



CONCEPÇÕES DO CONTEÚDO E SUAS ABORDAGENS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Conceptions of content and their approaches to teaching Geography

Concepciones del contenido y sus enfoques de la enseñanza de la Geografía

Patrícia Assis da Silva Ribeiro¹, Valéria de Oliveira Roque Ascensão²

Resumo: O presente trabalho é norteado pela questão: como professores de Geografia estão, ou não, se apropriando e articulando de uma outra concepção de conteúdo, bem como, de novas formas de ensino, apontadas no texto do Currículo de Referência de Minas Gerais? Para respondê-la, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa. Foram interpretados 50 registros de Estágios Supervisionados de Licenciatura em Geografia II, decorrentes da observação de práticas pedagógicas de professores de escolas públicas, atuantes nos anos finais do ensino fundamental. As observações foram produzidas por alunos dos cursos de licenciatura em Geografia de duas Instituições Federais de Ensino Superior e decorrem de estágios realizados em escolas localizadas em quinze municípios distintos, somam-se às observações, um total de 26 entrevistas semi-estruturadas realizadas pelos estagiários a partir de cinco questões. Os professores afirmaram, na entrevista e em outros momentos do Estágio Supervisionado a ausência de uma formação efetiva, que acompanhasse a implementação do novo currículo. Do total dos sujeitos desta investigação, cinco consideravam o novo currículo inadequado e 21 afirmaram ter achado o novo currículo interessante, vendo possibilidades de uma proposta para o ensino de Geografia e que esta poderia mobilizar o interesse dos alunos. Todavia, esses mesmos 21 professores declararam não conseguir produzir proposta de ensino em direção ao que constitui o CRMG. Esses dados demonstram um distanciamento dos professores frente aos referenciais teóricos que mobilizaram a argumentação desse texto, tanto para interpretação da BNCC e do CRMG, como para a compreensão de conteúdo a partir dessas proposições curriculares.

Palavras-chave: BNCC; currículo de referência de Minas Gerais; formação de professores.

¹ Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) | Juiz de Fora | MG | Brasil. E-mail: patricia.assis@ufjf.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8014-1353>

² Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) | Belo Horizonte | MG | Brasil. E-mail: valeriaroque@gmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5771-4878>

Abstract: This study is guided by the question: How are geography teachers appropriating and articulating a different concept of content, as well as new ways of teaching, as outlined in the text of the Minas Gerais Reference Curriculum? A qualitative study was carried out to answer this question. Fifty records of Supervised Internships in Geography II, resulting from the observation of pedagogical practices of public school teachers working in the final years of elementary school, were interpreted. The observations were made by students on Geography degree courses at two Federal Higher Education Institutions and resulted from internships carried out in schools located in fifteen different municipalities. In addition to the observations, a total of 26 semi-structured interviews were carried out by the interns based on five questions. In the interview and at other times during the supervised internship, the teachers stated that they had no effective training to accompany the implementation of the new curriculum. Of all the subjects of this investigation, five considered the new curriculum inadequate and 21 said they found the new curriculum interesting, seeing possibilities for a proposal for teaching Geography and that it could mobilize students' interest. However, these same 21 teachers said that they were unable to produce a teaching proposal in line with the CRMG. This data shows that the teachers are distancing themselves from the theoretical references that mobilized the arguments in this text, both in terms of interpreting the BNCC and the CRMG, and in terms of understanding the content based on these curricular proposals.

Keywords: BNCC; Minas Gerais reference curriculum; teacher training.

Resumen: Este estudio se orienta por la pregunta: ¿Cómo los profesores de geografía se están apropiando y articulando un concepto diferente de contenido, así como nuevas formas de enseñar, según lo establecido en el texto del Currículo de Referencia de Minas Gerais? Para responder a esta pregunta, se realizó un estudio cualitativo. Se interpretaron 50 registros de Prácticas Supervisadas en Geografía II, resultantes de la observación de las prácticas pedagógicas de profesores de escuelas públicas que trabajaban en los últimos años de la enseñanza primaria. Las observaciones fueron producidas por estudiantes de la carrera de Geografía de dos Instituciones Federales de Enseñanza Superior y resultaron de pasantías realizadas en escuelas localizadas en quince municipios diferentes. Además de las observaciones, los pasantes realizaron un total de 26 entrevistas semiestructuradas a partir de cinco preguntas. En las entrevistas y en otros momentos de las prácticas supervisadas, los profesores afirmaron que no disponían de una formación eficaz para acompañar la aplicación del nuevo plan de estudios. De todos los sujetos de esta investigación, cinco consideraron que el nuevo currículo era inadecuado y 21 dijeron que el nuevo currículo les parecía interesante, que veían posibilidades de una propuesta para la enseñanza de la Geografía y que podía movilizar el interés de los alumnos. Sin embargo, estos mismos 21 profesores dijeron que no eran capaces de elaborar una propuesta de enseñanza acorde con el CRMG. Estos datos muestran que los profesores están distanciados de las referencias teóricas que movilizaron los argumentos de este texto, tanto en lo que se refiere a la interpretación del BNCC y del CRMG, como en lo que se refiere a la comprensión del contenido de estas propuestas curriculares.

Palabras clave: BNCC; currículo de referencia de Minas Gerais; formación de profesores.

1 INTRODUÇÃO

A busca por uma definição do que seria o conteúdo em diferentes áreas do conhecimento escolar não levou à identificação de uma compreensão conceitual sobre esse termo. Em diferentes disciplinas escolares, e, especificamente para a área do ensino de Geografia, observamos que há uma apropriação do termo conteúdo sem que se questione seu sentido; como algo dado, fechado e, talvez, unânime.

Entretanto, vivemos tempos de mudanças curriculares na Educação Básica e consideramos que a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) trouxe através da proposição de Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e, sobretudo, das Habilidades novas possibilidades para a compreensão do significado de conteúdo para a Geografia Escolar.

Ao mesmo tempo, a BNCC - Geografia (Brasil, 2018) ao apontar para o desenvolvimento das práticas pedagógicas a identificação de Situações geográficas (Silveira, 1999), interpretadas através do raciocínio geográfico a partir de abordagens investigativas, indica outras formas para o desenvolvimento de um dado conteúdo. Reconhecemos no Currículo Referência de Minas Gerais - CRMG (Minas Gerais, 2018), desenvolvido em diálogo com a BNCC - Geografia (Brasil, 2018), a presença das mesmas dimensões trazidas pelo referencial curricular nacional. Acreditamos que tais dimensões - situação geográfica, raciocínio geográfico, habilidades e ensino por investigação - associadas, configuram uma nova perspectiva para o conteúdo no ensino de Geografia. Tal perspectiva, numa relação dialética entre conteúdo e forma, pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas que efetivem interpretações geográficas. Assim, questionamos: como professores de Geografia estão, ou não, se apropriando e articulando de uma outra concepção de conteúdo, bem como, de novas formas de ensino, apontadas no texto do Currículo de Referência de Minas Gerais?

Consideramos que BNCC - Geografia (Brasil, 2018) e o CRMG (Minas Gerais, 2018) demandam do professor um deslocamento na produção e no desenvolvimento de sua prática pedagógica. Ressaltamos que a imersão na área de Geografia como pesquisadoras e docentes nos leva a afirmar a prevalência, no ensino de Geografia, de práticas mnemônicas, fragmentadas, que informam sobre os componentes espaciais, em geral, não realizando junto aos estudantes interpretações geográficas. Partindo dessa premissa, discutiremos sobre como o componente curricular é abordado na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e no Currículo de Referência de Minas Gerais (Minas Gerais, 2018). Posteriormente, apresentaremos a metodologia utilizada no presente trabalho. Em seguida, apresentaremos nossa compreensão referente aos "novos" conteúdos e formas para o desenvolvimento do ensino de Geografia para o estado de Minas Gerais (Minas Gerais, 2018). Em seguida, traremos indícios de como professores de Geografia desta disciplina escolar estão, ou não, se apropriando da "novidade".

2 A GEOGRAFIA NA BNCC E NO CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS

O lugar ocupado por um campo do conhecimento no currículo escolar nacional é o resultado de um complexo e dinâmico campo de forças sociais. As obras de pensadores como Goodson (1990, 2018), Young (1971, 2007, 2011) e Bernstein (1977) nos oferecem uma visão abrangente sobre como as dinâmicas que envolvem os saberes presentes nos currículos escolares estão intrinsecamente ligadas às complexas relações de poder existentes nas sociedades contemporâneas. O lugar de uma disciplina no currículo é mutável e está sujeita a diversas influências que podem modificar sua relevância ao longo do tempo.

A relevância de um determinado componente curricular pode ser aumentada, reduzida ou até mesmo excluída, a depender de interesses sociais, políticos e corporativos que prevalecem em diferentes momentos históricos. Essa flexibilidade é um reflexo das disputas de poder e das prioridades que emergem na sociedade, levando a um contínuo processo de reavaliação do que deve ser ensinado nas escolas. O currículo, portanto, não apenas determina quais conhecimentos são considerados legítimos, mas também estabelece um padrão para o que é valorizado em termos de formação acadêmica e prática educativa.

Embora o currículo seja uma construção política e social, ele desempenha um papel crucial na compreensão da prática educativa institucionalizada e da função social da escola na formação dos indivíduos. Conforme Young (2007), o currículo é um campo de luta onde se definem quais saberes devem ser ensinados e quais habilidades são essenciais para a formação do cidadão no contexto atual.

No Brasil, os currículos são norteados pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que foi construída como tentativa de fornecer uma educação equânime à população brasileira, a partir de orientações sobre competências e habilidades que devem ser desenvolvidas junto aos alunos em sala de aula.

Como tentativa de fornecer uma educação igualitária à população brasileira e também nortear os professores sobre o que ensinar e como ensinar em sala de aula foi desenvolvida a Base Nacional Comum Curricular. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. É a BNCC que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas para garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

A BNCC é um orientador curricular que deve ser apropriado pelas redes de ensino para a construção dos currículos estaduais e municipais, ou seja, a Base não é o currículo! Esses currículos, orientam as práticas pedagógicas a serem adaptadas conforme a realidade da escola e funcionam como instrumento de implementação e acompanhamento de políticas públicas educacionais.

No estado de Minas Gerais, temos o Currículo de Referência de Minas Gerais – CRMG –, que elenca os direitos de aprendizagem comum aos estudantes mineiros. O Currículo Referência de Minas Gerais foi desenvolvido pautado nos princípios educacionais estabelecidos pela Constituição Federal, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pelo Plano Nacional de Educação e pela Base Nacional Comum Curricular. Esse currículo também se alinha às diretrizes do Conselho Nacional de Educação, refletidas em pareceres e resoluções, além de reconhecer e valorizar a diversidade dos diferentes povos, culturas, crenças, territórios e tradições que existem em Minas Gerais (Minas Gerais, 2018).

A BNCC (Brasil, 2018) e o CRMG (Minas Gerais, 2018) destacam que o ensino de Geografia deve favorecer a compreensão do espaço e dos fenômenos que nele ocorrem. Portanto, os estudantes devem ser formados para a realização da leitura do mundo em que vivem ancorados em preceitos geográficos, para isso, é de suma importância o desenvolvimento de um raciocínio adjetivado de geográfico.

No texto introdutório à seção destinada à Geografia, a BNCC afirma que as Unidades Temáticas, Objetos do Conhecimento e Habilidades foram pensados alinhados aos princípios do raciocínio geográfico - analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem -, visando promover o desenvolvimento do pensamento espacial e do raciocínio geográfico junto aos estudantes da Educação Básica (Brasil, 2018). A figura 1 apresenta e descreve os princípios do raciocínio geográfico.

Figura 1 - Descrição dos princípios do raciocínio geográfico presentes na BNCC

PRINCÍPIO	DESCRIÇÃO
Analogia	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.
Conexão	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
Diferenciação*	É a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.
Distribuição	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.
Extensão	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
Localização	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).
Ordem**	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

Fonte: Brasil (2018, p. 360).

Em diversas habilidades da BNCC e do CRMG é possível identificar a presença dos princípios do raciocínio geográfico. A operação desses princípios exige operações mentais que permitem analisar, localizar e diferenciar eventos. A BNCC e o CRMG buscam a ruptura com uma lógica de ensino de Geografia descritivo e fragmentado.

Tal ruptura se dá na medida em que esses documentos indicam que as práticas pedagógicas devem ser desenvolvidas a partir de situações geográficas (Silveira, 1999), demarcadas através das habilidades e competências a serem trabalhadas nas aulas de Geografia, a partir da resolução de problemas, mobilizando o raciocínio geográfico, que são elementos preponderantes na abordagem geográfica (Brasil, 2018; Minas Gerais, 2018).

Do ponto de vista operacional, a BNCC e o CRMG organizaram os objetivos de ensino em habilidades, que estão totalmente conectadas à ideia de competência. Para a BNCC e o CRMG, deve-se ter uma indicação clara do que os alunos devem saber, e, sobretudo, do que devem saber fazer. Esse “saber fazer” considera a “mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 15) que designa as competências essenciais da educação básica. Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades, que estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento. As habilidades são, portanto, os mobilizadores dos objetos de conhecimento por meio de ações e operações intelectuais.

Na proposição de habilidades, em articulação com os princípios do raciocínio geográfico e com a metodologia de resolução de problemas, a BNCC e o CRMG abrem caminhos para que se trabalhe com situações geográficas. A interpretação e análise de situações resulta, de acordo com esses documentos, da busca de características fundamentais e estruturas elementares de um lugar. A partir dessa perspectiva, a ênfase da aprendizagem em Geografia perpassa “pela posição relativa dos objetos no espaço, tempo, o que exige a compreensão das características de um lugar (localização, extensão, conexão, escala, entre outras), resultantes das relações com outros lugares” (Brasil, 2018, p. 24)

Acreditamos que tais pilares, situação geográfica, raciocínio geográfico, resolução de problemas e habilidades, possibilitam uma outra concepção de conteúdo para o ensino de Geografia, para além da mera informação sobre componentes espaciais, conceitos e processos.

3 METODOLOGIA

Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa (Denzin; Lincoln, 2006) decorrente da reunião de indícios da realidade de práticas pedagógicas que lidos por nós, em diálogo com um conjunto de teóricos do ensino da Geografia e do campo da educação, propiciaram uma compreensão de um dado contexto.

Segundo Gil (2002), a pesquisa qualitativa é um tipo de investigação que se concentra na compreensão dos significados, experiências e contextos sociais e prioriza a profundidade da análise e a subjetividade dos participantes. Na pesquisa qualitativa os dados podem ser coletados por meio de entrevistas, grupos focais, observações, análise de documentos, permitindo uma interação mais direta com o objeto de pesquisa.

Nossa investigação centrou-se na interpretação de 50 registros de Estágios Supervisionados de Licenciatura em Geografia II, decorrentes da observação de práticas pedagógicas de professores de escolas públicas, atuantes nos anos finais do ensino fundamental. Tais registros trazem o olhar daqueles que futuramente serão professores sobre os que já estão na carreira. As observações foram produzidas por alunos do 7º e 8º período de dois cursos de licenciatura em Geografia de duas Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, localizadas no estado de Minas Gerais e decorrem de estágios realizados em escolas localizadas em quinze municípios distintos. O desenvolvimento de registros e fontes documentais (Cellard, 2008) desta pesquisa decorrem das observações focadas em pontos indicados pelas Orientadoras dos Estágio nas IFES: seleção de conteúdos, planejamento e gestão da aprendizagem (Bissonnette; Gaulthier; Castonguay, 2017). Somam-se às observações um total de 26 entrevistas semi-estruturadas realizadas pelos estagiários a partir de cinco questões referentes aos mesmos pontos de observação: Questão 1) Você teve a oportunidade de ler a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo de Referência de Minas Gerais?; Questão 2) A rede de ensino em que você atua ofereceu formação docente voltada para a implementação do novo currículo de Minas Gerais?; Questão 3) Você acredita que o ensino de Geografia deve considerar a integração dos componentes espaciais nas suas abordagens? Questão 4) Você desenvolve propostas pedagógicas alinhadas ao que está posto no Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG)? Questão 5) Você aborda o conteúdo geográfico a partir de situações geográficas demarcadas através das habilidades e competências previstas no currículo? O menor número de entrevistas se justifica em virtude de termos mais de um licenciando estagiando com o mesmo professor supervisor.

As interpretações que constituem este texto reconhecem o caráter experimental desta investigação, admitindo os limites e possibilidades para o conhecimento do objeto de investigação - a concepção de conteúdos e formas por professores de Geografia após a implementação do CRMG (Minas Gerais, 2018). Para interpretação dos dados, foram considerados três pontos temáticos (Braun; Clarke, 2006): a) demarcação de *lôcus*/demarcação de uma situação geográfica; b) fragmentação dos componentes espaciais/interação parcial entre os componentes espaciais/interação entre componentes espaciais; c) prática investigativa/outras práticas de ensino. Tais pontos foram interpretados e o resultado desse processo será apresentado a seguir.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No Ensino de Geografia a noção de conteúdo corresponde, recorrentemente, em livros didáticos e em práticas docentes, a informações sobre componentes espaciais, tais como, agricultura, população, vegetação, entre outros, como apontam Moraes e Roque Ascensão (2021). No Brasil, as críticas a esta concepção sobre o conhecimento geográfico datam de, aproximadamente, 40 anos. Tais críticas tiveram origem no meio acadêmico direcionadas às abordagens atinentes à Geografia Regional francesa, que muito influenciou a estruturação dos cursos superiores de Geografia brasileiros (Batista; Pereira; Del Gaudio, 2017). Ao final da década de 1980 essas críticas se voltaram ao conhecimento escolar, sendo o argumento dos “conhecimentos em gavetas” de Brabant (1989) uma imagem esclarecedora, tanto para educação básica, quanto para a atuação dos professores no ensino superior, ainda nos dias atuais. Todavia, as críticas não vieram acompanhadas de proposições metodológicas capazes de influenciar a formação de professores (Roque Ascensão, 2009). Ao contrário, os cursos de licenciatura em Geografia e os livros didáticos permaneceram com “conteúdos em gavetas” que são abertas a cada nova disciplina - no ensino superior - e a cada nova Unidade - na educação básica.

Se em outros momentos a fragmentação já era criticada, entendemos que após a publicação da Base Nacional Curricular de Geografia (Brasil, 2018), ela - a fragmentação - se torna um desafio a ser superado. A referida proposição curricular ao trazer como dimensão metodológica a tríade “situação geográfica, raciocínio geográfico e ensino por investigação” e ao apresentar habilidades (Moretto, 2002) a serem desenvolvidas, fragiliza abordagens que fragmentam o conhecimento na Geografia Escolar. A BNCC aponta para a produção de práticas pedagógicas que promovam interpretações geográficas (Brasil, 2018), por outro, deixa à mostra vulnerabilidades da formação de professores - inicial e continuada (Silva, 2021; Roque Ascensão *et al.*, 2022).

A proposição contida na BNCC (Brasil, 2018) e no CRMG (Minas Gerais, 2018) fraturam a perspectiva da forma e do conteúdo - descritiva e informativa - presente em livros didáticos e nas práticas de professores de Geografia (Moraes *et al.*, 2021; Silva, 2021). Para Saviani (2019), o conteúdo refere-se aos elementos culturais que compõem múltiplos contextos socioespaciais que ao serem ensinados podem permitir aos estudantes a compreensão das desigualdades, das diferenças, enfim, produzem aproximações do que constitui o real hodierno. A forma pode ser reconhecida como meios, recursos, linguagens dos quais os professores lançam mão, progressivamente, com o fim de favorecer e fazer alcançar o que se pretende para a aprendizagem dos estudantes. Nesta demarcação conceitual, conteúdo e forma relacionam-se dialeticamente: a forma dota qualidade ao conteúdo e, ao mesmo tempo, conteúdos distintos exigem formas que melhor favoreçam seu desenvolvimento nas práticas pedagógicas (Saviani, 2019).

Pesquisas na área do ensino de Geografia (Roque Ascensão; Valadão, 2011; Roque Ascensão; Valadão; Silva, 2018; Silva, 2021; Santos, 2021) destacam que a construção de práticas pedagógicas visando a ensinagem (Anastasiou; Alves, 2005) que estejam para além de uma educação geográfica meramente informativa, demanda a superação: i) da localização como uma indicação meramente absoluta e sim, um entendimento de contexto; ii) da descrição como simples indicação dos componentes espaciais, mas sim, como um exercício que demonstrará como os componentes espaciais interagem entre si, através de diferentes processos; iii) da escala somente na concepção cartográfica, mas sim, como abrangência de um dado evento. A partir dessa ótica o professor considerará as habilidades, entendidas como indicadores conceituais e procedimentais para a interpretação de uma situação real e que levam a hipóteses, a identificação, a investigação e a interpretação de problemas. Tudo isso, como aponta a concepção de habilidades trazida por Perrenoud (1999) requer conhecimentos profundos dos conhecimentos ensinados por parte dos professores. Requer um entendimento de forma e conteúdo distinto do que frequentemente encontramos através dos Estágios Supervisionados em Licenciatura em Geografia.

Em consonância com as ideias anteriores, compreendemos que o CRMG (Minas Gerais, 2018) e a BNCC (Brasil, 2018), ao apontarem a noção de raciocínio geográfico (Silva, 2021; Roque Ascensão *et al.*, 2022), a situação geográfica (Silveira, 1999), as habilidades (Perrenoud, 1999) e o ensino por investigação (Morais; Roque Ascensão, 2022), nos levam a construir um entendimento outro do que seria o conteúdo para o ensino de Geografia. Rompendo com a concepção vigente, os conteúdos não seriam, em si, os componentes espaciais. Menos ainda, informações sobre os componentes espaciais, descontextualizados e sem brechas para a investigação pelo aluno.

Defendemos que os conteúdos para o ensino de Geografia decorram da articulação de duas ou mais habilidades de um mesmo ano do ensino fundamental (podendo-se ainda articular habilidades de anos anteriores). Esta articulação levaria os professores a identificação de um evento e a demarcação de uma situação geográfica, ou seja, uma empiricização do espaço geográfico (Silveira, 1999). Em seguida, em função do evento, reconhecendo os componentes espaciais que, junto ao evento, constituem uma situação geográfica, o professor definiria uma questão geradora para a promoção de investigações que levassem os estudantes à compreensão da espacialidade. Sob esta proposição, conhecimentos referentes aos componentes espaciais - urbanização, industrialização, agronegócio, relevo, clima, entre outros - e os processos que os constituem certamente seriam trabalhados. O conteúdo estaria na situação geográfica, especificamente, na relação entre o evento, componentes espaciais, seus processos e os processos decorrentes das interações entre os componentes. Esclarecendo: os processos referentes aos componentes espaciais, bem como a rede conceitual mobilizada para a ensinagem (Anastasiou;

Alves, 2005) viria da Situação Geográfica. A pergunta investigativa seria uma grande chave de acesso à interpretação da espacialidade de uma dada situação geográfica.

A partir das argumentações anteriores, fomos interpretar os 50 registros do Estágio Supervisionado e as 26 entrevistas. Os resultados serão apresentados trazidos segundo os três pontos temáticos que nortearam nossa interpretação, com o fim de compreendermos como professores de Geografia estão se apropriando e articulando de uma outra concepção de conteúdo. Um aspecto comum a todos os professores é a afirmação de que leram o CRMG (Minas Gerais, 2018) e a BNCC (Brasil, 2018). Também comum é o reconhecimento de que a formação docente disponibilizada pela rede de ensino em que atuam - estadual e municipal -, foi insuficiente e que muitas são as dúvidas frente à nova proposição curricular. Outro aspecto interessante refere-se ao fato de que entre os 26 professores observados e entrevistados, encontramos a variação de apenas três livros didáticos, ambos da mesma editora. Ainda que o livro didático não seja objetivo deste trabalho, sua proposição de conteúdo aparecerá nas interpretações a seguir.

Com relação ao ponto temático "demarcação de *lôcus*/demarcação de uma situação geográfica" inferimos que os professores de Geografia (sujeitos desta investigação) demonstram incompreensões quanto ao que seja a demarcação de uma situação geográfica. Somente cinco professores utilizam de espaços concretos para demonstrar o "conteúdo" trabalhado. Tal ação se deu através de imagens e mapas presentes no livro didático adotado. A observação dos estudantes indicou, nos 26 docentes, a permanência de aulas expositivas e a proposição de algumas poucas atividades contidas nos livros didáticos. Importante: nenhum dos dois livros didáticos adotados organizam o conhecimento, em nenhum momento, considerando situações geográficas, mas apontam *lôcus* onde se pode identificar aspectos do "conteúdo" referente a uma dada Unidade. Os 26 professores, durante a observação do Estágio, trabalhavam seguindo a proposição dos livros didáticos, sendo que apenas um docente levou um documentário - ainda que com fins demonstrativos -, para seus estudantes.

Quanto à fragmentação dos componentes espaciais/interação parcial entre os componentes espaciais, diante das questões de entrevista, todos os professores responderam afirmativamente para a necessidade de um ensino que considere a articulação entre os componentes espaciais. Contudo, a observação das práticas aponta que apenas três docentes tentaram articular os componentes espaciais, respectivamente, clima-vegetação, etnia-conflitos geopolíticos e relevo-hidrografia. Ainda assim, tal articulação se deu buscando a compreensão dos componentes, ou seja, como um componente influencia e produz o outro. Em nenhum dos dois casos foi possível, através do relato de observação, identificar um movimento em prol da interpretação geográfica. Os demais professores observados trabalharam numa perspectiva meramente informativa, dissertando oralmente sobre o componente espacial abordado e por eles compreendidos como conteúdo do ensino de Geografia. Cabe destacar que todos os professores, em seus planejamentos e no

lançamento do conteúdo no sistema eletrônico, lançaram mão das habilidades postas pelo CRMG (Minas Gerais, 2018).

A concepção de investigação ainda está vinculada à "pesquisa em uma fonte", realizada pelos estudantes em tempo/espço extra sala de aula. Os professores indicam um tema, extraído de uma habilidade associada a um "conteúdo" e destacada no Livro do Professor, que obrigatoriamente devem indicar habilidades ao longo das Unidades dos livros didáticos. Essas pesquisas são entregues ao professor e avaliadas, mas não são foco de debates na sala de aula. Do total de professores observados, seis desenvolveram atividades com o fim de "pesquisa em uma fonte", os demais propuseram questões na lógica de um "Para Casa". Tais questões foram extraídas dos livros didáticos adotados, sendo as respostas às mesmas singelamente identificadas no texto do referido material didático.

Todos os professores afirmaram, na entrevista e em outros momentos do Estágio Supervisionado a ausência de uma formação efetiva, que acompanhasse a implementação do novo currículo. Do total dos sujeitos desta investigação, cinco consideravam o novo currículo inadequado e 21 afirmaram ter achado o novo currículo interessante, vendo possibilidades de uma proposta para o ensino de Geografia e que esta poderia mobilizar o interesse dos alunos. Todavia, esses mesmos 21 professores declararam não conseguirem produzir proposta de ensino em direção ao que constitui o CRMG (Minas Gerais, 2018). Perguntados sobre possíveis razões para tal dificuldade na produção de práticas segundo o novo currículo, a resposta teve um conteúdo uníssono: *"não fui formado assim. No curso de licenciatura era uma disciplina atrás da outra... quase não tive disciplinas de ensino, fora didática, psicologia da educação e os estágios..., mas nenhuma era como o currículo que agora eu tenho de trabalhar"*.

As falas e posicionamentos docentes foram aqui trazidos de modo breve, para os fins deste texto. Ainda assim, demonstram distanciamento frente aos referenciais teóricos que mobilizaram nossa argumentação, tanto para interpretação da BNCC (Brasil, 2018) e do CRMG (Minas Gerais, 2018), como para nossa compreensão de conteúdo a partir dessas proposições curriculares e dos nossos estudos. Cabe agora refletir sobre o que essas constatações podem favorecer para a formação inicial e continuada de professores de Geografia. Ficando pelo menos uma pergunta sobre a qual se debruçar: o que os dados trazidos podem dizer sobre os conhecimentos "geográficos" dos formadores de professores na licenciatura em Geografia?

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, no Ensino de Geografia, a concepção de conteúdo está amplamente centrada nas informações relacionadas a componentes espaciais como população, vegetação, agronegócio, entre outros. Essa abordagem, muitas vezes reducionista, limita a compreensão do conhecimento geográfico, relegando-o a meras descrições sem conexão com as realidades sociais e culturais. Diante desse

cenário, buscamos responder o questionamento: como os professores de Geografia estão, ou não, se apropriando e articulando uma nova concepção de conteúdo, além de explorar novas formas de ensino, conforme sugerido no Currículo de Referência de Minas Gerais?

Os dados coletados revelam que, apesar de muitos professores estarem familiarizados com as novas diretrizes curriculares, a implementação dessas mudanças enfrenta consideráveis obstáculos. Um dos principais desafios identificados é a falta de formação adequada que prepare os docentes para essas novas exigências. Além disso, persiste uma prática pedagógica que se caracteriza por ser informativa e fragmentada, dificultando uma abordagem integrada e contextualizada. A maioria dos docentes reconhece a necessidade de uma abordagem mais interativa e significativa, mas muitos se sentem despreparados e inseguros para aplicá-la em suas aulas.

É imprescindível que se reflita sobre a formação - inicial e continuada - de professores, embasada em referenciais teórico-metodológicos sólidos. Esses referenciais precisam permitir que os docentes ultrapassem a concepção de conteúdo focado no ensino de componentes espaciais. Em vez disso, a formação deve ser fundamentada em problemáticas socialmente relevantes que emergem a partir de situações geográficas.

Dessa forma, consideramos que os conhecimentos adquiridos pelos professores de geografia em sua formação devem ser alicerçados na pergunta que subsidiará a compreensão de uma determinada situação geográfica e que demandará a mobilização articulada de duas ou mais habilidades, de onde decorrerão os conteúdos a serem trabalhados. Somente a partir disso, é que será possível extinguir na educação básica um ensino de geografia descritivo, fragmentado, e assentado na descrição de componentes espaciais

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2005.

BATISTA, B. T.; PEREIRA, D. B.; DEL GAUDIO, R. S. A disciplina Geografia do Brasil na Faculdade de Filosofia de Minas Gerais (1939-1953) e a construção da ideologia nacional. **Revista Lutas Sociais**, São Paulo, v. 21, n. 39, p. 49-62, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/l/article/view/35877>. Acesso em: 15 mar. 2025.

BERNSTEIN, B. **Class, codes and control**. London: Routledge & Kegan Paul, 1977.

BISSONNETTE, S.; GAULTIER, C.; CASTONGUAY, M. **L'enseignement explicite des comportements:** pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école. Chenelière Éducation: Quebec, 2017.

BRABANT, J. M. Crise da Geografia, crise da escola. In: OLIVEIRA, A.U. *et al.* **Para onde vai o ensino de geografia?** São Paulo: Contexto, 1989. p. 15-23.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, Stoke Gifford, v. 3, n. 2. p. 77-101. 2006. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 15 mar. 2025.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOODSON, I. **Currículo:** teoria e história. Petrópolis: Vozes, 2018.

GOODSON, I. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v.1 n. 2, p. 230-254, 1990.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Currículo referência de Minas Gerais.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2018. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1MWlv4JKcei5_OMhpMFF10ENdhgpsH0FW/view. Acesso em: 15 mar. 2025.

MORAIS, E. M. B.; ROQUE ASCENÇÃO, V. O. Uma questão além da semântica: investigando e demarcando concepções sobre os componentes físico-naturais no Ensino de Geografia. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 1-25, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/65814>. Acesso em: 15 mar. 2025.

MORAIS, J. J. P.; ROQUE ASCENÇÃO, V. O. Sequências didáticas à luz do ensino de geografia por investigação. **Signos Geográficos - Boletim NEPEG de Ensino de Geografia**, Goiânia, v. 4, p. 1-28, 2022. Disponível em:

<https://revistas.ufg.br/signos/article/view/72439>. Acesso em: 15 mar. 2025.

MORAIS, J. J. P. *et al.* Pigmaleão, Vênus e Galateia: interfaces entre a prática e a formação docente em geografia. **AneKumene**, Bogotá, Colômbia, n. 21, p. 10-23, 2021. Disponível em: <https://revistas.upn.edu.co/index.php/aneKumene/article/view/16859/10801>. Acesso em: 15 mar. 2025.

MORETTO, V. P. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não de um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ROQUE ASCENÇÃO, V. O. **Os conhecimentos docentes e a abordagem do relevo e suas dinâmicas nos anos finais do ensino fundamental**. 2009. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

ROQUE ASCENÇÃO, V. O. *et al.* Porque nada substitui um bom professor de Geografia. In: RICHTER, D., SOUZA, P.; MENEZES, P. (ed.). **Percursos teórico-metodológicos e práticos da Geografia Escolar**. Goiânia: Alfa Comunicação, 2022. p. 247-266.

ROQUE ASCENÇÃO, V. O.; VALADÃO, R. C. As dimensões escalares e a abordagem de conteúdos geográficos. **AneKumene**, Bogotá, Colômbia, n. 2, p. 152-166, 2011. Disponível em:

<https://revistas.upn.edu.co/index.php/aneKumene/article/download/7239/5900>

Acesso em: 15 mar. 2025.

ROQUE ASCENÇÃO, V. O.; VALADÃO, R. C.; SILVA, P. A. Do uso pedagógico dos mapas ao exercício do Raciocínio Geográfico. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, v. 99, p. 34-51, 2018. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/1465>. Acesso em: 15 mar. 2025.

SANTOS, L. A. **O professor de Geografia do ensino médio, orientações curriculares recentes e os conteúdos relacionados à geopolítica**. 2021. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SILVA, P. A. **O raciocínio geográfico: mobilizações intelectuais na interpretação de situações geográficas.** 2021. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

SILVEIRA, M. L. Uma situação geográfica: do método à metodologia. **Revista Território**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 6, p. 21-28, 1999.

YOUNG, M. **Knowledge and control.** London: Collier-Macmillan, 1971.

YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.16 n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000300005>. Acesso em: 15 mar. 2025.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2025.

Contribuição das autoras

Patrícia Assis da Silva Ribeiro – Responsável pela concepção do estudo, pelo desenvolvimento teórico-conceitual, pela aquisição de dados e suas interpretações e análises, pela preparação e redação do manuscrito e pela revisão crítica do texto.

Valéria de Oliveira Roque Ascensão – Responsável pela concepção do estudo, pelo desenvolvimento teórico-conceitual, pela aquisição de dados e suas interpretações e análises, pela preparação e redação do manuscrito e pela revisão crítica do texto.

Revisão gramatical por:

Mariana Silva Fernandes

E-mail: revisorafernandes@gmail.com