as médias e pequenas cidades, visto que seu movimento de implementação possui uma articulação estadual e municipal. Isto posto, é possível reconhecer que através de todo um processo histórico permeado de contradições e interesses, os textos curriculares foram produzidos. Desde seu início, as instituições internacionais como Unesco, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e CEPAL procuraram sempre intervir nas políticas em educação. Logo, é possível perceber que os textos curriculares também se inserem no contexto que Sposito (2010) chama de induzido, uma vez que ao longo do tempo, sob o esteio da

globalização as relações internacionais, intensificaram-se cada vez mais e, como já dito, por meio das instituições internacionais – tratadas aqui como indutor – os textos curriculares paulatinamente passaram a responder às suas demandas, parâmetros e exigências, tornando-se, dessa forma, como afirma Frigotto, Ivo e Ieda (2017) uma barriga de aluguel dessas instituições.

Tais instituições sempre estiveram engajadas em apoiar a aprovação de uma nova base curricular. Conforme relata Macedo (2014), quando os blocos econômicos presentes na América Latina se iniciaram, já demandavam padronizações curriculares educacionais e, a partir de meados de 1990, diversas empresas e instituições se propuseram também a exercer pressão para formulação de bases educacionais.

Paralelamente, agentes sociais privados apareciam no cenário da educação, buscando interferir nas políticas públicas para a educação também com perspectivas de maior controle sobre os currículos. Fundações ligadas a conglomerados financeiros como Roberto Marinho, Victor Civita, Ailton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerdau e Volkswagen, grupos educacionais como CENPEC e “movimentos” como o Todos pela Educação são alguns dos exemplos. As demandas de agentes privados como estes não são exclusividade do Brasil, nem podem ser localizadas claramente no tempo (MACEDO, 2014, p. 1533).

Com isso, fica claro que as instituições financeiras, grandes empresas e organizações estão historicamente empenhadas em reformas educacionais. Não por interesses sociais ou pedagógicos, mas, antes de tudo, por interesses mercadológicos, com o intuito de adaptar cada vez mais o sistema educacional às dinâmicas capitalistas e empresariais, ou seja, a interesses hegemônicos. Assim, ressaltam Triches e Aranda (2016), quando explanam sobre a influência do Movimento Todos Pela Educação e da Fundação Lemann na aprovação da BNCC.

Ao atribuir a esses dois órgãos a função da criação da BNCC, é possível compreender quais as vozes que foram ouvidas e quais interesses foram atendidos no processo de elaboração do documento da BNCC. Nesses termos, Freitas (1992) contribui com o debate quando afirma que não é possível estarmos ‘todos juntos pela educação’, quando os interesses hegemônicos dos empresários reduzem a educação a produzir o

trabalhador que está sendo esperado na porta das empresas, tendo em vista que a educação de qualidade tem que ser mais que isso (TRICHES; ARANDA, 2016, p. 12).

À vista disso, as cidades médias e pequenas tornam-se espaços locais de efetivação e prática destes currículos prescritos, ou seja, o currículo então entendido como uma materialização intelectual das demandas globais, isto é, o projeto que se tem para a sociedade (Sacristán, 2013), fortemente influenciado pelos interesses internacionais e empresariais que, pela égide da globalização, torna-se um braço do desenvolvimento do modo de produção capitalista, acaba por ser praticado nas escolas de cidades médias e pequenas, em nível local.

(...) reduzimos o currículo e o ensino a uma seqüenciação do domínio de competências e a uma concepção pragmatista, utilitarista, cientificista e positivista de conhecimento e de ciência. Currículos presos a essa concepção tendem a secundarizar o conhecimento e a reduzir o conhecimento à aquisição de habilidades e competências que o pragmatismo do mercado valoriza. Terminamos por renunciar a ser profissionais do conhecimento, deixamos de ser instigados pelo conhecimento, sua dinâmica e seus significados e terminamos por não garantir o direito dos educandos ao conhecimento. O mercado é pouco exigente em relação aos conhecimentos dos seus empregados. O que valoriza é a eficácia no fazer. (ARROYO, 2007, p.26).

Portando, percebe-se que as demandas globais e nacionais, por meio do currículo, são praticadas nos espaços locais, que são as cidades médias e pequenas. Essa relação dialética, gera um conflito. E cabe aqui as seguintes indagações: a política federal realmente atende às demandas de um país continental como o Brasil? E o currículo Estadual abrange a diversidade de um estado como Minas Gerais? Ou ambos apenas abordam a questão da diversidade, igualdade e equidade, mas estão pautados realmente em padronizar?

No plano do discurso, em nível federal, a BNCC traz a ideia de que seus conteúdos oferecem a possibilidade de adequação às realidades locais e propõem ações, dentre elas a de: “contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas” (BRASIL, 2018, p. 16). Existe aqui um

processo de contradição em pensar e propor uma homogeneização curricular para um país em que as condições de implementação serão diversificadas de acordo com as condições financeiras e humanas de cada sistema de ensino.

Também em seu discurso, em nível estadual, o Novo Currículo de Minas Gerais aponta para a importância de elementos significativos do estado, como os 853 municípios; as 3.622 escolas estaduais; 8.751 escolas municipais e 3.778 escolas privadas, distribuídas por 47 regionais de ensino, o que gera uma soma de 86% de alunos matriculados em escolas públicas (MINAS GERAIS, 2018). Portanto, com uma maioria representativa matriculada em escolas públicas espalhadas pelo estado em uma diversidade enorme, o documento trata também em seu discurso sobre a diversidade do estado e, ao mesmo tempo, prescreve uma padronização de conteúdo.

A diversidade regional do Estado de Minas Gerais é resultado de um processo histórico de ocupação do território marcado por diferentes fatores, desde aqueles de ordem socioeconômica até os naturais de clima e vegetação. Essa diversidade se traduz no que podemos entender como várias “Minas Gerais” dentro dos limites do estado, exigindo, portanto, diferentes formas de abordagem e atuação sobre a realidade mineira. De fato, a efetividade de qualquer iniciativa parte necessariamente da compreensão da realidade para a qual se propõe (MINAS GERAIS, 2018, p. 4).

Com o intuito de procurar responder às perguntas feitas anteriormente, a análise comparativa a seguir procurou investigar e comparar a política curricular federal, no caso a BNCC, da área de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental II. Posteriormente, a análise se deu sobre a política curricular estadual, o Currículo Referência de Minas Gerais, também dos anos finais do Ensino Fundamental II e, por último, uma investigação da articulação entre as políticas curriculares atuais, sendo elas a BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais.

Tal análise procurou compreender se estes documentos possibilitam ao professor adaptar os conteúdos lecionados às realidades das cidades médias e pequenas, conforme os questionários aplicados aos professores de Geografia da rede estadual que atuam nas cidades de Alfenas e Paraguaçu. Como resposta os professores podiam indicar mais que um documento, assim, 75% indicou ter como

maior referência o Currículo Referência de Minas Gerais, logo seguido da Base Nacional Comum Curricular, com 58%. Esses números geram um questionamento, por que usar a BNCC, quando se tem o CRMG elaborado com base na BNCC? Levantamos a hipótese de que a imposição da BNCC é tão intensa que os gestores e professores consideram ela mais que o próprio currículo mineiro. Dado isso, será feito um paralelo com as respostas do questionário dos docentes de Geografia de Alfenas e Paraguaçu, com proposições feitas pelo pesquisador para habilidades da BNCC e, principalmente, do CRMG, pois é o currículo praticado nos municípios de Minas Gerais que não possuem um currículo municipal. O objetivo é poder direcionar e contribuir com possíveis caminhos para o ensino de Geografia da temática aqui tratada.

### 3.2 A BNCC, a padronização do ensino e o silêncio sobre as cidades médias e pequenas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental II, homologada em 2017, é considerada o marco atual para a educação, fornecendo as competências, habilidades e objetos do conhecimento a serem lecionados durante toda essa fase escolar.

Nesta etapa do Ensino Fundamental, o documento apresenta um discurso em consonância com um projeto que valoriza a autonomia do estudante, pode se perceber que um maior foco é dado para termos como projeto de vida e projeto para o futuro.

Espera-se, assim, que o estudo da Geografia no Ensino Fundamental – Anos Finais possa contribuir para o delineamento do projeto de vida dos jovens alunos, de modo que eles compreendam a produção social do espaço e a transformação do espaço em território usado. Anseia-se, também, que entendam o papel do Estado-nação em um período histórico cuja inovação tecnológica é responsável por grandes transformações socioespaciais, acentuando ainda mais a necessidade de que possam conjecturar as alternativas de uso do território e as possibilidades de seus próprios projetos para o futuro. Espera-se, também, que, nesses estudos, sejam utilizadas diferentes representações cartográficas e linguagens para que os estudantes possam, por meio delas, entender o território, as

territorialidades e o ordenamento territorial em diferentes escalas de análise (BRASIL, 2018, p. 381).

Compreender os fenômenos em diferentes escalas de análise, como diz a própria base, são um dos objetivos da Geografia no Ensino Fundamental. Entretanto, cabe indagar se, apesar de prever em seus objetivos, a base realmente proporciona essa visão escalar, elemento que deveria ser princípio de um documento nacional que será base para currículos estaduais e municipais.

A BNCC de Geografia destinada ao Ensino Fundamental II é subdividido em unidades temáticas, são elas: o sujeito e seu lugar no mundo; conexões e escalas; mundo do trabalho; formas de representação do pensamento espacial e natureza, ambientes e qualidade de vida. Ademais, cada uma das unidades temáticas é subdividida em objetos de conhecimentos e estes em habilidades. Na análise aqui apresentada buscou-se compreender se os conteúdos apresentados nessa organização possuem potencialidades de articulação com as dinâmicas socioespaciais presentes em cidades médias e pequenas, considerando sua relação global-local.

As habilidades da BNCC são codificadas por números e letras. Dessa maneira, usando como exemplo a habilidade EF06GE01, EF significa que é uma habilidade do Ensino Fundamental, 06 o ano escolar, logo, sexto ano, GE o componente curricular que é Geografia e 01 apenas a ordem, por ser a primeira, e assim sucessivamente em todas as habilidades dos anos escolares.

Na unidade temática “o sujeito e seu lugar no mundo”, percebem-se que poucas habilidades possibilitam ao professor inserir as temáticas de cidades médias e pequenas.

(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.

(EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo (BRASIL, 2018, p. 382).

Quando trata das paisagens dos lugares de vivência e seus usos em diferentes tempos, a habilidade EF06GE01 possibilita ao professor em suas aulas fazer uma aproximação com a escala local, mesmo ainda que limitada. A habilidade EF06GE11, pertencente a unidade temática “natureza, ambientes e qualidade de vida”, procura tratar da biodiversidade local e do mundo, o que pode dar uma aproximação para trabalhar a relação entre as escalas local e global, mas ainda de forma limitada, pois não há uma menção sobre cidades médias ou pequenas. É importante destacar que abordar a escala local não é a mesma coisa que abordar a dinâmica socioespacial das cidades, muitas vezes essa abordagem se limita a análise de fenômenos isolados e muitas vezes com uma visão nacional pautada no urbano das grandes cidades.

Entretanto, analisando a fala dos professores, no que se refere a abordar estas dinâmicas socioespaciais das cidades médias e pequenas, é possível notar uma variedade de abordagens em sala de aula e até mesmo de enxergar estas dinâmicas. Como, por exemplo, quando questionados sobre qual contexto urbano as escolas que lecionam estão inseridas (médias ou pequenas) e se isto interfere no processo de ensino-aprendizagem, o professor C disse: “Pequena, sempre destaco as questões locais”, ficando evidente que tal professor pensa ser necessário somente exemplificar as questões locais, que é uma ação importante, mas não suficiente para entender as dinâmicas das cidades pequenas e médias. Já o professor D fala:

“A escola que leciono situa-se em uma cidade média. No processo de ensino-aprendizagem tenho explorado a interação e análise dos alunos (as) sobre os fenômenos e fatores associados a produção do espaço e como este conceito se aplica no dia a dia destes estudantes”.

Já na concepção deste docente, é possível notar que procura tratar não apenas da questão local, mas como esta está articulada às demais escalas pelo processo de produção do espaço e como isso influencia no cotidiano dos alunos.

Detalhe para a unidade “conexões e escalas”, em que a análise identificou que em nenhuma habilidade há uma aproximação entre local e global ou até mesmo uma aproximação com padrões climáticos e físicos em escalas locais. O que há, no máximo, é uma comparação de escoamento nos ambientes rurais e urbanos, que dá

a possibilidade de aproximar os alunos dos contextos de cidade médias ou pequenas, pois como visto, nessas cidades a relação entre o rural e urbano ocorre de forma bem mais intensa e deve ser melhor explorada. Mas isso vai depender do professor superar a forma tradicional de abordar o rural e urbano, de forma fragmentada e hierarquizada. Vale lembrar que a unidade “conexões e escalas”, até mesmo pelo nome, deveria explorar bastante as articulações global-local, o que no 6º ano pode ser concluído como insuficiente. Em suma, são tratados itens como estereótipos, fluxos populacionais, territorialidades, circulação de mercadoria, transportes, inovação e industrialização, os quais podem ser trabalhados em cidades médias e pequenas, porém, isso não é explícito. Desta forma, vai depender de como os currículos estaduais e municipais serão organizados e da formação do professor.

No 7º ano, como é possível analisar, tanto cidades médias ou pequenas como a relação global-local são pouco ou praticamente nada exploradas, até mesmo na unidade temática “conexões e escalas”,

(EF07GE12) comparar unidades de conservação existentes no Município de residência e em outras localidades brasileiras, com base na organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC) (BRASIL, 1998, p. 385).

Na habilidade EF07GE12, pertencente a unidade temática “natureza, ambientes e qualidade de vida”, que trata sobre a comparação entre unidades de conservação presentes no município de residência e outras unidades do país, há realmente uma maior possibilidade de relacionar com a escala local, visto que possibilita comparações entre unidades de diferentes locais e, conseqüentemente, cidades maiores e menores, o que enseja trabalhar tanto com cidades médias ou pequenas, dependendo do contexto em que a escola está inserida. Mas, é importante que essa abordagem não se limite ao Parque Nacional em si, mas trate sobre como ele está inserido na dinâmica do município, como interfere no fluxo de pessoas, no comércio, na dinâmica natural, etc. Também possibilita trabalhar a relação com a escala federal, uma vez que faz menção ao Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC). Assim, nota-se que no 7º ano a possibilidade de se trabalhar a relação global-local e as cidades médias e pequenas

ainda é bem reduzida, o que sugere um maior esforço por parte do docente em sala de aula para realizar tal aproximação.

No que tange ao 8º ano, como pode ser constatado, existem habilidades que estimulam uma abordagem de fatos e situações do histórico das famílias com o município onde residem e oferecem ao docente a possibilidade de fazer uma aproximação principalmente entre as dinâmicas globais e locais de migração, como na habilidade EF08GE02: “Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias do Município em que se localiza a escola, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população mundial” (BRASIL, 2018, p. 387).

Entretanto, ainda no 8º ano, a análise de algumas habilidades permitiu identificar que a escala local fica à deriva, apesar desta pesquisa identificar a potencialidade de se explorar a questão global-local de forma explícita, principalmente nas temáticas referente às questões urbanas, com habilidades que enfatizam as grandes cidades, como em EF08GE16: “Analisar as principais problemáticas comuns às grandes cidades latino-americanas, particularmente aquelas relacionadas à distribuição, estrutura e dinâmica da população e às condições de vida e trabalho” (BRASIL, 2018, p. 388).

Assim, fica claro que os fenômenos e acontecimentos abordados nas habilidades analisadas privilegiam as grandes cidades. Até mesmo em relação aos recursos hídricos, tratando das grandes usinas hidrelétricas e grandes bacias hidrográficas em detrimento das cidades médias e pequenas que são deixadas de lado, o que corrobora para um ensino de Geografia deslocado das realidades em que estão inseridos a maioria dos alunos. Quando a política curricular não trata a temática de forma explícita, ela contribui para que o professor tenha dificuldade de trabalhar tal conteúdo. Isso acontece com a temática de cidades médias e pequenas, apesar de grande parte do Brasil estar inserido neste contexto, são as metrópoles e grandes cidades que mais se destacam na BNCC, o que nos leva a questionar de qual nacional o documento trata.

O que se pensa é que não se deve nem priorizar somente a escala local das cidades médias e pequenas e nem as escalas nacionais e globais, mas sim que tais escalas se articulem, partindo da escala local das cidades médias e pequenas para as escalas regionais, nacionais e globais. O que permitiria ao aluno construir essa visão escalar entre local e global, percebendo que essas escalas estão conectadas

pelo espaço geográfico em que ele se encontra inserido e atuante. Para isso, é necessário que o currículo e o professor levem os alunos a pensarem nas dinâmicas de cidades médias e pequenas, saindo do discurso do nacional que normalmente é pautado na metrópole.

Já no 9º ano, temas como globalização e mundialização são frequentemente usados nos objetos de conhecimento e habilidades. No objeto de conhecimento “Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização”, uma de suas habilidades trata o assunto da seguinte maneira: “(EF09GE05) Analisar fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização” (BRASIL, 2017, p. 391). Se explorada mais a fundo, essa habilidade poderia tratar também das cidades médias e pequenas, pois, como já exposto, estão totalmente inseridas e fazem parte desse processo de globalização, sobretudo, no caso da cidade média de Alfenas, a qual assim como outras cidades médias apresenta considerável importância dentro do contexto técnico-científico-informacional por abrigar universidades e centros de pesquisa.

Ademais, por ser um ano escolar em que a abordagem crítica é aprofundada, esperava-se mais, principalmente nos temas relativos à cultura, industrialização e globalização. Temas esses que de certa forma são tratados pela BNCC, entretanto, de uma forma mais superficial e, na maior parte, sem articulações com a escala local e com as cidades médias e pequenas, ou seja, com o espaço de vivência dos educandos, visto que, em suas habilidades, o que se presencia são temas mais genéricos e que buscam analisar fenômenos em escalas maiores, como mundial e nacional, deixando de lado escalas regionais e principalmente locais, o que, mais uma vez, fica a cargo dos docentes, como é possível ver nas habilidades EF09GE12 e EF09GE13.

(EF09GE12) relacionar o processo de urbanização às transformações da produção agropecuária, à expansão do desemprego estrutural e ao papel crescente do capital financeira em diferentes países, com destaque para o Brasil.

(EF09GE13) analisar a importância da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial ante o problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria-prima (BRASIL, 2018, p. 391).

Assim, percebe-se que a BNCC se caracteriza como pragmática, dividida em unidades temática e subdividida em objetos de conhecimento e habilidades enumeradas, havendo a separação para cada ano.

Em relação à articulação entre o global e o local, a BNCC aborda muito pouco essa questão. O referido documento trata apenas no começo de sua descrição sobre as unidades temáticas e, como visto, aparece muito pouco em habilidades que seriam essenciais para a compreensão dos fenômenos geográficos. O documento indica a necessidade de trabalhar o lugar de espaço de vivência dos alunos e também a escala global, no entanto, falta pensar na articulação dessas escalas de forma mais explícita e a abordagem das cidades médias e pequenas pode ser um dos caminhos a ser utilizado.

Quanto à abordagem das cidades médias e pequenas, fica evidente que na BNCC, pelo seu caráter pragmático e menos amplo, ou seja, com considerações de ordem mais prática; realista, objetiva, sem articulações e com sua visão nacional pautada em metrópoles e cidades grandes, dificulta a articulação entre as escalas global-local e a abordagem das dinâmicas de cidades médias e pequenas nas aulas de Geografia. Analisando a relação do professor com o currículo, Arroyo afirma que:

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

Com relação a isso, ainda sobre a pergunta da relação entre o contexto de cidades médias e pequenas e sua relação com ensino-aprendizagem, o professor E comenta: “Média. Cidades pequenas existe uma maior aproximação entre pais, mães e escola. Na cidade pequena muitos se conhecem, é mais fácil formar uma comunidade escolar, o envolvimento entre família e escola é melhor e isso tem influência no aprendizado das crianças”. Nesta fala, é importante destacar que, mesmo atuando em uma cidade média, o professor conseguiu perceber que no

contexto de uma cidade pequena, provavelmente por já ter atuado em uma, há um maior envolvimento da comunidade escolar, o que se torna de grande relevância, visto que é necessário que o docente conheça o contexto socioespacial em que atua. Entretanto, muitas vezes isso não é levado em conta no processo de ensino-aprendizagem.

Por mais que o professor tenha a função de contextualizar o conteúdo e adaptar à realidade do aluno, quando os documentos oficiais omitem conteúdos, estão contribuindo para que esse não seja abordado nas aulas. Outro elemento que contribui é que as pesquisas sobre cidades médias e pequenas são relativamente recentes e muitos professores se formaram sem se aprofundar nessa discussão teórica.

## 4 Cidades médias e pequenas: do currículo mineiro prescrito à prática docente

A partir deste momento a análise feita irá se debruçar sobre o documento curricular estadual, ou seja, o Currículo Referência de Minas Gerais, aprovado em 2018 e implementado a partir de 2019, investigando se tal documento traz as realidades de cidades médias e pequenas para seus conteúdos.

Em consonância com a linha neoliberal que atingiu o Brasil nos anos de 1990, nos anos 2000 as políticas educacionais chegaram ao estado de Minas Gerais. Com o objetivo de adaptar a educação mineira às novas demandas da sociedade e se pautar no PCN, surge então um rearranjo curricular do ensino básico, criando, então, o Currículo Básico Comum (CBC). Com isso, novas demandas surgem pelo CBC e os docentes são orientados sobre os conhecimentos, competências e habilidades que os alunos devem adquirir em cada ano letivo e que serão a base para as avaliações externas. O CBC esteve em vigor entre os anos de 2008 e 2018 e se trata de um documento que passou por diversas mudanças ao longo desse tempo de vigência, como mudança no número de eixos, inserção de conteúdos e até na própria estrutura organizacional, entretanto, manteve sua essência mais fechada e pragmática.

A partir de 2019, o Currículo Referência de Minas Gerais entra em vigor e, assim sendo, torna-se o foco de análise neste momento. Esse documento apresenta uma quantidade expressiva de objetivos e habilidades iguais as presentes na BNCC, por exemplo EF06GE04, porém, apesar de manter o padrão e até muitas habilidades idênticas, o estado de Minas Gerais inseriu algumas habilidades e para diferenciar das habilidades presentes na BNCC, incluiu ao final da numeração de identificação a sigla MG. Ou seja, quando apresentarem o acréscimo das letras MG significa que as habilidades foram criadas pelo estado de Minas Gerais, ex: EF67GEMG, “**Objetivo/Habilidade Criada:** Habilidade que não existia na BNCC, mas está prevista no novo currículo. Seguem o código alfanumérico estabelecido pelo MEC, seguidos pelas letras **MG**” (MINAS GERAIS, 2018, p. 41). Também acrescentou uma numeração diferente para as habilidades que podem ser trabalhadas ao longo dos quatro anos escolares, essas são identificadas com a numeração 69, como por

exemplo a habilidade EF69GEMG. Consequentemente, para as que podem ser trabalhadas somente no sexto e sétimos anos, deu-se com a numeração 67, como por exemplo a habilidade EF97GEMG, e para as que podem ser trabalhadas nos oitavos e nonos anos, 89, como por exemplo a habilidade EF89GEMG.

Quando modificados em relação à base, apresentam o acréscimo da letra X, ex: EF06GE01X, “**Objetivo/Habilidade Alterada:** Habilidade alterada da BNCC dentro das possibilidades estabelecidas pelo MEC. Seguem o código alfanumérico definido na BNCC, seguido pela letra **X**” (MINAS GERAIS, 2018, p. 41).

É importante ressaltar que o próprio texto do CRMG indica que existia um limite de possibilidade de alteração das habilidades estabelecidas pela BNCC, fato que nos permite afirmar que o movimento de implementação da BNCC limita a autonomia dos estados na adaptação do currículo para sua realidade.

Há ainda aquelas habilidades desmembradas, que são habilidades originais da BNCC que foram consideradas pelo estado com algum grau de complexidade, como afirma o documento, ex: EF07GE = EF07GEA e EF07GEB, “**Objetivo/Habilidade Desmembrada:** Habilidade que possui grande número de verbos, tornando-a complexa para ser avaliada e desenvolvida. Segue o código alfanumérico estabelecido pela BNCC, complementada pelas letras A B, C, etc. dependendo do grau de desmembramento” (MINAS GERAIS, 2018, p. 41). Há ainda os objetivos e habilidades em progressão<sup>7</sup>, entretanto, nos anos finais do Ensino Fundamental II não houve nenhum caso.

Entretanto, tais possibilidades de modificação, como contextualização, desmembramento, aprofundamento ou nova habilidade, seguem padrões previstos e sugeridos pelos próprios documentos de apoio de implementação da BNCC, como orienta o material de apoio das Sugestões Para Códigos Nos Currículos Estaduais de Referência (BRASIL, 2018), o que mostra que até esta implementação limita a ação dos estados, evidenciando o controle.

Assim, contabilizando pelas tipologias de habilidades do documento: no 6º ano, de um total de 16 habilidades, 10 estão como alteradas, 2 criadas, 2

---

<sup>7</sup> **Objetivo/Habilidade com Progressão:** Habilidade que, na BNCC, era a mesma para diversos anos de escolaridade. No Currículo, a opção foi alterar estas habilidades ano a ano, de formar a graduar a complexidade de acordo com o desenvolvimento dos estudantes (MINAS GERAIS, 2018, p. 41).

desmembradas e duas inalteradas; no 7º ano, de um total de 17 habilidades, há 4 alteradas, 3 criadas, 4 desmembradas e 6 inalteradas; no 8º ano, com um total de 27 habilidades, têm-se 7 alteradas, 2 criadas, 2 desmembradas e 16 inalteradas; já no 9º ano, que apresenta 20 habilidades, 5 foram alteradas, 2 criadas e 13 inalteradas (não houve habilidades desmembradas no 9º ano). De forma geral, têm-se no total 79 habilidades nos anos finais do Ensino Fundamental II. Destas, 26 foram alteradas em relação a BNCC, apenas 9 criadas, 8 desmembradas e a maioria delas somando 37 inalteradas.

Dessa forma, já é possível perceber que o Currículo Referência de Minas Gerais e a BNCC estão em significativa consonância, entretanto, cabe uma análise mais aprofundada de seus conteúdos para se ter uma conclusão de fato palpável.

Portanto, segue adiante uma análise do Currículo Referência de Minas Gerais do 6º ano até o 9º ano do Ensino Fundamental. Essa análise busca mostrar se estas habilidades possibilitam a aproximação da realidade das cidades médias e pequenas e se também procuram explorar a relação entre o local e o global no contexto mineiro.

Com objetivo de contribuir com a abordagem da temática de cidades médias e pequenas no ensino de Geografia, nesta etapa da pesquisa, para além da análise das habilidades, será apresentada também a visão dos professores, que será exposta nas respostas dos questionários sobre suas práticas em sala de aula em paralelo com proposições de como trabalhar a temática em questão. O objetivo é direcionar possíveis caminhos para aproximar as realidades dos alunos da cidade média de Alfenas e da pequena cidade de Paraguaçu, o que só é possível por se tratar do tema desta pesquisa, visto que quem a escreve está inserido nestas realidades e é professor de Geografia da Rede Estadual de Ensino.

Tais proposições têm ainda o intuito de mostrar que esta pesquisa procurará ir além da crítica, buscando sempre apontar rumos para a transformação. Para tanto, serão trabalhadas aquelas habilidades que foi considerado que há uma possibilidade de se aproximarem das cidades médias e pequenas em questão nesta pesquisa.

“À medida que as sensibilidades se voltam para os sujeitos da ação educativa, para nossas identidades e saberes docentes e, sobretudo, para nosso trabalho, e à medida que temos outro olhar sobre os educandos,

torna-se obrigatório ter outra visão sobre a prática escolar, os currículos, os tempos e seu ordenamento” (ARROYO, 2007, p.21).

Com base nesta reflexão de Arroyo e do conhecimento construído na formação inicial, na formação continuada e na experiência da escola, esta pesquisa apresenta uma nova visão sobre o CRMG. A prerrogativa aqui não seria de limitar o trabalho para as cidades tratadas na pesquisa, mas, ao contrário, de mostrar que é possível subverter um currículo padronizador, levando-se em conta as realidades de uma cidade média e uma cidade pequena. O objetivo não é somente mostrar que o professor é capaz de ressignificar o currículo, mas sim que o currículo poderia ser elaborado de outra forma.

Para facilitar a compreensão do documento, a análise e os paralelos com os questionários serão feitos acompanhados de imagens do documento, apresentando seus elementos, sendo que as habilidades que serão trabalhadas com propostas para Alfenas e Paraguaçu estarão destacadas na imagem. A análise se inicia pelas unidades temáticas, objetos de aprendizagem e habilidades do 6º ano (Figura 1)

**Figura 4** - Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para o 6º ano do Ensino Fundamental.

6º Ano		
Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
O sujeito e seu lugar no mundo	Identidade sociocultural no espaço vivenciado	(EF06GE01X) Descrever e comparar modificações das paisagens rurais e urbanas nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.
		(EF06GE02X) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários, tais como os indígenas brasileiros e as comunidades afrobrasileiras (quilombolas).
Conexões e escalas	Relações entre os componentes físico-naturais	(EF06GE03X) Descrever os movimentos do planeta (rotação e translação) e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos.
		(EF06GE04) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal.

Fonte: MINAS GERAIS (2018, p. 817)

Nas habilidades da figura 4, iniciando-se em EF06GE01X: “Descrever e comparar modificações das paisagens rurais e urbanas nos lugares de vivência e os

usos desses lugares em diferentes tempos” (MINAS GERAIS, 2018, p. 817), há possibilidades de trazer o conteúdo para próximo das realidades de Alfenas e Paraguaçu, através, como evidenciado, da descrição e comparação das paisagens rurais e urbanas destas cidades, podendo contemplar tanto alunos do campo como da cidade destes municípios e comparar as suas percepções de paisagem.

Já em EF06GE04: “Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal” (MINAS GERAIS, 2018, p. 817), apesar de não tratar diretamente as cidades médias e pequenas, é possível associar o tema comparando as dinâmicas de escoamento superficial do campo e da cidade, visto que são realidades próximas dos alunos, principalmente da cidade de Paraguaçu, onde ainda há uma população rural significativa, conforme o IBGE (2010) de 18%, e isso pode enriquecer a experiência de alunos que moram no campo e na cidade. Já abrangendo tanto Paraguaçu como Alfenas, pode ser usada a Bacia hidrográfica do reservatório de Furnas, a qual banha as duas cidades. Posteriormente, pode-se diminuir a escala para uma análise mais local, tratando das bacias hidrográficas das próprias cidades e, dessa forma, articular com visões escalares e trazer para mais perto para as dinâmicas socioespaciais vividas pelos alunos. Fazendo uma análise com as respostas dos docentes, em resposta à pergunta sobre quais conteúdos utilizam para aproximar o global e local, o professor B disse: “Em diversos temas. Vou apontar aqui temas relacionados aos recursos hídricos”. Percebe-se, pela resposta, que o professor tem a ideia de que o tema pode ser abordado, porém, ainda se apegava a termos tradicionais, não indicando uma problematização articulada, por exemplo, com as questões locais.

**Figura 5** - Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para o 6º ano do Ensino Fundamental.

6º Ano		
Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
		(EF06GE05X) Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais (biomas) no Brasil e no mundo.
	Redes virtuais e relações sociais	(EF69GEMG) Identificar e discutir o papel das redes virtuais na vida dos adolescentes e analisar a exclusão digital.
	Patrimônio e Preservação da mineiridade	(EF67GEMG) Descrever e localizar, no meio urbano e rural do estado de Minas Gerais, os aspectos relevantes do regionalismo mineiro manifestado em sua sociodiversidade.
Mundo do trabalho	Transformação das paisagens naturais e antrópicas	(EF06GE06X) Identificar e analisar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização. (EF06GE07X) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades, enfatizando as transformações do espaço percebido.
Formas de representação e pensamento espacial	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras	(EF06GE08A) Identificar e descrever escalas gráfica e numérica. (EF06GE08B) Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas. (EF06GE09X) Elaborar modelos tridimensionais (maquetes), blocos-diagramas (representação do relevo) e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade e ciclo hidrológico	(EF06GE10) Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares.

Fonte: MINAS GERAIS (2018, p.818)

Já na figura 5, a habilidade EF06GE05X: “Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais (biomas) no Brasil e no mundo” (MINAS GERAIS, 2018, p. 817), a qual trata dos biomas do Brasil e do mundo, pode melhor explorada, por exemplo, abordando os biomas em que Alfenas e Paraguaçu estão inseridas e relacioná-los com eventos globais, como a urbanização, globalização e como estes eventos acontecem em diferentes localidades e quais são os impactos nestas cidades. Na fala do professor E, constata-se uma possível abordagem quando também perguntado sobre quais termos usa para a estabelecer a relação

entre global-local. O mesmo diz: “Clima, Globalização, Geopolítica”, sendo possível notar que ainda se apegua aos temas tradicionais e pragmáticos, como os citados por ele.

Em EF69GEMG: “Identificar e discutir o papel das redes virtuais na vida dos adolescentes e analisar a exclusão digital” (MINAS GERAIS, 2018, p. 818), que foca nas redes virtuais, o conceito de redes pode ser bem explorado para tratar das relações virtuais. Há ainda a possibilidade, por exemplo, de trazer para a realidade de Alfenas e Paraguaçu e tratar sobre o acesso dos próprios alunos às redes virtuais, e até mesmo à internet, e comparar com dados estaduais e nacionais.

Como é possível ver na habilidade EF67GEMG: “Descrever e localizar, no meio urbano e rural do estado de Minas Gerais, os aspectos relevantes do regionalismo mineiro manifestado em sua sociodiversidade” (MINAS GERAIS, 2018, p. 818), apesar de tratar os meios urbanos e rurais do estado de Minas Gerais e seus regionalismos, ainda não atinge, por ser abrangente, de forma perpendicular as cidades médias e pequenas. O que poderia ser diferente, se tratar dos diferentes meios urbanos, tanto de Alfenas como de Paraguaçu, e sua relação com o campo, seus regionalismos e até mesmo compará-los.

Além do mais, como o setor industrial é forte nas duas cidades, como já exposto anteriormente, o tema cidade e campo também pode ser uma boa opção a ser trabalhada, com o intuito de desconstruir o estigma de superioridade da cidade em relação ao campo e procurar evidenciar a relação entre ambos. Em uma das respostas do professor E, pode se notar que ele buscou sair um pouco de temas indicados nos currículos, ao responder sobre quais temas aborda para as suas realidades usando o livro didático: “Geografia urbana: cidades; Geografia agrária: ruralidades nas pequenas e médias cidades; Geografia cultural: Manifestações culturais como festas tradicionais religiosas”. Essa resposta indica que o professor consegue identificar as dinâmicas das cidades médias e pequenas. Por outro lado, o professor I abordou os temas de forma mais genérica, ao responder a mesma pergunta da seguinte forma: “Rural e urbano, globalização e geopolítica”. É possível notar como os professores abordam temas semelhantes de maneiras distintas, podendo ser mais ou menos tradicional.

Em EF06GE06X: “Identificar e analisar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do

processo de industrialização” (MINAS GERAIS, 2018, p. 818), quando trata da identificação das diferentes paisagens construídas através do trabalho humano pela agropecuária e industrialização, há a possibilidade de comparar como esses dois processos se deram, principalmente na cidade pequena de Paraguaçu, visto que, como já mencionado anteriormente, Alves e Esteves (2020) nos lembram que a cidade toma destaque principalmente no setor industrial de confecções de ternos. Trata-se de um setor que ultrapassou a participação do setor agropecuário, tanto na geração de empregos como na participação do PIB do município, destoando-se da maioria dos municípios da região e, conseqüentemente, reconfigurando a paisagem da cidade. Dessa forma, o exposto se aproximaria da realidade dos alunos, visto que podem presenciar e viver esse processo de transformação das paisagens. Além de poder relacionar com a habilidade EF06GE01X, já citada anteriormente, pode-se trabalhar como estes fatos se materializaram pela transformação da paisagem da cidade, relacionando com épocas anteriores, visto que é um fato recente e permite essa possibilidade. Na fala do professor D, sobre temas dos livros didáticos que procura aproximar das realidades dos alunos, o mesmo responde: “Produção, circulação e consumo de mercadorias, Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial, Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas”. Apesar de serem temas mais abertos, a resposta indica que o professor conhece a realidade das cidades estudadas, mostra que as realidades, como a de Paraguaçu, podem ser bem tratadas.

Já as habilidades EF06GE08A, “identificar e descrever escalas gráfica e numérica”, e EF06GE08B, “medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas” (MINAS GERAIS, 2018, p. 818), podem ser entendidas como complementares: a primeira trata de identificar as escalas gráficas e numéricas, enquanto que, a segunda, de aplicá-las em mapas. Dessa forma, podem ser trabalhadas as noções de espaço através das distâncias de deslocamento, por exemplo, medindo por meio de escalas gráficas ou numéricas as distâncias de deslocamento, tanto na cidade média de Alfenas como na cidade pequena de Paraguaçu, e compará-las com cidades maiores, tratando da mobilidade urbana, ou ainda, também pode-se aproveitar o grande fluxo de deslocamento que há entre as duas cidades pela pequena distância e prestação de serviços da primeira em relação à segunda.

Fato a se ressaltar, principalmente nas falas dos professores, e que merece atenção: a ausência da cartografia em suas respostas, o que leva ao entendimento de que os professores não utilizam a cartografia como um elemento básico no ensino de Geografia ou que entendem a cartografia como uma ferramenta para o ensino dos temas indicados. Esse é um fato importante a se destacar, visto que o CRMG traz habilidades exclusivamente sobre cartografia, configurando-se como uma característica positiva e importante do documento,

Na habilidade EF06GE09X: “Elaborar modelos tridimensionais (maquetes), blocos-diagramas (representação do relevo) e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre” (MINAS GERAIS, 2018, p. 818), atividades práticas como elaboração de maquetes de espaços das cidades de Alfenas e Paraguaçu podem ser bem utilizadas para tratar das relações cidade-campo e até mesmo dos espaços rurais e urbanos destes municípios, fazendo com que o aluno tenha conhecimento do espaço em que está inserido por uma atividade prática que leve em conta suas vivências, visto que em ambos os municípios essa relação ainda se faz muito presente. O setor industrial ter ganhado mais espaços nestas cidades não significa que o campo está se definindo, mas sim que as relações estão se reconfigurando, tornando-se assim importante no ensino de Geografia.

**Figura 6** - Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para o 6º ano do Ensino Fundamental.

6º Ano		
Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
		(EF06GE11X) Identificar e analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais e populacionais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.
		(EF06GE12X) Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos e rurais.
	Atividades humanas e dinâmica climática	(EF06GE13X) Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor, aquecimento global, chuva ácida etc.).

Fonte: MINAS GERAIS (2018, p.819)

Nas habilidades da figura 6, apesar de algumas abordarem a escala local, a aproximação para as realidades das cidades abordadas neste trabalho foi considerada quase que nula, visto que exigiria uma aproximação até forçosa em relação às cidades abordadas aqui, portanto não se viu possibilidades significativas

de tratá-las. O que é possível é realizar uma contextualização deste conteúdo com a realidade do município, mas não necessariamente com a dinâmica das cidades médias e pequenas estudadas nesta pesquisa.

No que tange ao 6º ano, notou-se algumas inserções simples de termos nas habilidades e objetos de conhecimentos ou desmembramentos de algumas habilidades. Na unidade temática “o sujeito e seu lugar no mundo”, percebe-se que o objeto de conhecimento “identidade sociocultural”, presente na BNCC, é complementado com “espaço vivenciado”, ou seja, uma tentativa de aproximação à escala local. Mas, na verdade, abre poucas possibilidades, prevalecendo, como é possível notar, ainda os termos presentes na BNCC, que pouco contribuem para a aproximação das cidades médias e pequenas e também para a relação entre o local e global.

Há ainda, em relação as habilidades da BNCC, a criação de mais dois objetos de conhecimento: um deles é denominado de “redes virtuais e relações sociais”, que pouco contribui para a temática aqui em discussão, mas poderia ser utilizado para intensificar a articulação entre o local e o global, e o outro, denominado de “patrimônio e preservação da mineiridade”, que, pela análise feita, não foi tão valorizado ou explorado da forma que deveria. Isto porque, ao usar termos como patrimônio e preservação, remete-nos a ideia de que a mineiridade trata mais das cidades históricas do que das realidades das cidades médias e pequenas, podendo-se concluir então que, no que tange as cidades médias e pequenas, a aproximação fica mais a cargo do professor do que do currículo. Caso o professor não tenha um conhecimento sobre a cultura local, esse processo fica extremamente comprometido. O que pode ser constatado pelas respostas dos docentes são também as tentativas, umas mais atreladas ao ato de exemplificar os conteúdos do currículo com a realidade local, outras buscando ser mais aprofundadas aos contextos espaciais.

**Figura 7** - Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para o 7º ano do Ensino Fundamental.

7º Ano		
Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
O sujeito e seu lugar no mundo	Ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil	(EF07GE01A) Reconhecer aspectos da formação territorial do Brasil, com destaque para as questões histórico-geográficas, processos migratórios e diversidade étnico-cultural nas diferentes paisagens e regiões. (EF07GE01B) Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil.
Conexões e escalas	Formação territorial do Brasil	(EF07GE02) Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas.

Fonte: MINAS GERAIS (2018, p.819)

Já em EF07GE02 (Figura 7): “Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas” (MINAS GERAIS, 2019, p. 819), podem ser tratadas as influências econômicas e populacionais na formação territorial brasileira e também das cidades pequenas e médias, podendo fazer essa relação entre as escalas nacional e local e a importância desta escala local nas políticas urbanas, pois, segundo Damiani (2006), uma maior importância é dada às cidades menores, devido às políticas do Banco Mundial, que privilegiam uma política urbana com uma gestão descentralizada, com maior atenção ao local que ao global, assim como com cidades menores em relação as cidades maiores, ou seja, com papel importante na formação territorial atual. O que abre possibilidades para tratar Alfenas pela sua centralidade de serviços, tanto em saúde como educação, e Paraguaçu pela sua força no setor industrial têxtil para abordar as relações entre as diferentes escalas no território local, construindo a possibilidade de se trabalhar a articulação entre as escalas com os alunos.

**Figura 8** - Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para o 7º ano do Ensino Fundamental.

7º Ano		
Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
		(EF07GE03A) Reconhecer características socioespaciais e identitárias dos povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, povos da floresta e demais grupos sociais do campo e da cidade que vivem no Brasil. (EF07GE03B) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.
	Características da população brasileira	(EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.
	Patrimônio e Preservação da mineiridade	(EF67GEMG) Descrever e localizar, no meio urbano e rural do estado de Minas Gerais, os aspectos relevantes do regionalismo mineiro manifestado em sua sociodiversidade.
Mundo do trabalho	Produção, circulação e consumo de mercadorias	(EF07GE05X) Identificar e analisar fatos e situações representativas das alterações ocorridas entre o período mercantilista (expansão ultramarinha) e o advento do capitalismo, no Brasil e no mundo.  (EF07GE06X) Identificar e discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, nas relações de trabalho formais e informais em diferentes lugares.
	Desigualdade social e o trabalho	(EF07GE07) Analisar a influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro.

Fonte: MINAS GERAIS (2018, p.820)

Em EF67GEMG (Figura 8): “Descrever e localizar, no meio urbano e rural do estado de Minas Gerais, os aspectos relevantes do regionalismo mineiro manifestado em sua sociodiversidade” (MINAS GERAIS, 2018, p. 820), assim como no sexto ano, é uma habilidade que se repete ao longo de todos os anos escolares, entretanto, por mais que dê a possibilidade de tratar do meio urbano e rural em Minas Gerais e os aspectos do regionalismo mineiro, não especifica que aspectos são estes e não leva em conta as diversas realidades, não somente em aspectos culturais, mas sociais, econômicas e até naturais, o que poderia complementar o trabalho do docente ao abordar tal habilidade e indicar um aprofundamento do

conteúdo para cada ano. Como isso não acontece, o que pode ser trabalhado em Alfenas e Paraguaçu são as festividades regionais, como exposições rurais e cavalgadas, presentes em ambas as cidades, e trabalhar como as festividades características da região estão presentes em escala local.

Já em EF07GE06X: “(EF07GE06X) identificar e discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, nas relações de trabalho formais e informais em diferentes lugares” (MINAS GERAIS, 2018, p. 820), Alfenas pode ser bem abordada, levando-se em conta seu aterro sanitário, visto que além de atender a sua própria cidade, atende e recebe resíduos sólidos de mais 8 cidades, sendo elas: Areado, Carvalhópolis, Serrania, Poço Fundo, Machado, Lavras, Santana da Vargem e Monte Belo<sup>8</sup>. Assim, é possível refletir sobre como o consumo não só de Alfenas, mas destas oito cidades pode impactar na questão ambiental local, relacionar com os padrões de consumo global e como isso pode ter consequências no futuro para a cidade, por exemplo. O que pode ser visto na fala do professor K, quando indagado sobre os conteúdos do currículo ou livro que usa para aproximar dos contextos locais, fala: “Produção, circulação e consumo de mercadorias, transformações do espaço na sociedade urbano-industrial, cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas”, dando possibilidade para enquadrar a habilidade e poder trabalhá-la em articulação com o contexto de Alfenas, por exemplo.

Assim como na habilidade EF07GE07: “Analisar a influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro” (MINAS GERAIS, 2018, p. 820) que, no mesmo sentido que as citadas anteriormente, aborda a participação das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro, podendo trazer para a realidade das cidades médias e pequenas em que vivem e de sua posição nestas redes: se estão incluídas ou excluídas, por exemplo, e até analisar o patamar destas em suas localidades, como no caso de Alfenas e sua centralidade na microrregião e até além, como já expostos pelos serviços e também Paraguaçu, podendo trabalhar sua posição como centro local na rede urbana e sua

---

<sup>8</sup> Plano Municipal de Saneamento Básico, ALFENAS – MG, 2016. Disponível em: [http://www.alfenas.mg.gov.br/Arquivos/Planejamento/Produto3\\_Prognostico\\_%20Alfenas\\_V1\\_R4.pdf](http://www.alfenas.mg.gov.br/Arquivos/Planejamento/Produto3_Prognostico_%20Alfenas_V1_R4.pdf)

relação de dependência com Alfenas, abordando o constante fluxo entre as cidades que possuem uma pequena distância por volta de 30 quilômetros e suas variáveis, como os horários constantes de ônibus intermunicipais e vias de acesso alternativas, quando ocorrem possíveis imprevistos pela via principal pela BR 491. Indo de encontro a fala do professor D, sobre essa aproximação com os contextos locais, o mesmo diz trabalhar com:

“A discussão sobre escalas global e local podem ser realizadas a partir do exercício de entendimento de como funciona uma rede de transportes, comunicação e ou de locais entre diversos pontos do território. Para tanto, demonstrando o local em que se situa a cidade, em que os alunos vivem, ou mesmo já visitaram, é possível desenvolver o entendimento de escalas espaciais”.

Assim, percebe-se que, para o professor D, essa articulação entre o local e o global pode ser materializada usando o conceito de redes, com base em transportes e comunicação e como estes se articulam pelo território, abrindo possibilidades para que a realidade dos alunos seja abordada por meio da dinâmica socioespacial das cidades médias e pequenas.

**Figura 9** - Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para o 7º ano do Ensino Fundamental.

7º Ano		
Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
		(EP07GE08X) Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro, no campo e na cidade.
	Redes virtuais e relações sociais	(EP09GEMG) Identificar e discutir o papel das redes virtuais na vida dos adolescentes e analisar a exclusão digital.
Formas de representação e pensamento espacial	Mapas temáticos do Brasil	(EP07GE09) Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais.
		(EP07GE10) Elaborar e interpretar gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Biodiversidade brasileira	(EP07GE11X) Identificar e caracterizar os domínios morfoclimáticos a partir da dinâmica dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária), enfatizando estes aspectos no território mineiro.
		(EP07GE12) Identificar e comparar unidades de conservação existentes no Município de residência e em outras localidades brasileiras, com base na organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), destacando sua importância na manutenção dos recursos hídricos e da biodiversidade natural e cultural.
		(EP07GEMG) Relacionar a importância das unidades de conservação e sítios arqueológicos com a preservação da memória e identidade de um povo, enfatizando o patrimônio natural e cultural de Minas Gerais.

Fonte: MINAS GERAIS (2018, p.821)

A habilidade EF07GE08X (Figura 9): “Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro, no campo e na cidade” (MINAS GERAIS, 2018, p. 821), apesar de não direcionar seu conteúdo, oferece possibilidades para se trabalhar, visto que, ao tratar desses processos no território brasileiro, há a expectativa de se tratar como esse processo chegou nestas cidades e como atingiu o campo e a cidade e suas relações, principalmente em Paraguaçu, tendo em vista que a cidade passou por um processo de modernização, principalmente industrial, e o setor agropecuário perdeu sua força. Nesse sentido, é possível trabalhar como essas mudanças na industrialização e tecnologia afetaram o território de Paraguaçu e a relação cidade-campo.

Da mesma forma acontece com a habilidade EF07GE10: “Elaborar e interpretar gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras” (MINAS GERAIS, 2018, p. 821),

possibilita uma abertura para também tratar destes dados de Alfenas e Paraguaçu, podendo utilizar também os dados do IBGE Cidades e outros órgãos de pesquisas socioespaciais, a fim de interpretar estas informações de suas realidades locais, podendo refletir criticamente sobre elas.

A habilidade EF07GE11X: “Identificar e caracterizar os domínios morfoclimáticos a partir da dinâmica dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária), enfatizando esses aspectos no território mineiro” (MINAS GERAIS, 2018, p. 821), apesar de não levar em conta diretamente as cidades médias e pequenas, é possível abordá-las neste tema. Isso porque, conseqüentemente, estão inseridas em um dos domínios morfoclimáticos e, dessa maneira, trabalhá-los desde os domínios morfoclimáticos brasileiros, chegando ao estado de Minas Gerais e chegando a escala local, e trabalhar a que domínio pertencem as cidades de Alfenas e Paraguaçu e suas especificidades regionais e locais.

Assim como a habilidade EF07GE12: “Identificar e comparar unidades de conservação existentes no Município de residência e em outras localidades brasileiras, com base na organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), destacando sua importância na manutenção dos recursos hídricos e da biodiversidade natural e cultural” (MINAS GERAIS, 2018, p. 821), ao tratar das unidades de conservação, leva em conta diretamente as unidades presentes no município de residência, e também oferece a possibilidade de compará-la com de outras localidades, como também pode-se dialogar com as cidades médias e pequenas (mesmo sem citá-las diretamente), por meio de suas unidades de conservação, como, por exemplo, a possibilidade de trabalhar a Unidade de conservação da Bacia Hidrográfica do Rio Machado, visto que abarca tanto a cidade de Alfenas como Paraguaçu, e relacionar as escalas através de outras instaladas em diversas localidades e com o SNUC por ser federal.

Além do mais, vale ressaltar que o objeto de conhecimento “patrimônio e preservação da mineiridade” e a habilidade “redes virtuais e relações sociais” são os mesmos inseridos no sexto ano. Por mais que ambos ofereçam uma aproximação, acabam se limitando por serem repetitivos. Com isso, na análise das habilidades do sétimo ano, é nítido que a maioria de suas habilidades não abordam as realidades

das cidades médias e pequenas, mais uma vez deixando claro que essa função, e como visto nas respostas dos questionários, fica mais a cargo do professor, ou seja, essa aproximação estará mais ligada a como o professor caminha em suas aulas e, conseqüentemente, com sua formação.

**Figura 10** - Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para o 8º ano do Ensino Fundamental.

8º Ano		
Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
O sujeito e seu lugar no mundo	Distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais	(EF08GE01) Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população humana pelos continentes.
	Diversidade e dinâmica da população mundial e local	(EF08GE02X) Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias do Município em que se localiza a escola, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população nacional e mundial.
		(EF08GE03X) Coletar e analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica, considerando características da população (perfil etário, crescimento vegetativo e mobilidade espacial).
		(EF08GE04) Compreender os fluxos de migração na América Latina (movimentos voluntários e forçados, assim como fatores e áreas de expulsão e atração) e as principais políticas migratórias da região.
Relações étnico-raciais e de gênero	(EF89GEMG) Analisar e problematizar as questões raciais, religiosas e de gênero analisando suas repercussões em escala local, nacional e internacional.	

Fonte: MINAS GERAIS (2018, p. 822)

Já na figura 10, começando pela habilidade EF08GE01: “Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população humana pelos continentes” (MINAS GERAIS, 2018, p. 822), podendo trabalhar Alfenas e seus migrantes venezuelanos e principalmente orientais, em que estes últimos se configuram como fortes empreendedores na cidade, com alguns estabelecimentos comerciais

importantes, mostrando que o processo de migração destas populações acontece também nessas cidades e não somente em grandes centros urbanos. Isso pode ser visto, ainda que de maneira pragmática, na fala do professor A, respondendo sobre os conteúdos usados para aproximar as aulas da realidade dos alunos: “Migrações, População e Trabalho, ocupação e povoamento”, pode-se enquadrar a proposição aqui elaborada para complementar sua abordagem.

A habilidade seguinte EF08GE02X: “Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias do Município em que se localiza a escola, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população nacional e mundial” (MINAS GERAIS, 2018, p. 822), trata dos fluxos migratórios. Como é sugerido na habilidade, é possível, então, levar o tema para Alfenas, tratando dos grandes fluxos migratórios que a cidade recebe, visto que diversos estudantes de várias localidades do país migram para a cidade, principalmente pelas universidades que a mesma sedia, e até mesmo em Paraguaçu em uma menor escala, trabalhando principalmente os movimentos pendulares de trabalhadores e estudantes que trabalham e estudam em Alfenas, mas moram em Paraguaçu e realizam este movimento diariamente, assim como as pessoas que utilizam os serviços de saúde, como hemodiálise e oncologia, por exemplo.

No mesmo sentido, a habilidade EF08GE03: “Coletar e analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica, considerando características da população (perfil etário, crescimento vegetativo e mobilidade espacial)” (MINAS GERAIS, 2018, p. 822), que sugere trabalhar com aspectos representativos da dinâmica demográfica, o que pode ser bem utilizado numa visão escalar, comparando dados e informações globais com nacionais, regionais e locais e sua articulação, o que pode ser feito tanto com Alfenas como Paraguaçu, através dos dados secundários do IBGE Cidades e principalmente com a cidades de Alfenas, ainda mais tratando de suas dinâmicas populacionais e sua centralidade, visto que, como já mencionado, conforme o IBGE (2018), a cidade de Alfenas é a 8º no país que mais atrai estudantes, dinâmica presenciada pelos alunos e que pode ser bem aproveitada. O que é perceptível ser levado em conta pelo professor A, quando diz usar: “A regionalização do território, espaço Geográfico, A evolução da população e outras” para abordar a relação entre as escalas, podendo levar em conta a

proposição aqui realizada, embora o modo como o professor expôs a abordagem pode ser aprofundado.

A habilidade EF89GEMG: “Analisar e problematizar as questões raciais, religiosas e de gênero analisando suas repercussões em escala local, nacional e internacional” (MINAS GERAIS, 2018, p. 822), procura abordar as relações religiosas, raciais e de gênero em diferentes escalas, da local para a internacional, ou seja, como se manifestam em Alfenas e Paraguaçu, o que propicia compreender tais relações em suas diversas escalas e suas conexões, como uma forma de contribuir para que alunos e professores tenham um processo de ensino e aprendizagem possível de ser mais significativo. Trata-se de uma temática que pode ser bem aproveitada tanto para a cidade de Alfenas como para Paraguaçu, visto que são questões e relações que se articulam desde a escala global até a escala local, em todas as localidades.

**Figura 11** - Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para o 8º ano do Ensino Fundamental.

8º Ano		
Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
Conexões e escalas	Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial	(EF08GE05) Identificar, diferenciar e aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões na contemporaneidade, com destaque para as situações geopolíticas na América e na África e suas múltiplas regionalizações a partir do pós-guerra.
		(EF08GE06) Analisar a atuação das organizações mundiais (ONU, OMC, OIT, FMI, entre outros) nos processos de integração cultural e econômica nos contextos americano e africano, reconhecendo, em seus lugares de vivência, marcas desses processos.
		(EF08GE07) Analisar os impactos geoeconômicos, geoestratégicos e geopolíticos da ascensão dos Estados Unidos da América no cenário internacional em sua posição de liderança global e na relação com a China e o Brasil.
		(EF08GE08) Analisar a situação do Brasil e de outros países da América Latina e da África, assim como da potência estadunidense na ordem mundial do pós-guerra (nova ordem mundial globalizada).
		(EF08GE09) Analisar os padrões econômicos mundiais de produção, distribuição e intercâmbio dos produtos agrícolas e industrializados, tendo como referência os Estados Unidos da América e os países denominados de Brics (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul).
		(EF08GE10) Distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, comparando com outros movimentos sociais existentes nos países latino-americanos.

Fonte: MINAS GERAIS (2018, p.823)

Na figura 11, a habilidade EF08GE09: “Analisar os padrões econômicos mundiais de produção, distribuição e intercâmbio dos produtos agrícolas e industrializados, tendo como referência os Estados Unidos da América e os países denominados de Brics (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul)” (MINAS GERAIS, 2018, p. 823), é possível realizar uma articulação levando em conta a cidade de Alfenas, principalmente no que se refere ao café exportado pela cidade, já que na Região do Sul de Minas, Alfenas fica atrás somente de Varginha e Guaxupé, exportando café para os Estados Unidos e Europa principalmente, o que soma mais de 100 milhões na balança de comércio internacional<sup>9</sup>.

Sendo assim, é possível trabalhar como acontece essa relação, partindo da cidade de Alfenas até as escalas globais e quais impactos têm na economia local, por exemplo. Isso pode ser constatado na fala do professor G, ao expor quais conteúdos usa para abordar a relação global-local: “Com o fundamental, um exemplo é a exportação (principalmente o café, no caso de Alfenas) e a importação (peço para os alunos olharem onde foi fabricada a mochila, o boné, a bolsinha de lápis, etc.). Com o médio já é possível discutir a geopolítica do petróleo e de outras commodities”, mostrando que é possível usar esta aproximação em sala de aula.

A habilidade EF08GE10, com a preocupação de tratar os movimentos sociais brasileiros e da América Latina no campo e na cidade, a expõe “Distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, comparando com outros movimentos sociais existentes nos países latino-americanos” (MINAS GERAIS, 2018, p. 823). É possível trazer para a realidade das cidades médias e pequenas, relacionando os movimentos sociais do campo e das cidades da América Latina, com o presente no Brasil e com uma visão escalar dos movimentos também presentes nas cidades médias ou pequenas, com o intuito de comparar suas reivindicações, singularidades e similaridades. Nesse sentido, pode-se, por exemplo, tratar do Quilombo Campo Grande<sup>10</sup>, presente em Campo do Meio

---

<sup>9</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/sul-de-minas/noticia/2019/06/22/lider-em-exportacao-de-cafe-varginha-recebe-poucos-impostos-devido-a-falta-de-regulamentacao-de-lei-de-1996.ghtml>

<sup>10</sup> “Conhecido pela produção do café Guaií, o acampamento Quilombo Campo Grande, situado em Campo do Meio (MG), é formado por 450 famílias, que há mais de 20 anos produzem alimentos sem veneno. As famílias Sem Terra exigem da justiça a garantia do direito à Reforma Agrária nas

– MG, mas pertencente à região de Alfenas e Paraguaçu e com certa proximidade, podendo tratar de sua formação e conflitos existentes que permeiam o movimento<sup>11</sup>, inclusive bem atuais, assim como, também tratar dos produtos dos assentamentos da Região do Sul de Minas que são comercializados na Feira Agroecológica e Cultural de Alfenas (FACA), criada com o apoio da Universidade Federal de Alfenas por meio do projeto de extensão denominado “Fórum de combate ao uso de agrotóxicos: soberania alimentar e agroecologia na região de Alfenas” no ano de 2017 (DO VALE et al. 2019).

**Figura 12** - Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para o 8º ano do Ensino Fundamental.

8º Ano		
Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
Mundo do trabalho		(EF08GE11) Analisar áreas de conflito e tensões nas regiões de fronteira do continente latino-americano e o papel de organismos internacionais e regionais de cooperação nesses cenários.
		(EF08GE12A) Compreender e descrever os objetivos e o papel dos blocos econômicos na integração regional no continente americano. (EF08GE12B) Analisar a importância dos organismos de integração (blocos econômicos) do território americano (Mercosul, OEA, OEL, Nafta, Unasul, Alba, Comunidade Andina, Aladi, entre outros).
	Os diferentes contextos e os meios técnico e tecnológico na produção	(EF08GE13) Analisar a influência do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização dos tipos de trabalho e na economia dos espaços urbanos e rurais da América e da África.
		(EF08GE14X) Reconhecer e analisar os processos de desconcentração, descentralização e recentralização das atividades econômicas a partir do capital estadunidense e chinês em diferentes regiões no mundo, com destaque para o Brasil.
Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina		(EF08GE15X) Analisar a importância dos principais recursos hídricos da América Latina (Aqüífero Guarani, Aqüífero Altes do Chão, Bacias do rio da Prata, do Amazonas e do Orinoco), sistemas de nuvens na Amazônia e nos Andes, entre outros) e discutir os desafios relacionados à gestão e comercialização da água.
		(EF08GE16X) Analisar as principais problemáticas comuns às grandes cidades latino-americanas, particularmente aquelas relacionadas à distribuição, estrutura e dinâmica da população e às condições de vida e trabalho, buscando formas de combate ao trabalho escravo e infantil.

Fonte: MINAS GERAIS (2018, p.824)

Na figura 12, a habilidade EF08GE15X diz:

---

terras da antiga usina de cana Ariadnópolis, que faliu deixando dívidas com o Estado e os trabalhadores”. Fonte: <https://mst.org.br/2020/08/19/despejo-no-acampamento-quilombo-campo-grande-mg-acende-alerta-durante-a-pandemia/>

Analisar a importância dos principais recursos hídricos da América Latina (Aquífero Guarani, Aquífero Alter do Chão, Bacias do rio da Prata, do Amazonas e do Orinoco, sistemas de nuvens na Amazônia e nos Andes, entre outros) e discutir os desafios relacionados à gestão e comercialização da água (MINAS GERAIS, 2018, p. 824).

O que abre possibilidades para aproximar das realidades de Alfenas e Paraguaçu, pois, ao tratar da importância dos recursos hídricos, pode-se analisar criticamente os recursos sugeridos na própria habilidade e trazer para a escala local, dando ênfase aos conflitos pelo nível da água do lago de Furnas. O lago de Furnas banha as duas cidades, Alfenas e Paraguaçu, e envolve variados interesses e segmentos da sociedade, como o poder público, órgãos deliberativos e a população, principalmente com polêmicas e discussões pelas redes sociais.

A habilidade EF08GE16X: “Analisar as principais problemáticas comuns às grandes cidades latino-americanas, particularmente aquelas relacionadas à distribuição, estrutura e dinâmica da população e às condições de vida e trabalho, buscando formas de combate ao trabalho escravo e infantil” (MINAS GERAIS, 2018, p. 824), apesar de não destacada, chama a atenção, pois busca abordar os problemas urbanos das grandes cidades da América latina. Isso é curioso, pois como exposto, a maioria da população brasileira e mineira se encontra nas cidades médias e pequenas e a habilidade cita somente as grandes cidades. Ora, assim como as grandes, as cidades médias e pequenas também possuem problemas urbanos como a violência, inundações e trabalho análogo à escravidão, ou seja, há uma boa abertura para se trabalhar nessas realidades, entretanto, o currículo não as leva em conta, o que tornaria de grande importância, pois, como aponta o estudo de Diniz (2005), as cidades médias vêm também sofrendo com a violência urbana.

Os resultados da análise revelam que a hierarquia urbana guarda relação direta com a incidência de crimes violentos no Estado de Minas Gerais, ao mesmo tempo em que aponta que os municípios nos quais se encontram as cidades médias do Estado exibem taxas alarmantes de criminalidade violenta (Tabela 2). Note-se que os Grandes Centros Regionais, bem como as Cidades Médias de Nível Superior apresentam as mais altas taxas de criminalidade do Estado, seguidas de perto pelos municípios da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Também digno de nota é o fato das Cidades Médias Propriamente Ditas superarem a média geral de Minas

Gerais (67.63), configurando-se como o quarto grupo de cidades em taxas de crimes violentos. Essas diferenças são confirmadas pelo teste estatístico "Análise de Variância" e rompem de vez com o mito de que as cidades médias mineiras são ilhas de segurança (DINIZ, 2005, p. 144).

Fato que se torna de grande importância, principalmente, levando em conta que a cidade de Alfenas é considerada como uma cidade média propriamente dita. Ora, por qual razão então o currículo mineiro não poderia levar essas realidades em questão e deixar somente para os grandes centros urbanos? A realidade, como visto, não é bem assim.

**Figura 13** - Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para o 8º ano do Ensino Fundamental.

8º Ano		
Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
		(EF08GE17) Analisar a segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zona de riscos.
	Redes virtuais e relações sociais	(EF69GEMG) Identificar e discutir o papel das redes virtuais na vida dos adolescentes e analisar a exclusão digital.
Formas de representação e pensamento espacial	Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África	(EF08GE18X) Elaborar e interpretar mapas ou outras formas de representação cartográfica para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modo de vida e usos e ocupação de solos da África e América.
		(EF08GE19) Interpretar cartogramas (anamorfoses), mapas esquemáticos (croquis) e anamorfozes com informações geográficas acerca da África e América.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Identidades e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América espanhola e portuguesa e África	(EF08GE20) Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valorização na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos.
		(EF08GE21) Analisar o papel ambiental e territorial da Antártica no contexto geopolítico, sua relevância para os países da América do Sul e seu valor como área destinada à pesquisa e à compreensão do ambiente global.

Fonte: MINAS GERAIS (2018, p.825)

Já na figura 13, a habilidade EF69GEMG, que se repete ao longo de todos os anos, e por isso não será novamente citada, como já mencionado, o professor deve tratar de temas que tenham relação com as redes virtuais, que a cada ano escolar devem ser diferentes e devem enriquecer as aulas e os debates sobre o tema.

**Figura 14** - Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para o 8º ano do Ensino Fundamental.

8º Ano		
Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
		(EF08GE22) Identificar os principais recursos naturais dos países da América Latina, analisando seu uso para a produção de matéria-prima e energia e sua relevância para a cooperação entre os países do Mercosul.
	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na América Latina	(EF08GE23X) Identificar paisagens da América Latina e associá-las, por meio da cartografia, aos diferentes povos da região, com base em aspectos da geologia, da geomorfologia, da biogeografia e da climatologia.
		(EF08GE24) Analisar as principais características produtivas dos países latino-americanos (como exploração mineral na Venezuela; agricultura de alta especialização e exploração mineira no Chile; circuito da carne nos pampas argentinos e no Brasil; circuito da cana-de-açúcar em Cuba; polígono industrial do sudeste brasileiro e plantações de soja no centro-oeste; maquiladoras mexicanas, entre outros).

Fonte: MINAS GERAIS (2018, p.826)

Na figura 14, em EF08GE24, como se pode ver,

Analisar as principais características produtivas dos países latino-americanos (como exploração mineral na Venezuela; agricultura de alta especialização e exploração mineira no Chile; circuito da carne nos pampas argentinos e no Brasil; circuito da cana-de-açúcar em Cuba; polígono industrial do sudeste brasileiro e plantações de soja no centro-oeste; maquiladoras mexicanas, entre outros) (MINAS GERAIS, 2018, p. 826).

Ao tratar das características produtivas dos países latino-americanos, é lembrado de polígono industrial do sudeste brasileiro, visto que fazem parte de um espraiamento industrial dos grandes centros urbanos e industriais do sudeste e

acabam absorvendo algumas indústrias e populações das grandes cidades. É um fenômeno importante de ser exposto, visto que, Alfenas e Paraguaçu possuem grande participação industrial em suas economias e neste polígono estão inseridas, como ressaltam Stamm, Wadi e Estaduto (2010). Como pôde ser analisado, pelas falas dos professores, este é um tema ainda pouco levado em consideração, em que o máximo que se constatou em suas abordagens foi na resposta do professor I: “Globalização. O processo de industrialização. O processo de urbanização”, podendo enquadrar a proposição feita, embora é evidente que a forma como o professor relata abordar aparenta ser superficial.

No oitavo ano pouco pôde se acrescentar para uma análise pormenorizada, visto que apenas dois objetos de conhecimento foram criados em relação a BNCC, sendo um deles: “relações virtuais e relações sociais”, que vem ocorrendo constantemente em todos os anos escolares, e o outro objeto criado foi: “relações étnico-raciais e de gênero”, ou seja, não houve uma preocupação em adaptar a maioria de seus conteúdos para as realidades mineiras. Portanto, a abordagem foca mais nos continentes e países, sendo então de viés mais global e com sérias limitações de aproximação à escala local. Fato curioso é que no oitavo ano há dez habilidades a mais do que no sétimo ano, mesmo assim, a aproximação é escassa e em seu texto não há uma explicação para essa disparidade de número de habilidades entre estes dois anos escolares.

Entretanto, cabe lembrar que na maioria das unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades há ainda meras complementações e desmembramentos que pouco enriquecem o tema de cidades médias e pequenas. Em sua maioria, como ficou evidente, são temas e conteúdos mais gerais e amplos que sobrecarregam o trabalho docente. Dessa forma, torna o docente mais responsável pela contextualização que os próprios documentos, o que muitas vezes não se torna suficiente, visto que pelas respostas, os conteúdos abordados para essa aproximação não foram bem especificados.

**Figura 15** - Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para o 9º ano do Ensino Fundamental.

9º Ano		
Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
O sujeito e seu lugar no mundo	A hegemonia europeia na economia, na política e na cultura	(EF09GE01) Analisar criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural em diferentes tempos e lugares.
	Corporações e organismos internacionais	(EF09GE02) Identificar e analisar a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais na vida da população em relação ao consumo, à cultura e à mobilidade.
	As manifestações culturais na formação populacional	(EF09GE03) Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças.

Fonte: MINAS GERAIS (2018, p.826)

Na figura 15, nos primeiros objetos de conhecimento e habilidades já é possível notar que, assim como no nono ano, o intuito é tratar de assuntos mais em escala global e internacional, deixando de lado as realidades das cidades médias e pequenas aqui abordadas.

**Figura 16** - Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para o 9º ano do Ensino Fundamental.

9º Ano		
Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
		(EP09GE04) Relacionar diferenças de paisagens aos modos de viver de diferentes povos na Europa, Ásia e Oceania, valorizando identidades e interculturalidades regionais.
	Relações étnico-raciais e de gênero	(EF89GEMG) Analisar e problematizar as questões raciais, religiosas e de gênero analisando suas repercussões em escala local, nacional e internacional.
Conexões e escalas	Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização	(EP09GE05) Analisar fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização.
	A divisão do mundo em Ocidente e Oriente	(EP09GE06X) Associar o critério (geográfico, religioso e cultural) de divisão do mundo em Ocidente e Oriente com o Sistema Colonial implantado pelas potências europeias.
		(EP09GE07X) Reconhecer e analisar os componentes físico-naturais da Eurásia e os determinantes histórico-geográficos de sua divisão em Europa e Ásia.
	Intercâmbios históricos e culturais entre Europa, Ásia e Oceania	(EP09GE08X) Reconhecer e analisar transformações territoriais, considerando o movimento de fronteiras, tensões, conflitos (povo Basco, Curdos, palestinos e Israelenses, etc.) e múltiplas regionalidades na Europa, na Ásia e na Oceania.  (EP09GE09X) Identificar e analisar características de países e grupos de países europeus, asiáticos e da Oceania em seus aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir suas desigualdades sociais e econômicas e pressões sobre seus ambientes físico-naturais.

Fonte: MINAS GERAIS (2018, p.827)

Já na figura 16, em EF89GEMG: “Analisar e problematizar as questões raciais, religiosas e de gênero analisando suas repercussões em escala local, nacional e internacional” (MINAS GERAIS, 2018, p. 827), é a mesma habilidade adicionada anteriormente no oitavo ano e, dessa forma, pode ser reforçada a questão das diferenças religiosas, de raça e de gênero e, como até é sugerido, articular estas diferenças e suas problemáticas, tanto em nível global como em local, levando em conta Alfenas e Paraguaçu, mas de uma forma mais aprofundada e reflexiva.

**Figura 17** - Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para o 9º ano do Ensino Fundamental.

9º Ano		
Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
Mundo do trabalho	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial	(EF09GE10X) Identificar e analisar os impactos do processo de industrialização na produção e circulação de produtos e culturas na Europa, na Ásia e na Oceania.  (EF09GE11) Relacionar as mudanças técnicas e científicas decorrentes do processo de industrialização com as transformações no trabalho em diferentes regiões do mundo e suas consequências no Brasil.
	Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas	(EF09GE12) Relacionar o processo de urbanização às transformações da produção agropecuária, à expansão do desemprego estrutural e ao papel crescente do capital financeiro em diferentes países, com destaque para o Brasil.  (EF09GE13) Reconhecer e analisar a importância da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial ante o problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria-prima.
	Redes virtuais e relações sociais	(EF09GEMG) Identificar e discutir o papel das redes virtuais na vida dos adolescentes e analisar a exclusão digital.
Formas de representação e pensamento espacial	Leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar informações geográficas	(EF09GE14) Elaborar e interpretar gráficos de barras e de setores, mapas temáticos e esquemáticos (croquis) e anamorfozes geográficas para analisar, sintetizar e apresentar dados e informações sobre diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais.
		(EF09GE15) Comparar e classificar diferentes regiões do mundo com base em informações populacionais, econômicas e socioambientais representadas em mapas temáticos e com diferentes projeções cartográficas.

Fonte: MINAS GERAIS (2018, p.828)

Na figura 17, começando por EF09GE12: “Relacionar o processo de urbanização às transformações da produção agropecuária, à expansão do desemprego estrutural e ao papel crescente do capital financeiro em diferentes países, com destaque para o Brasil” (MINAS GERAIS, 2018, p. 828), é possível falar do processo de urbanização nas cidades médias e pequenas e relacionar com a modernização do setor agropecuário e o consequente desemprego estrutural, o que gera impactos principalmente na urbanização destas cidades, ao evidenciar influência do setor financeiro nesses eventos. Como salienta Damiani (2006), os elos

financeiros internacionais propiciados pela globalização fizeram com que as hierarquias e até mesmo as redes urbanas fossem reconsideradas, pois esses agentes financeiros chegam a qualquer cidade, mas de modos diferentes, sendo assim é possível tratar a importância do setor terciário na econômica de Alfenas e Paraguaçu pela prestação de serviços, uma grande característica da articulação que capitalismo financeiro proporciona.

A habilidade EF09GE13: “reconhecer e analisar a importância da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial ante o problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria prima” (BRASIL, 2018, p. 828), pode ainda ser articulada com a anterior. Dessa forma, pode-se tratar a relevância do setor agropecuário para a sociedade urbano-industrial e tratar de temas frequentemente presentes nas cidades médias e pequenas, como o mito da subordinação do campo à cidade e a importância da agricultura familiar para o abastecimento de alimentos no cotidiano, e até mesmo discorrer sobre as diferentes formas de modernização e como elas se dão em uma cidade média ou pequena, como lembra Damiani (2006).

Sabe-se que o processo modernizador não se realiza da mesma forma em todos os lugares. Tem-se que, nas pequenas cidades, ele se poderia apresentar mais residualmente. Contudo, enquanto tal, de modo imanente, o processo do capital põe as diferenças temporais e espaciais: formas pré-capitalistas de produção ou não capitalistas o tempo todo são reproduzidas, simultaneamente, ao modo de produzir especificamente capitalista. A divisão social do trabalho se desdobra numa divisão territorial do trabalho, em que momentos diferentes do processo estão se realizando em diferentes lugares, pondo, assim, diferenças sociais e econômicas. Nesse caso, a análise não é a da existência de descompasso entre o que é mais ou menos moderno. (DAMIANI, 2006, p. 137).

Assim, para a cidade de Paraguaçu, é possível pela sua posição no setor industrial, sendo este o que mais gera emprego na cidade, como a produção de confecção de ternos, com uma importância até no cenário nacional, e como a relação de produção no campo foi reconfigurada, evidenciando sua posição na divisão social do trabalho. E também para Alfenas, abordando a importância do setor

industrial e, principalmente, do setor de serviços, o qual como já visto é o que mais gera empregos e renda em Alfenas. Devido também ao contexto, a cidade se apresenta oferecendo serviços para atender as demandas da região, o que mostra um estágio mais avançado no modo de produção capitalista. Tema este que foi observado ser pouco levado em conta pelos docentes ou, quando levado em consideração, ainda ser tratado de modo superficial, como na fala do professor B: “Hierarquia urbana, distribuição da população, economia”, o que mostra que o tema pode ser melhor aprofundado se for tratado de modo mais crítico e articulado às dinâmicas socioespaciais de cidades médias e pequenas.

A habilidade EF69GEMG: “Identificar e discutir o papel das redes virtuais na vida dos adolescentes e analisar a exclusão digital” (MINAS GERAIS, 2018, p. 828), como já dito, repete-se em todos os anos. No 9º ano, sugere-se trabalhar mais a fundo o conceito de redes, podendo tratar as redes virtuais e sua influência no processo de globalização, já que é um tema recorrente durante esse ano escolar e bem possível de se relacionar com o cotidiano das cidades de Alfenas e Paraguaçu.

**Figura 18** - Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para o 9º ano do Ensino Fundamental.

9º Ano		
Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania	(EF09GE16) Identificar e comparar diferentes domínios morfoclimáticos da Europa, da Ásia e da Oceania.
		(EF09GE17) Explicar as características físico-naturais e a forma de ocupação e usos da terra em diferentes regiões da Europa, da Ásia e da Oceania.
		(EF09GE18) Identificar e analisar as cadeias industriais e de inovação e as consequências dos usos de recursos naturais e das diferentes fontes de energia (tais como termoelétrica, hidrelétrica, eólica e nuclear) em diferentes países.

Fonte: MINAS GERAIS (2018, p.829)

Na figura 18, em sua última habilidade, EF09GE18: “Identificar e analisar as cadeias industriais e de inovação e as consequências dos usos de recursos naturais e das diferentes fontes de energia (tais como termoelétrica, hidrelétrica, eólica e nuclear) em diferentes países” (MINAS GERAIS, 2018, p. 8829), é possível discorrer principalmente sobre as usinas hidrelétricas, pois estas estão presentes em várias cidades médias e pequenas pelo país, como Alfenas e Paraguaçu, ambas banhadas pelo lago de Furnas, que abarca uma usina hidrelétrica. Nesse sentido, pode-se discorrer ainda sobre questões ambientais como seus impactos, mesmo em

menores proporções e questões sociais, e expor os interesses em disputa na história da construção e manutenção de usinas desse tipo. Temas que, como também pôde ser analisado, ainda são tratados de forma menos aprofundada pelos professores, como na fala do professor G: “Problemas sociais e ambientais urbanos, Globalização e mercado Internacional, Gestão de Recursos Hídricos”. A fala do professor mostra que mesmo sabendo os temas que aparentemente podem ser tratados, eles podem ser melhor aprofundados para seus contextos espaciais.

No nono ano, apenas dois objetos de conhecimento e duas habilidades são inseridos em relação a BNCC. Os objetos e habilidades inseridos são os mesmos do oitavo ano: “relações virtuais e relações sociais” e “relações étnico-raciais e de gênero”, o que, por mais que o segundo objeto citado tenha suas contribuições, não amplia as discussões.

O nono ano é uma etapa escolar em que globalização e mundialização ganham importância. As cidades médias e pequenas, pelo seu importante papel no processo de globalização, assim como a relação entre as escalas local e global, poderiam e deveriam ser mais enfatizadas. Isso porque, como já explicitado, faz parte de todo processo de globalização econômica atual e não poderiam ficar de fora de um processo tão relevante como é o de ensino e aprendizagem, pois como visto nas respostas dos docentes ao questionário, é possível perceber que o tema “globalização” é bem mencionado, ao contrário do CRMG, que não o aborda com a devida importância.

Ademais, pelo estudo feito, tanto dos documentos curriculares federais como estaduais, evidencia-se que as cidades médias e pequenas não são um assunto que têm tomado relevância no currículo de Geografia. O que foi possível notar é que há uma discreta aproximação de alguns conteúdos à realidade local, porém, limitada, pois essa aproximação é pouco explorada pelos documentos curriculares analisados.

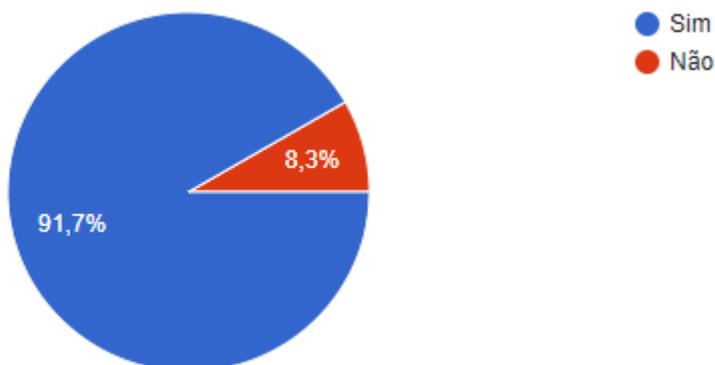
Percebe-se que a BNCC é mais limitada. Apesar de um discurso em que a relação local-global ganha corpo, nos conteúdos do documento ela essa relação é explorada, assim como as cidades médias e pequenas. Tornando claro, dessa maneira, que a BNCC pouco avança na temática, com poucas possibilidades. O que possibilita afirmar que o nacional apresentado no documento não representa a realidade da maioria. O que fica explícito também é que o Currículo Referência de Minas Gerais do Ensino Fundamental II se caracteriza como uma reprodução da

BNCC, a qual também contribui muito pouco para a relação local-global bem como para o tema de cidades médias e pequenas.

Nota-se que os currículos de Geografia, tanto federais como estaduais, apesar de um discurso que diz abordar as relações entre escalas geográficas e etc., pouco exploram tal relação e, conseqüentemente, a relação local-global. Logo, as cidades médias e pequenas praticamente inexistem nos documentos curriculares, o que dificulta para que o ensino de Geografia, como já mencionado, torne-se significativo.

Quanto às respostas dos professores no questionário aplicado, conclusões importantes podem ser destacadas. Primeiramente, quando questionados se os conteúdos geográficos possibilitam estabelecer uma relação entre as escalas global e local e das cidades em que lecionam, a grande maioria respondeu positivamente (Figura 19). Ou seja, para mais de 90%, a Geografia fornece elementos para relacionar as escalas global e local e aproximá-la das realidades das cidades em que atuam. Porém, cabe refletir sobre os professores que responderam negativamente, representando 8,3% no gráfico. Se as realidades das cidades médias e pequenas estivessem representadas no currículo, esses professores poderiam ter mais embasamento para tratar de seus contextos espaciais e, assim, poderiam enxergar que a Geografia possibilita estabelecer esta relação entre o local e global, aproximando-se das cidades médias e pequenas em que lecionam.

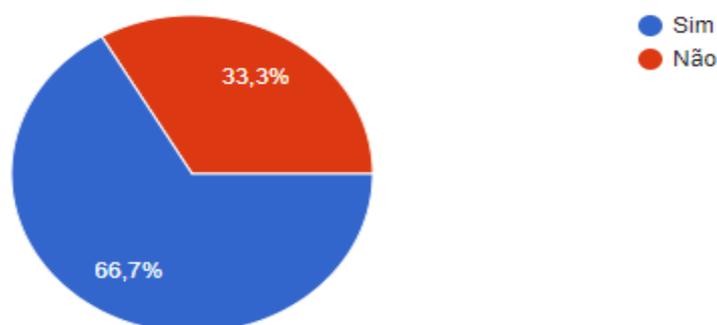
**Figura 19** - Conteúdos geográficos e a relação entre o global e o local.



Fonte: respostas dos questionários aplicados com os professores de Geografia. Organizado pelo autor.

Outro elemento de importante destaque são as respostas dos professores quando indagados sobre as escolas em que atuam, se as mesmas oferecem instrumentos pedagógicos de Geografia para se trabalhar em sala de aula, obtendo-se uma resposta afirmativa de 66,7%, a maioria. Isso mostra que, para a maioria deles, as escolas em que atuam fornecem condições para o ensino-aprendizagem (Figura 20). Por outro lado, 33,7% consideram que os locais onde atuam não oferecem tais instrumentos para as aulas de Geografia, sendo mais um empecilho para que seja dado um ensino de Geografia pautado nas realidades em que trabalham.

**Figura 20** - condições que as escolas em que os professores atuam oferecem no que se refere a instrumentos pedagógicos de Geografia.

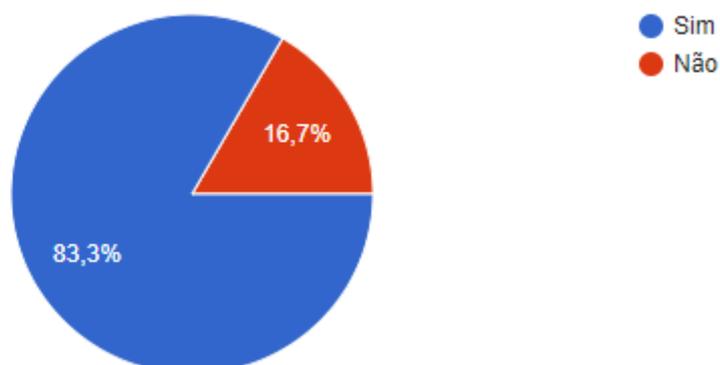


Fonte: respostas dos questionários aplicados com os professores de Geografia. Organizado pelo autor

No que concerne ao livro didático, vale lembrar que, a partir das edições de 2020, os livros didática passaram a ter como parâmetro a BNCC. Inclusive, essa é uma das exigências feitas a partir do Guia do Programa Nacional do Livro Didático para o ano de 2020, configurando-se como um critério para a aprovação das obras participantes: “Apresentar uma abordagem metodológica capaz de contribuir para o alcance dos objetos de conhecimento e respectivas habilidades dispostos na BNCC, visando o desenvolvimento integral dos estudantes” (BRASIL, 2018, p. 39). As obras aprovadas, inclusive, possuem uma espécie de guia em seu início, explicando quais as habilidades enquadradas em cada conteúdo presente nos livros didáticos.

Assim, quando perguntados sobre a frequência com que usam os livros didáticos em suas aulas, a grande maioria também acenou positivamente para a pergunta (Figura 21), evidenciando que o livro didático é um instrumento usado com bastante frequência nas aulas de Geografia.

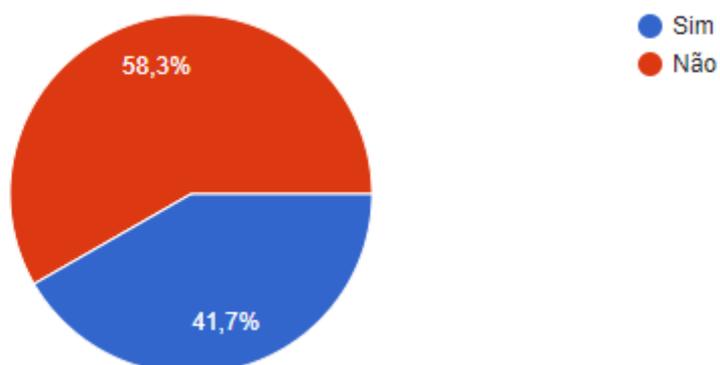
**Figura 21** - frequência com que professores utilizam o livro didático.



Fonte: respostas dos questionários aplicados com os professores de Geografia. Organizado pelo autor.

Contudo, quando perguntados se o currículo de Geografia que praticam possibilita essa aproximação das realidades em que atuam, ainda que de forma equilibrada, a maioria respondeu negativamente com 58% (Figura 22), o que mostra que o currículo não vem sendo unânime entre os docentes no que se refere a trabalhar as realidades das cidades em que atuam.

**Figura 22** - a possibilidade que o currículo oferece para trabalhar a cidade média pequena.



Fonte: respostas dos questionários aplicados com os professores de Geografia. Organizado pelo autor.

Quando perguntados sobre se os conteúdos dos livros didáticos fornecem elementos para esta aproximação das cidades em que atuam, muitos professores afirmam negativamente.

Professor D: “Não, o conteúdo apresentado é baseado em conceitos generalizados tanto do espaço urbano, quanto do espaço rural. Para tanto, busco fazer uma compreensão a respeito destes espaços, como eles foram constituídos, a importância para a região geográfica imediata e a relação entre o lugar e seus percalços sociais, econômicos, políticos e ambientais”

Professor E: “Não são adaptados. Principalmente na área de geografia urbana”.

Professor H: “Não estão adaptados de forma efetiva, porém, nós professores realizamos essa adaptação”.

Com isso, constata-se uma contradição, pois, segundo os professores, os conteúdos geográficos fornecem a possibilidade de aproximar as realidades em que atuam e a escola fornece elementos pedagógicos geográficos para se trabalhar em sala de aula. Em contramão, a maioria usa frequentemente o livro didático, o qual é baseado nas políticas curriculares da BNCC, que como a maioria dos professores afirma, não fornece esses elementos para a aproximação das realidades em que atuam. Percebe-se, dessa forma, uma falta de sintonia entre as políticas curriculares e os professores de Geografia.

Assim, as políticas curriculares como CRGM, em vez de proporem conteúdos que considerem o espaço de vivência de alunos destas cidades, vêm atuando como limitadores do trabalho dos docentes que nelas atuam, visto que os professores compreendem que os conteúdos geográficos e as instituições escolares propiciam condições para isto, em contramão do livro didático e do currículo praticado, pois entendem que não possibilitam essa aproximação e, conseqüentemente, acabam se pautando em temáticas e conteúdos voltados para um ensino tradicional, indo ao encontro dos objetivos das instituições internacionais e políticas curriculares por elas influenciadas, o que serve aos objetivos de instrução e avaliação somente, como destacam Lacerda e Sepel (2019).

O modelo tradicional de ensino, que se destaca pela ênfase nos conteúdos e objetivos de aprendizagem, também foi altamente influenciado pela obra *Basic principles of curriculum and instruction*, de Ralph Tyler, publicada em 1949. Além disso, Tyler contribuiu para ideais de organização e desenvolvimento do currículo que manifestassem objetivos claramente definidos e a divisão da atividade educacional curricular em dois campos: ensino/instrução e avaliação. O pensamento de Ralph Tyler sobre currículo escolar concorria com o de John Franklin Bobbitt, que, semelhantemente, propunha a educação nos moldes de uma empresa, o que influenciou a organização curricular em diversos países, como Estados Unidos e Brasil (SILVA, 2013) (LACERDA; SEPEL, 2019, p. 4).

É necessário que o currículo de Geografia também possibilite isso, para que os professores munidos desse currículo possam praticá-lo em suas diversas realidades, com atenção dada para as cidades médias e pequenas e assim poder construir um conteúdo geográfico que tenha significado. Dessa forma, o currículo deve ser pensado e elaborado de forma ampla e aberta, em que as necessidades e os contextos locais, como o caso das cidades médias e pequenas em questão neste trabalho, sejam abordados. Ao contrário, a BNCC e o CRMG, por exemplo, não foram pensados como um projeto aberto, dificultando a função do professor. Como lembra Ferreira (2010).

Em suma, pode-se dizer que ao nível das questões curriculares, estamos perante uma fase de mudança caracterizada por uma lógica institucional de descentralização em que o papel do professor é reconhecido como fundamental. A perspectiva curricular actual de flexibilização curricular (DEB, 1999) implica conseguir equacionar o conhecimento relativo ao currículo de cada disciplina em termos das grandes finalidades curriculares. Implica também que o currículo seja pensado como um projecto aberto e flexível que exige tomada de decisões e resolução de problemas e que se desenvolve a partir da análise da diversidade de necessidades e contextos locais e individuais. Finalmente, implica um papel activo e decisivo do professor ao nível de um desenvolvimento curricular cujas fases são orientadas pela reflexão através da prática (FERREIRA, 2010, p. 55).

O que se buscou nas sugestões feitas nas habilidades do Currículo Referência de Minas Gerais, em que essa aproximação com as cidades de Alfenas e

Paraguaçu foi possível, foi tentar essa articulação, mesmo que limitada para a realidade destas cidades, visto que a realidade da grande maioria da população brasileira não vem sendo abordada. Porém, o que é possível concluir, como evidenciado na análise, é que tal tarefa fica mais a cargo dos docentes de Geografia do que dos próprios documentos curriculares, pesando e tornando mais árduo o trabalho de praticar um ensino de Geografia que se torne significativo para alunos e professores. Vale aqui ressaltar mais uma vez que a proposta de abordagem da dinâmica socioespacial da cidade média de Alfenas e da cidade pequena de Paraguaçu com as habilidades do CRMG só foi possível pelo pesquisador está aprofundado na discussão da temática e ser professor em exercício na rede estadual de Minas Gerais.

Com isso pode se considerar que é uma maneira de subverter estes currículos reguladores para aproximar dos espaços de vivência dos alunos das cidades médias e pequenas. Assim, Arroyo (2013) aponta caminhos, evidenciando inclusive a Geografia, e fala da importância de se trabalhar os espaços de vivência dos alunos, como as propostas aqui elaboradas para a aproximação destes conteúdos geográficos às realidades das cidades médias e pequenas.

Uma atenta escuta das perguntas que vêm de suas vivências de ter sido relegadas a não espaços pode ser uma postura pedagógica inicial. Abrir tempos e didáticas para estas escutas, explicitar suas perguntas e pô-las em diálogo com os conhecimentos sistematizados têm sido um dos avanços mais significativos no trato dado ao espaço nas escolas. As oficinas e projetos que tantos docentes e educandos inventam merecem ser valorizados como formas concretas de garantir o direito ao conhecimento da produção do espaço e ao conhecimento das formas históricas de experimentá-lo. O avanço dos cursos de geografia nessa direção tem de ser reconhecidos e legitimados nos currículos (ARROYO, 2013, p. 333).

Assim, o conhecimento geográfico, levando em conta essa aproximação do espaço de vivência dos alunos das cidades médias e pequenas, valoriza as suas realidades e assim permite que a Geografia faça mais sentido, tanto para alunos como para professores. Tudo isso pode propiciar um ensino de Geografia que se pautar realmente na noção de pertencimento do aluno ao espaço em que vive,

podendo ser um agente ativo de atuação e transformação dessas suas realidades renegadas no currículo.

Assim, as propostas e analogias aqui feitas puderam evidenciar que há a necessidade destes currículos praticados em sala de aula serem mais próximos das realidades e dos contextos espaciais das cidades médias e pequenas, e não limitar a atuação do docente de Geografia, exigindo um maior esforço deste para poder aproximar os conteúdos curriculares desses espaços de vivências dos alunos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa dissertação, buscou-se compreender como as políticas curriculares e os professores da rede estadual de Minas Gerais que atuam nas cidades de Alfenas e Paraguaçu abordam a relação entre o global-local, aproximando-a dos espaços de vivência dos alunos de cidades médias e pequenas, a partir da análise documental da BNCC (2018) e CRGM (2019) e das respostas dos questionários aplicados aos professores que atuam na rede estadual de ensino de Minas Gerais nas cidades em evidência neste trabalho. Isto com o intuito de se compreender se o currículo praticado nestas cidades fornece possibilidades para se trabalhar as realidades dos contextos especiais em que se encontram. Além disso, procurou-se também elaborar proposições para as habilidades analisadas, aproximando-as do contexto espacial das cidades pesquisadas.

O desafio desta pesquisa residiu na abrangência do tema em questão. Isso, justamente, pela diversidade e variedade de cidades médias encontradas pelo país, podendo ter diferenças tanto regionais como dos contextos espaciais em que se encontram, como as cidades não metropolitanas e metropolitanas, o que abre espaço para um amplo debate. Entretanto, optou-se por abordar a cidade pequena de Paraguaçu e a cidade média de Alfenas, que se encontram em um contexto urbano não metropolitano, por serem contextos em que o pesquisador que aqui escreve possui uma vivência e, dessa maneira, pôde contribuir melhor com a pesquisa.

Quanto às cidades brasileiras médias e pequenas, observando seu grande contingente populacional na participação da população total do país como de número absoluto de cidades, é notório que estão inseridas no processo de globalização, tendo em conta as dinâmicas de modernização urbana e agrícola e suas funções na rede urbana. Dessa maneira, percebe-se que as cidades médias vêm exercendo seu papel de mediadoras entre a escala global, pois são influenciadas pelos maiores centros urbanos, e a escala local, pois, além de serem influenciadas, também influenciem os menores centros de sua rede urbana, o que evidencia que seus contextos urbanos fazem parte de um processo maior, global e amplo, em que o global e o local não podem se separar.

No contexto da globalização, foi possível notar que as cidades médias e pequenas são os espaços locais de materialização do modo de desenvolvimento capitalista global. Isso evidencia a importância dos currículos em abordar esses contextos espaciais, pois são importantes espaços da vida cotidiana de um grande contingente populacional.

No tocante às cidades mineiras médias e pequenas, foi possível também notar sua grande participação no número absoluto de cidades e, principalmente, na participação no percentual de população do estado, em que as cidades com menos de 500 mil habitantes chegam a praticamente 80% da população mineira. Isto, obviamente, reconhecendo as diferenças dos contextos espaciais em que estão inseridas, sendo esses metropolitanos e não metropolitanos, visto que nesses diferentes contextos as dinâmicas espaciais e o cotidiano são distintos.

Percebeu-se, ainda, as peculiaridades das regiões metropolitanas mineiras, em que tanto a Região Metropolitana de Belo Horizonte como a Região Metropolitana do Vale do Aço possuem em sua maioria cidades com menos de 50 mil habitantes, o que mostrou que, tanto em contextos metropolitanos como em não metropolitanos, as cidades médias e pequenas possuem grande importância, ainda que em contextos espaciais evidentemente diferentes.

Abordando as cidades em que a pesquisa se debruçou, foi possível conhecer as diferentes dinâmicas espaciais de Alfenas e Paraguaçu. Quanto à cidade de Alfenas, foi possível notar que, na condição de uma cidade média, propriamente dita, exerce sua função de mediadora em sua rede urbana, centralizando serviços como educação, saúde e lazer. Isso ficou claro quando se notou que no que tange à geração de empregos e de renda, o setor de serviços predomina na cidade, evidenciando seu estágio consolidado no desenvolvimento do modo de produção capitalista em que predomina o setor de serviços, o que destoa da região sul-mineira, que tem no setor agropecuário uma forte participação.

Já quanto a cidade de Paraguaçu, tratando-se de uma cidade pequena, caracterizada como um centro urbano emergente, foi possível notar a importância do segmento industrial na cidade, mais especificamente no setor de confecções e vestuário. Isso, pois, como pôde ser constatado, a cidade apresenta neste setor industrial sua maior geração de empregos, no que se refere à geração de renda fica atrás somente do setor de serviços. Com efeito, o setor de serviços também tem

grande ligação com o setor de vestuário como o comércio, evidenciando a importância do setor. Dado isso, é importante lembrar que grande parte da produção dessas indústrias serve a outras grandes fábricas, ou seja, articulando esta pequena cidade às dinâmicas nacionais e globais de produção, o que mostra que Paraguaçu também se articula com o modo de produção capitalista global, mais ligado ao setor industrial, o qual reconfigurou as dinâmicas urbanas e de trabalho da cidade. Desse modo, fica claro que, tanto Alfenas como Paraguaçu fazem parte de dinâmicas que estão articuladas com as escalas global e local. Sendo, então, evidente a primazia com que se deve tratar de forma as cidades médias e pequenas nas políticas curriculares.

Como se pôde perceber, essas políticas curriculares fazem parte de um corolário histórico de reformas educacionais de cunho neoliberal e, como visto, fortemente influenciadas por órgãos e instituições internacionais, como o Banco Mundial, UNESCO e CEPAL, e nacionais, como o Movimento Todos Pela Educação, Fundação Lemann e Instituto Ayrton Senna, com o objetivo de moldar as políticas curriculares aos interesses neoliberais e a preparação para o mercado de trabalho, em detrimento dos interesses pedagógicos e de uma educação emancipadora.

Essas reformas educacionais se consolidam no Brasil a partir dos anos 1990, com a criação da LDB, em 1996, a qual prevê a criação de uma base curricular nacional que sirva de parâmetros para os demais estados brasileiros. Assim, surgem de início as políticas curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em nível Federal, e o Currículo Básico Comum, em Minas Gerais (CBC).

Já, atualmente, foi possível constatar toda essa consonância entre o discurso das instituições internacionais e nacionais em consolidação com a criação e homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, e do Currículo Referência de Minas Gerais, em 2019, juntamente com a aprovação das Diretrizes Curriculares de Formação de Professores, em 2019, deixando evidente essa articulação entre as políticas curriculares, a formação de professores e os interesses internacionais em educação. Desse modo, fica claro que as políticas curriculares formuladas e influenciadas pelos interesses neoliberais globais irão atingir as escalas locais das cidades médias e pequenas, pois serão referência para os professores de diversas cidades em sala de aula, como no caso do estado de Minas Gerais.

A partir dos paralelos feito entre a análise das habilidades da BNCC, visto que também se configura como uma das referências curriculares para os professores, as respostas dos professores nos questionários aplicados e proposições para se levar em conta em relação às realidades de Alfenas e Paraguaçu, é percebido que este documento, de certa forma, omite as realidades das cidades médias e pequenas. Os professores muitas vezes até conseguem enxergar seus contextos espaciais, como uma cidade média ou pequena, entretanto, por esse documento se atentar mais claramente aos acontecimentos e fatos das grandes cidades, dificulta o trabalho dos professores. E, na verdade, a BNCC acaba mais por tratar o “nacional” das grandes cidades, silenciando as realidades das cidades médias e pequenas.

Da mesma forma, o CRMG, em suas habilidades, muda pouco em relação à BNCC. O que se constatou foram aproximações discretas, levando em conta questões municipais e espaços de vivência dos alunos. Assim, pelas respostas dos professores, ficou evidente que muitos entendem os contextos espaciais das cidades médias e pequenas em que atuam. Ademais, em contrapartida, pelas respostas dos professores nos questionários e pelos documentos analisados, os currículos praticados em sala de aula atuam mais como limitadores do trabalho docente do que um instrumento que possibilita levar em conta as cidades médias ou pequenas.

Isso acontece, pois, como evidenciado anteriormente, faz parte de um projeto internacional demandado pelos interesses econômicos e neoliberais, representados por instituições em nível internacional e nacional, para controlar as políticas curriculares. Essas instituições, como visto, revestem-se com discursos rasos pautados na diminuição das desigualdades, equidade e desenvolvimento para competências futuras de profissões futuras que nem existem, para camuflar o verdadeiro objetivo, que é de controlar a formação escolar e preparar os educandos para as competências e habilidades que o mercado de trabalho demanda e não dos objetivos pedagógicos de uma educação pautada na transformação e na emancipação perante a sociedade cada vez mais desigual.

Com efeito, o que se procurou mostrar com estas proposições e com alguns paralelos com as respostas dos professores é que, apesar de haver um currículo de Geografia, no caso, a BNCC e, mais especificamente, o CRMG trabalharam no sentido de limitar e controlar o trabalho docente. Há caminhos para se considerarem as realidades das cidades médias e pequenas, o foco deste trabalho. Com isso, foi

possível evidenciar que, apesar da BNCC e o CRMG, articulados aos interesses globais neoliberais, limitarem o trabalho docente, é possível subvertê-los. Para isso, é de grande relevância levar em conta toda essa articulação entre o global e o local, a fim de aproximar-se das realidades dos alunos das cidades médias e pequenas.

É importante salientar que, como pode ser visto, tanto as cidades médias e pequenas de diferentes contextos como as políticas curriculares estão articuladas a uma dinâmica pautada na relação global-local. Por isso, é de suma importância que os currículos tratem e aproximem suas competências, objetos de conhecimento e habilidades também às realidades das cidades médias e pequenas, o que além de tratar do espaço de vivência de milhares de alunos, como visto, auxilia o trabalho dos professores. Sendo assim, estes podem mostrar a realidade de nossa sociedade, sempre complexa e permeada por conflitos de classe que se materializam, como visto pela relação entre o global e o local, pautando-se na Geografia para conhecer essa realidade e nela poder atuar e transformar.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Flamarion Dutra; ESTEVES, Thiago Verissimo. RELAÇÕES DE TRABALHO E PRECARIZAÇÃO NA INDÚSTRIA TÊXTIL DE PARAGUAÇU-MG: O CASO DA PRODUÇÃO DE TERNOS. **PEGADA-A Revista da Geografia do Trabalho. Presidente Prudente**, v. 21, n. 2, p. 199-227, 2020.

ALVES, Manoel. Governança educacional e gestão escolar: reflexos na responsabilidade social da educação. **Política e governança educacional: disputas, contradições e desafios diante da cidadania**. Brasília, DF: Universa: Líber Livro, p. 129-144, 2012.

AMORIM FILHO, Oswaldo Bueno; BUENO, Maria Elizabeth Taitson; ABREU, João Figueiredo. Cidades de porte médio e o programa de ações sócio-educativo-culturais para as populações carentes do meio urbano em Minas Gerais. **Boletim de Geografia Teórica, Rio Claro**, v. 12, n. 23/24, p. 33-46, 1982.

AMORIM FILHO, O. B., Rigotti, J. I. R., & Campos, J. Os níveis hierárquicos das cidades médias de Minas Gerais. **Raega-O Espaço Geográfico em Análise**, 13, 2007.

ANDRADE, Alexandre Carvalho de. A CIDADE MÉDIA E SUA REDE URBANA: AS INTER-RELAÇÕES ENTRE POUSO ALEGRE (MG) E OS MUNICÍPIOS DE SUA ÁREA DE INFLUÊNCIA. **Acta Geográfica**, v. 11, n. 27, p. 126-148, 2018.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Sala de aula ou lugar de veiculação do discurso dos oprimidos. In: **SALA de aula: que espaço é esse?**. 24. ed. Campinas: Papyrus, 2011. 112 p.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo** / [Miguel Gonzáles Arroyo]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis,RJ. Editora Vozes, 2013.

BRASIL . Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Disponível em: Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf) . Acesso em: 04 abr. 2019.

BRASIL, LDB. N. ° 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF**, v. 23, 1996.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação ; n. 125)

BRASIL. Sugestões Para Códigos Nos Currículos Estaduais de Referência, 2018. Disponível em:[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/3.\\_Orientacoes\\_para\\_codigos\\_dos\\_curriculos\\_locais\\_v7.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/3._Orientacoes_para_codigos_dos_curriculos_locais_v7.pdf) . Acesso em 15 mar 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil , Brasília-DF, 20 dez. 2019c.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução **CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação

Continuada). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília –DF, 29 out. 2020.

CALLAI, HELENA COPETTI; CAVALCANTI, LANA DE SOUZA; CASTELLAR, SONIA MARIA VANZELLA. Lugar e cultura urbana: um estudo comparativo de saberes docentes no Brasil. **Terra Livre**, v. 1, n. 28, p. 91-108, 2007.

CASTELLAR, S. M. V. Currículo, educação geográfica e formação docente: desafios e perspectivas. **Revista Tamoios**, v.2, n. 2, p. 1-17 2010.

CAVALCANTI, Lana De Souza. Aprender sobre a cidade: a geografia urbana brasileira e a formação de jovens escolares. **Revista Geográfica de América Central**, v. 2, n. 5, p. 1-18, 2011

CEPAL, N. U. et al. **Educación, juventud y trabajo Habilidades y competencias necesarias en un contexto cambiante**. CEPAL, 2020. Disponível em: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46066/4/S2000522\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46066/4/S2000522_es.pdf)  
Acesso em: 17/02/2021.

CHAGAS, A. T. R. O questionário na pesquisa científica. **Administração on line**, v. 1, n. 1, p.20-35, 2000.

CORRÊA, R. L. Construindo o conceito de cidade média. Cidades médias: espaços em transição. São Paulo: **Expressão popular**, v. 20, n. 3, p. 23-33, 2007.

CORRÊA, R. L. As pequenas cidades na confluência do urbano e do rural. **GEOUSP: Espaço e Tempo**, v. 30, n. 3, 5-12, 2011.

COUTO, M. A. C. Para a crítica da Geografia que se ensina através dos Livros Didáticos. Tonini, I. M., Goulart, L. B., Santana Filho, M. M. D., Martins, R. E. M. W., & Costella, R. Z. (Org). **O livro didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017.

CPGLI – Coordenação-Geral dos Programas do Livro (Brasil). Edital de convocação 01/2018.. Edital De Convocação Para O Processo De Inscrição E Avaliação De obras Didáticas E Literárias Para O Programa Nacional Do Livro E Do Material Didático

PNLD 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020>. Acessado: 24 de outubro de 2020.

Damiani, A. L. Cidades médias e pequenas no processo de globalização. Apontamentos bibliográficos. **América Latina: cidade, campo e turismo**, v. 15, n. 8 135-147, 2006.

DE ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto; JUNG, Hildegard Susana. Políticas curriculares e a base nacional comum curricular: emancipação ou regulação?. **Educação (UFSM)**, v. 44, n. 24 p.1-14, 2019.

DELORS, Jacques; NANZHAO, Zhou. **Educação um tesouro a descobrir**. 1998.

DINIZ, Alexandre MA. Violência Urbana nas Cidades Médias Mineiras: Fim de um Mito?. **Cidades: Relações de Poder e Cultura Urbana**, p. 133-170, 2005.

DO VALE, Ana Rute et al. Reprodução social e agroecologia nos Assentamentos Primeiro do Sul e Nova Conquista II de Campo do Meio-MG. **Retratos de Assentamentos**, v. 22, n. 2, p. 215-240, 2019.

FÁVERO, O.; HORTA, J. S. B.; FRIGOTTO, G. Políticas educacionais no Brasil: desafios e propostas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 83, n. 5, p. 5-14, 1992.

FERREIRA, Isabel Lacerda. **Os professores e o currículo: percepções e níveis de intervenção dos professores do ensino básico no desenvolvimento curricular**. 2010. 234f. (Dissertação de Mestrado policopiada) – Universidade Aberta, Lisboa, 2010.

FRESCA, T. M. Em defesa dos estudos das cidades pequenas no ensino de Geografia. **Geografia (Londrina)**, V. 10, n. 1, p. 27-34, 2001.

FRESCA, Tânia Maria. Centros locais e pequenas cidades: diferenças necessárias. **Mercator-revista de Geografia da UFC**, v. 9, n. 20, p. 75-81, 2010.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Dos PCNs a BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. **Geo Uerj**, v. 6, n. 30, p. 419-439, 2017.

GONÇALVES, A. R.; MELATTI, C. Instrumentos para análise e escolha do Livro Didático de Geografia pelo professor: aspectos da formação cidadã. Tonini, I. M., Goulart, L. B., Santana Filho, M. M. D., Martins, R. E. M. W., & Costella, R. Z. (Org). **O livro didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - SIDRA. **Censos demográficos**, 1980, 1991, 2000 e 2010.

IBGE. **REGIC 2018**. Rio de Janeiro: FIBGE. 2020.

LACERDA, Caroline Côrtes; SEPEL, Lenira Maria Nunes. Percepções de professores da Educação Básica sobre as teorias do currículo. **Educação e Pesquisa**, v. 45, n 12, p. 14-29, 2019

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum Curricular: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista E-curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MASSON, Gisele. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. **Seminário de pesquisa em Educação da região sul**, v. 9, n. 13, p. 19-32, 2012.

MELO, N. A.; SOARES, B. R. Pequena Cidade, um desafio metodológico: os instrumentos e os recursos para a pesquisa em Geografia. RAMIRES, J. D. L., & PESSÔA, V. L. S. (Org). **Geografia e pesquisa qualitativa: nas trilhas da investigação**. Uberlândia: Assis, v. 15, n.12, p. 25-47, 2009.

MENEZES, V. S.; KAERCHER, N. A. Trajetórias metodológicas de uma pesquisa em ensino de Geografia: uma análise das concepções teóricas e da epistemologia

da prática do professor de Geografia. Pessôa, V. L. S., Ruckert, A. A., & Ramires, J. C. D. L. (Org). **Pesquisa qualitativa: aplicações em Geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2017.

MINAS GERAIS. Conteúdo Básico Comum (CBC). **Proposta Cur**, 2007.

MINAS GERAIS. Currículo Referência de Minas Gerais, 2019. SEE – MG. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos\\_estados/documento\\_curricular\\_mg.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf) . Acesso em: 02 de fev 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE Nº 2.197, de 26 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: < <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2197-12-r.pdf>> Acesso em: 15 de DEZ. 2017.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE Nº 2836, de 28 de dezembro de 2015**. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Educação Básica no ano de 2016 e dá outras providências. Disponível em: < <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2836-15-r.pdf>>. Acesso em: 15 Dez. 2017.

MOREIRA JÚNIOR, Orlando. **As cidades pequenas na região metropolitana de Campinas-SP: dinâmica demográfica, papéis urbanos e (re) produção do espaço**. 2014. 311 f. Tese - (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2014.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, 2014.

OLIVEIRA, Caroline Mari de. As influências do Banco Mundial na Política Educacional: o foco na educação e na regulação social. **Anais da Reunião Científica da ANPED. Curitiba/PR: UFPR, 2016.**SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Penso Editora, 2013.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos. O estudo da cidade e do cidadão: A classe como intervenção didática para ensinar geografia. **Revista Geográfica de América Central**, v. 1, n. 58, p. 101-123, 2017.

SANTOS, M. A abordagem das políticas públicas educacionais para além da relação estado e sociedade. **Seminário de pesquisa em educação da região sul**, 9, 2012.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial.** 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 319 p., il. Inclui bibliografia. ISBN 9788528617320 (broch.), 2015.

SILVA, MA da. Agências, instituições e organizações internacionais atuam nas decisões de políticas para a educação básica pública. **Política e governança educacional: disputas, contradições e desafios diante da cidadania. Brasília, DF: Universa: Líber Livro**, p. 69-97, 2012

SPÓSITO, M. E. B. Novas redes urbanas: cidades médias e pequenas no processo de globalização. **Geografia**, v. 35, n. 1, p. 51-62, 2010.

STAMM, C.; DOS SANTOS, M. S. Distribuição da população brasileira sob o enfoque das cidades de porte médio. **Revista Teoria e Evidência Econômica**, v. 23, n. 49, p. 1-35, 2017.

SHULTZ, Lynette. Governança global, neocolonialismo e respostas democráticas para políticas educacionais. **Política e Governança Educacional: contradições e desafios na promoção da cidadania Brasília: Liber Livro**, 2012.

TADEU, T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Autêntica. 2016.

DE FÁTIMA TRICHES, Eliane; DE MIRANDA ARANDA, Maria Alice. A formulação da base nacional comum curricular (BNCC) como ação da política educacional: breve levantamento bibliográfico (2014-2016). **RealizAção**, v. 3, n. 5, p. 81-98, 2016.

WORLD BANK, WASHINGTON, DC. **Priorities and Strategies for Education: A World Bank Review. Development in Practice Series**. ERIC Clearinghouse, 1995

## APÊNDICE

1. Possui graduação em geografia licenciatura?

( ) Sim ( ) Não

Caso tenha assinalado a opção negativamente, favor especificar sua área de formação:.....

2. Há quanto tempo leciona em escola pública?

.....

3. Com relação a Formação Continuada, quais delas já realizou:

- ( ) aperfeiçoamento
- ( ) especialização
- ( ) mestrado profissional
- ( ) cursos pontuais e de curta duração
- ( ) discussões nas reuniões de módulo
- ( ) mestrado
- ( ) doutorado

4. Dentre os documentos curriculares existentes, assinale aqueles que mais utiliza como referência em seus planejamentos:

- ( ) Currículo Básico Comum (CBC)
- ( ) Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)
- ( ) Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
- ( ) Currículo Referência de Minas Gerais

5. A escola em que leciona está localizada em uma cidade média ou pequena? Como isso interfere no processo de ensino-aprendizagem?.....

.....  
 .....  
 .....

6. Em sua opinião, o currículo utilizado fornece instrumentos que aproximem os alunos dos fenômenos geográficos presentes na cidade média ou pequena em que

vivem?.....  
 .....  
 .....

7. Utiliza o livro didático com frequência em suas aulas?

Sim                       Não

8. Como é o processo de escolha do livro didático?

.....

9. Em sua opinião, os conteúdos do livro didático utilizado são adaptados para a realidade da cidade média ou pequena em que a escola está inserida?.....

.....

.....

10. Com base nos conteúdos geográficos, é possível estabelecer uma relação entre as escalas global e local, aproximando-a da cidade em que você leciona?

Sim                       Não

Caso responda afirmativamente, especifique qual tema utiliza para essa abordagem:.....

.....

.....

11. Enumere até três temas presentes no livro didático ou no currículo que usa e que podem ser adaptados para os contextos locais em que vivem os alunos:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12. A escola em que atua fornece materiais pedagógicos de geografia para que possam ser utilizados em sala de aula?

( ) Sim

( ) Não

13. Com base em seus conhecimentos pedagógicos e geográficos, o que seria o raciocínio geográfico?.....

.....  
.....  
.....

14. Seus alunos conseguem entender a importância da geografia em suas vidas?