



## PRECISAMOS FALAR SOBRE OS CONTEÚDOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

WE NEED TO TALK ABOUT THE CONTENT IN GEOGRAPHY TEACHING

NECESITAMOS HABLAR SOBRE CONTENIDOS EN LA ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA

### **Patrícia Assis da Silva Ribeiro**

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil,  
patricia.assis@ufjf.br

### **Jackson Junio Paulino de Moraes**

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, jacksomorais@hotmail.com

### **Raquel Augusta Melilo Carrieri**

Colégio Santo Agostinho, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil,  
raquelmelilo.ead@gmail.com

### **Valéria de Oliveira Roque Ascensão**

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, valeriaroque@gmail.com

**Resumo:** Neste artigo partimos do pressuposto de que a não demarcação do que constitui um conteúdo escolar pode gerar concepções herméticas, inquestionáveis e homogêneas do que deve ser ensinado. Para nós, o incômodo que gerou esta pesquisa está relacionado aos documentos e normativas curriculares nacionais, que orientam a construção de currículos e que influenciam, portanto, aquilo que de fato será trabalhado em sala de aula. Considerando que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Geografia abre espaço para uma concepção teórica e metodológica ao propor uma abordagem de ensino que considere a resolução de problemas em conexão com a situação geográfica e em articulação com habilidades e princípios do raciocínio geográfico, nos perguntamos: Em qual medida livros didáticos (LDs) publicados pelas três editoras de maior vendagem no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar (FNDE) – (Brasil, 2023) e aprovados pelo PNLD (2024), incorporam, em seus textos e atividades, a situação geográfica, os princípios do raciocínio geográfico, as habilidades e a resolução de problemas, postos na BNCC Geografia? Do total de nove Coleções Didáticas de Geografia, aprovadas no PNLD (2024), analisamos livros de Coleções produzidas pelas três editoras de maior vendagem no PNLD - 2020 (Brasil, 2023). Nessas Coleções nos detivemos aos LDs destinados ao 6º ano do Ensino Fundamental. Em geral, os conteúdos e atividades presentes nos LDs das obras analisadas não favorecem a aprendizagem dos estudantes diante de questões, dúvidas, polêmicas e incertezas, impossibilitando-os de investigarem, raciocinarem, refletirem e interpretarem situações geográficas e mobilizarem o raciocínio geográfico.

**Palavras-chave:** livro didático; BNCC; raciocínio geográfico; situação geográfica.



**Abstract:** In this article we start from the assumption that the non-demarcation of what constitutes school content can generate hermetic conceptions, unquestionable and homogeneous statements of what should be taught. For us, the discomfort that this research generated is related to national curricular documents and regulations, which guide the construction of curriculum and therefore influence what will actually be worked on in the classroom. Considering that Base Nacional Comum Curricular (BNCC) opens up space for a conception theoretical and methodological when proposing a teaching approach that considers the solving problems in connection with the geographical situation and in articulation with skills and principles of geographic reasoning, we ask ourselves: How far do textbooks published by the three best-selling publishers in the Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar (FNDE) – (Brazil, 2023) and approved by PNLD (2024) incorporate into their texts and activities the geographical situation, the principles of geographical reasoning, the skills and problem-solving, set out in the BNCC Geography? By the total of nine Didactic Geography Collections, approved in the PNLD (2024), we analyzed books from Collections produced by the three best-selling publishers in the PNLD - 2020 (Brazil, 2023). In these collections we focus on textbooks intended for elementary school (6<sup>o</sup> ano – Ensino Fundamental). In general, the contents and activities present in the textbooks of the works analyzed do not favor students'; learning when faced with questions, doubts, controversies and uncertainties, making it impossible for them to investigate, reason, reflect and interpret geographic situations and mobilize geographic reasoning.

**Keywords:** textbook; BNCC; geographic reasoning; geographic situation.

**Resumen:** En este artículo, partimos del supuesto de que la falta de demarcación de lo que constituye el contenido escolar puede generar concepciones herméticas, incuestionables y homogéneas de lo que se debe enseñar. Para nosotros, el malestar que generó esta investigación está relacionado con los documentos y reglamentos curriculares nacionales, que orientan la construcción de los planes de estudio y, por lo tanto, influyen en lo que realmente se enseñará en el aula. Considerando que la Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da cabida a una concepción teórica y metodológica al proponer un enfoque de enseñanza que considera la resolución de problemas en conexión con la situación geográfica y en articulación con habilidades y principios de razonamiento geográfico, nos preguntamos: ¿En qué medida los libros didácticos (LDs) publicados por las tres editoriales más vendidas en el Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar (FNDE) – (Brasil, 2023) y aprobados por el PNLD (2024), incorporan en sus textos y actividades la situación geográfica, los principios del razonamiento geográfico, las habilidades y la resolución de problemas planteados en la Geografía de las BNCC? Del total de nueve Colecciones Didácticas de Geografía aprobadas en el PNLD (2024), analizamos los libros de las Colecciones producidas por las tres editoriales más vendidas en el PNLD - 2020 (Brasil, 2023). En estas Colecciones, nos centramos en los LD destinados al 6<sup>o</sup> Curso de Primaria. En general, los contenidos y las actividades de los libros de texto analizados no fomentan el aprendizaje de los alumnos ante preguntas, dudas, controversias e incertidumbres, lo que les impide investigar, razonar, reflexionar e interpretar situaciones geográficas y movilizar el razonamiento geográfico.

**Palabras-clave:** libro de texto; BNCC; razonamiento geográfico; situación geográfica.

## **Introdução**

Em diferentes disciplinas escolares, e, especificamente para os fins deste trabalho referente ao ensino de Geografia, a busca por uma definição do termo “conteúdo de ensino” não permitiu a identificação de uma definição precisa ou um esclarecimento do sentido para o referido termo. As investigações bibliográficas sugerem a compreensão do conteúdo de uma dada disciplina escolar como algo posto, sem um questionamento que vincule aquilo que se ensina à finalidade do ensino.

Diante da investigação apresentada neste artigo, inferimos que a não demarcação do que constitui um conteúdo escolar pode gerar concepções herméticas, inquestionáveis e homogêneas do que deve ser ensinado em uma disciplina escolar. Corroborando com Deng (2013) reconhecemos a ausência de debates e pesquisas considerando os conteúdos nos currículos escolares. Ao analisarmos os textos dos anais do Grupo de Trabalho sobre Currículo, na 40ª Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – Anped (2021) e as teses e dissertações publicadas entre 2014 e 2024 disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), identificamos que há uma escassez de trabalhos nos quais a palavra conteúdo é apresentada e discutida do ponto de vista investigativo.

Para nós, o incômodo que gerou esta pesquisa está relacionado aos documentos e normativas curriculares nacionais, que orientam a construção de currículos em várias instâncias administrativas e que influenciam, portanto, aquilo que de fato será trabalhado em sala de aula. Compreendemos que a partir da leitura e apropriação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC/Geografia (Brasil, 2018) é possível extrair novas possibilidades para a compreensão dos conteúdos desta disciplina escolar.

A BNCC (Brasil, 2018) aponta para o desenvolvimento das práticas pedagógicas a partir de situações geográficas (Silveira, 1999), demarcadas através dos textos contidos nas habilidades e interpretadas a partir da resolução de problemas e da mobilização dos princípios do raciocínio geográfico. Consideramos que tais apontamentos indicam uma dimensão metodológica para um ensino de Geografia que possa contemplar a espacialidade do fenômeno (Roque Ascensão; Valadão, 2016). Tal dimensão demanda uma concepção outra sobre o conteúdo nas aulas de Geografia. Acreditamos que a situação geográfica, os princípios do raciocínio geográfico, as habilidades e a resolução de problemas – postos na BNCC – configuram uma nova perspectiva metodológica e uma nova compreensão do conteúdo de Geografia.

Contudo, mesmo captando as possibilidades abrangidas pela BNCC (Brasil, 2018), vislumbramos possíveis entraves para que uma outra concepção de conteúdo geográfico flua nas práticas dos professores da Educação Básica. Primeiramente, a forte tendência “bacharelesca” das licenciaturas (Gatti; Sandes-Guimarães; Puig, 2022) caracterizada por disciplinas isoladas que abordam componentes espaciais; fragmentando a composição espacial em gavetas (Brabant, 1989); numa negativa à concepção de espaço geográfico (Santos, 2002) e à proposição possível de ser extraída da BNCC. A marca deste formato fragmentado, muitas vezes, pode ser identificada nas temáticas desenvolvidas em Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), desenvolvidos por licenciandos (Cruz; Esteves; Roque Ascensão, 2017). Em seguida, reconhecemos que tais marcas são reproduzidas pela Geografia Escolar e podem ser confirmadas no exame de materiais instrucionais, disponibilizados a professores em conteúdos “geográficos” disponíveis no *Youtube*, como também, na concepção de conteúdo contida nos livros didáticos (LDs) de Geografia, ainda que produzidos após a BNCC de 2018.

Cientes destes possíveis entraves, neste artigo nos dedicamos a analisar a maneira pela qual os LDs publicados pelas três editoras de maior vendagem no PNLD/2020 (Brasil, 2023) se apropriaram, ou não, da situação geográfica, dos princípios do raciocínio geográfico, das habilidades e da resolução de problemas, enquanto abordagem teórica e metodológica. A seleção desses materiais justifica-se pelo fato de que, ainda hoje, na terceira década do século XXI, os LDs configuram o material didático mais utilizado por professores de Geografia (Copatti; Andreis; Zuanazzi, 2021). Assim sendo, argumentamos, em consonância com Gonçalves (2022), que os LDs formam professores e talvez tenham maior influência sobre eles em desenvolvimento de suas práticas pedagógicas do que as licenciaturas, as formações continuadas e as pós-graduações.

Considerando que a BNCC Geografia (Brasil, 2018) abre espaço para uma concepção teórica e metodológica que supere “as gavetas” inexistentes no espaço geográfico, questionamos: Em qual medida LDs publicados pelas três editoras de maior vendagem no PNLD/2020 (Brasil, 2023) e aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)/2024, incorporam em seus textos e atividades, a situação geográfica, os princípios do raciocínio geográfico, as habilidades e a resolução de problemas, postos na BNCC Geografia? Esses LDs, que estiveram nas salas de aula em 2024, permitem que os professores ampliem seu entendimento sobre o conteúdo da Geografia Escolar? Como, a partir da situação geográfica, dos princípios do raciocínio geográfico, das habilidades e da

resolução de problemas e de outros pressupostos, pode-se desenvolver uma nova ideia de conteúdo no ensino da Geografia?

Buscando responder às questões até aqui colocadas, procedemos à análise de LDs destinados ao ensino de Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Entretanto, o recolhimento de indícios é uma parte da trajetória deste trabalho. Para responder à pergunta central, dialogamos com autores que discutem a questão do conteúdo curricular, Deng (2013) e Schwab (1962, 1964, 1969), para elaborar uma proposição acerca do conteúdo de ensino em Geografia.

### Fundamentos e caminhos metodológicos

Num primeiro momento, realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo, que segundo Gil (2002) é um tipo de investigação que se concentra na compreensão dos significados, e prioriza a profundidade da análise dos dados. Tomamos os textos e atividades do Livro Didático - Manual do Professor e Livro do Estudante - como fonte para o recolhimento e interpretação de indícios apurados. Como afirmamos anteriormente, ainda hoje, o LD é fonte basilar para o trabalho dos professores junto aos seus estudantes. Além disso, como afirmam Vojír e Rusek (2022), os LDs, em geral, são potencialmente a materialização de um currículo, podendo apontar caminhos metodológicos para o ensino em uma disciplina escolar em seu texto base, através de materiais adicionais e sugestões de trabalho. Concordamos com esses autores ao afirmarem que os LDs podem ser mediadores de um currículo. Por outro lado, ao não traduzirem os apontamentos de um currículo, os LDs atuam como seus negadores e, simultaneamente, constituintes ou mantenedores de uma outra proposta curricular (Vojír; Rusek, 2022).

Do total de nove Coleções Didáticas de Geografia, aprovadas no PNLD (2024), analisamos livros de Coleções produzidas pelas três editoras de maior vendagem no PNLD/2020 (Brasil, 2023). Nessas Coleções nos detemos aos LDs destinados ao 6º ano do Ensino Fundamental tendo por argumentos: i- Ser este o primeiro ano da Educação Básica no qual, em geral, os estudantes têm professores licenciados em Geografia; ii- Na maioria das escolas públicas brasileiras, é no 6º ano que a Geografia Escolar ganha espaço específico nos tempos escolares; iii- Aos fatores anteriores, somam-se os recorrentes depoimentos docentes quanto às fragilidades ou os desconhecimentos conceituais dos estudantes que ingressam no 6º ano (Santos, 2022; Ferreira, 2018).

Optamos por resguardar a identidade das referidas editoras e de suas respectivas obras. Assim, sem corresponder a uma hierarquização por venda, elas foram identificadas como **Editora A**; **Editora B** e **Editora C**. Assim, cada livro recebeu uma numeração, associada a letra correspondente à editora de produção, como ilustra o quadro 1.

Quadro 1 - Identificação das Coleções e LDs analisados

Editora A			Editora B	Editora C	
Coleção 1	Coleção 2	Coleção 3	Coleção 1	Coleção 1	Coleção 2
6ºano	6ºano	6ºano	6ºano	6º ano	6º ano

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

A Editora A teve três Coleções aprovadas pelo PNLD (2024); a Editora B, uma Coleção; e a Editora C, duas Coleções. Ao todo, a investigação se fez em seis LDs destinados ao 6º ano do Ensino Fundamental.

Além de definirmos a organização do material a ser analisado, estabelecemos que tal interpretação se centraria nos pilares postos na BNCC: (i) situação geográfica, (ii) princípios do raciocínio geográfico, (iii) habilidades e (iv) resolução de problemas. Destacamos que nessa investigação optamos por analisar as habilidades e não as competências, pois compreendemos que o desenvolvimento das competências se dá a partir do desdobramento de 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.

Compreendemos que a BNCC aponta caminhos para um ensino de Geografia para além das “gavetas”, ao associar as unidades temáticas à situação geográfica e, em seguida, afirmar que “Em uma mesma atividade a ser desenvolvida pelo professor, os alunos podem mobilizar, ao mesmo tempo, diversas habilidades de diferentes unidades temáticas” (Brasil, 2018). Além disso, é fundamental reconhecer o avanço apresentado pela BNCC-Geografia ao indicar e explicar os princípios aludidos ao raciocínio geográfico - analogia, localização, conexão, diferenciação, distribuição, extensão e ordem. Tais princípios são declarados no texto como um referencial para a interpretação espacial. O texto da BNCC exemplifica aspectos espaciais que podem ser reconhecidos pelos alunos - a desigualdade dos usos dos recursos naturais pela população mundial; o impacto da distribuição territorial em disputas



geopolíticas-, através da associação desses princípios a conceitos geográficos e procedimentos de pesquisa. A BNCC-Geografia (Brasil, 2018) destaca que a interpretação geográfica pode (talvez, deva) articular diferentes habilidades, objetos do conhecimento e unidades temáticas e propõe um ensino através da resolução de problemas.

De acordo com a Base, ao solucionarem problemas os estudantes se apropriam e tornam-se aptos a utilizar os conhecimentos construídos na escola, em suas relações diárias. Compreendemos que, ao resolverem problemas, os estudantes têm a oportunidade de lidar com o conhecimento escolar em uma perspectiva que promove a alfabetização científica. Este caminho requer do professor uma prática pedagógica que mobilize os estudantes a exercer a curiosidade, problematizar o conhecimento, possibilidade de ir além do que se conhece, aprender a argumentar e a sistematizar os resultados obtidos (Moraes, 2010).

Do ponto de vista operacional, a BNCC-Geografia (Brasil, 2018) organizou os objetivos de ensino em habilidades, que estão totalmente conectadas à ideia de competência. Para a BNCC, 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).

Na proposição de habilidades, em articulação com os princípios do raciocínio geográfico e com a metodologia de resolução de problemas, a BNCC – Geografia (Brasil, 2018) abre caminhos para que se trabalhe com situações geográficas. A interpretação e análise de situações resulta, de acordo com o documento, 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.

Para a investigação aqui proposta, assumimos a Análise de Conteúdo (Bardin, 1977) e estabelecemos categorias de análise focadas nos termos situação geográfica, resolução de problemas; princípios do raciocínio geográfico; apropriação das habilidades e concepção do conteúdo em Geografia. A partir dessas categorias, construímos questões voltadas ao LD -

Manual do Professor e Livro do Estudante – que foram organizadas em um quadro analítico (Quadro 2) e orientaram nossas análises.

Quadro 2 - Quadro para análise dos Livros Didáticos (LDs)

Questões	Editora A			Editora B	Editora C	
	Coleção 1 6ºano	Coleção 2 6ºano	Coleção 3 6ºano	Coleção 1 6ºano	Coleção 1 6º ano	Coleção 2 6º ano
O manual do professor deixa claro o termo situação geográfica, preconizado na BNCC?						
O manual do professor deixa claro uma compreensão de resolução de problemas?						
O manual do professor deixa claro o significado dos princípios do raciocínio geográfico, apontados na BNCC?						
De que forma as habilidades e competências são apresentadas no manual do professor e indicadas no LD?						
O que o LD toma como conteúdo?						
Os conteúdos no LD podem auxiliar a interpretação de situações geográficas?						
Os conteúdos e atividades do LD propõem a resolução de problemas?						
Qual a compreensão de resolução de problemas presente no LD?						
Os conteúdos e atividades para aluno, presentes no LD mobilizam os princípios do raciocínio geográfico para resolução de problemas?						

Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

Os passos operacionais apresentados nos permitiram acessar os textos e as atividades contidas no LDs em tela, com o fim de identificarmos sua aproximação àquilo que compreendemos propor a BNCC (Brasil, 2018). Em consonância com essa análise, apresentamos a nossa proposição para o conteúdo de ensino da Geografia.

**Análise de Coleções aprovadas pelo PNLD 2024**

Identificamos, de início, que todas as obras possuem uma seção<sup>1</sup> destinada à BNCC no Manual do Professor, na qual são destacadas as competências gerais da Educação Básica, as competências específicas da área de Ciências Humanas e as competências específicas do componente curricular Geografia; as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades previstas na BNCC. Contudo essa seção não discorre sobre como se dará o

<sup>1</sup> Os LDs são organizados em seções, que designam os objetivos do texto e organizam o material de acordo com as demandas curriculares. No Manual do Professor comumente há seções que apresentam a estrutura da obra, as correspondências com a BNCC e os referenciais teóricos.



desenvolvimento dessas habilidades, tampouco a contemplação das unidades temáticas, objetos de conhecimento e o trabalho com as habilidades. O que as obras apresentam são, no máximo, fragmentos de textos retirados da BNCC.

Em geral, os termos situação geográfica, resolução de problemas e princípios do raciocínio geográfico não são aclarados. Em algumas obras, tais termos não são sequer mencionados. Comumente, os livros didáticos não apresentam uma situação geográfica que demande aos estudantes a resolução de problemas a partir da mobilização dos princípios do raciocínio geográfico presentes na BNCC. Normalmente é apresentada uma perspectiva informativa dos componentes espaciais, processos e conceitos, o que não possibilita aos professores trabalharem junto aos estudantes conteúdos geográficos a partir da compreensão de situações geográficas, embasadas na resolução de problemas. Exemplo disso é o capítulo que aborda os temas “terremoto e tsunami”, presente na obra 1 da Editora A, nele há uma explicação dos fenômenos “terremoto e tsunami” (Figura 1), mas não é apresentada uma situação geográfica que compreenda tais fenômenos e que permita ao aluno mobilizar um raciocínio elaborado para resolver um problema de ordem geográfica.

Figura 1 - Explicação de fenômeno presente na obra 1 da Editora A

### Os terremotos

Os terremotos ou abalos sísmicos ocorrem há bilhões de anos. Eles são vibrações que acontecem a todo momento na crosta terrestre, causadas pelo movimento das placas tectônicas. Todos os dias ocorrem milhares de pequenos terremotos que as pessoas não percebem. Quando essas vibrações são mais intensas, podem provocar transformações nas paisagens, causar a destruição de construções e vitimar a população.

Um forte terremoto na crosta oceânica pode levar ao deslocamento de uma enorme massa de água do oceano, gerando um *tsunami* – onda gigantesca, de grandes proporções, que pode ser catastrófica ao invadir áreas ocupadas pelas pessoas.

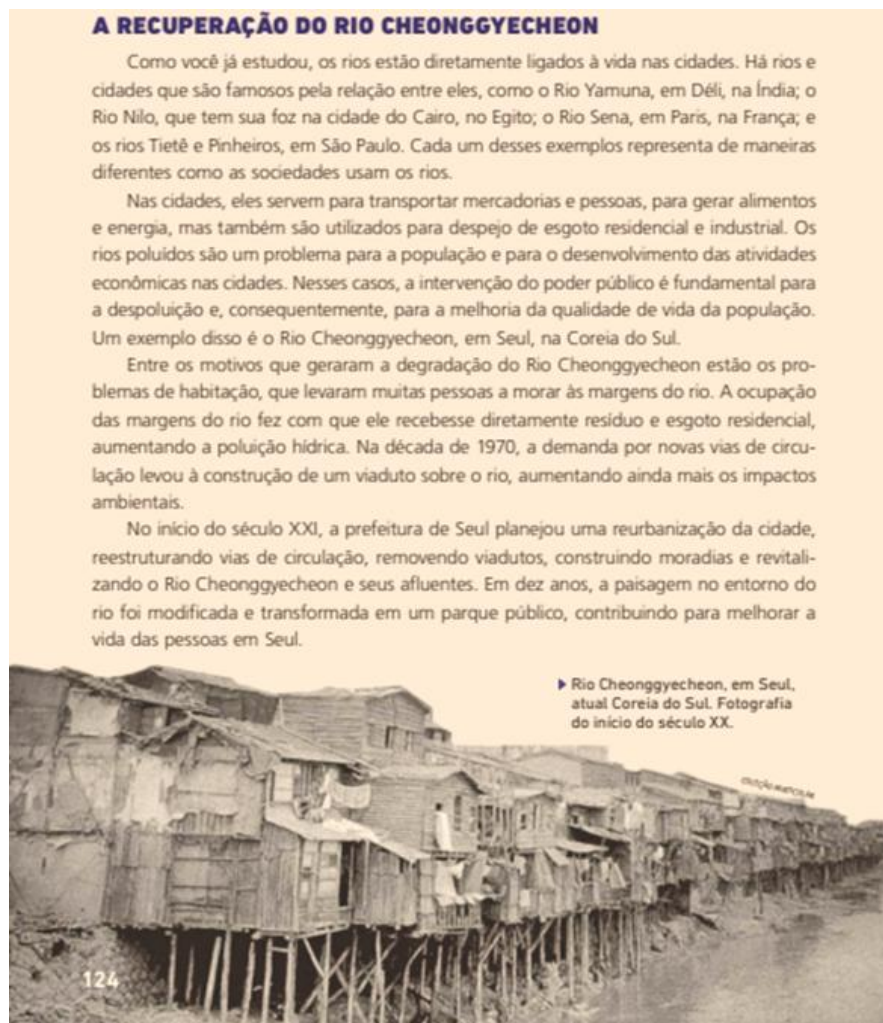
Os abalos sísmicos são registrados por equipamentos conhecidos como sismógrafos. Graças a esses equipamentos, e com base em estudos sobre os movimentos das placas tectônicas, é possível estimar onde existe maior risco de terremotos e prevenir a população contra possíveis tragédias.

Fonte: Omitido para preservação da identidade da obra.

Com relação à situação geográfica, em certa medida, a obra 2 da Editora C apresenta um diferencial quando comparado a outras obras analisadas, pois a concepção de situação geográfica é apresentada através de uma definição no Manual do Professor. Sabemos que isso ainda não é o suficiente para o trabalho com situações geográficas, mas ao longo do LD é

possível observar um movimento de apresentação de alguns cenários analíticos que se aproximam com a ideia de situação geográfica (Figura 2).

Figura 2 - Cenário analítico presente na obra 2 da Editora C



Fonte: Omitido para preservação da identidade da obra.

Ao ler o texto sobre a recuperação do rio Cheonggyecheon, percebe-se que há uma série de caminhos investigativos que poderiam levar à análise de uma ou mais situações geográficas. De acordo com a BNCC, a situação geográfica é “[...] o procedimento para o estudo dos objetos de aprendizagem pelos alunos [...]” (Brasil, 2018; p. 363). Nesse sentido, ao analisar a degradação e recuperação de um rio, pode-se compreender, por exemplo, os processos de urbanização, distribuição da água, criação de rede de esgoto destacando os elementos constituintes do espaço e os processos que modificam esse mesmo espaço dando vazão à interpretação da espacialidade do fenômeno (Roque Ascensão; Valadão, 2016).

A situação geográfica, por ser resultado de um feixe de força dos elementos que compõem o espaço, é sempre real e singular. Dessa maneira, a situação “[...] nasce, à luz de

uma teoria, como um concreto pensado, capaz de incluir o chamado real num prévio sistema de ideias [...]” (Silveira, 1999, p.3). Em outras palavras, a situação geográfica requer um esforço de seleção e hierarquização das variáveis que serão consideradas. Esse esforço precisa partir do professor, que entendemos ser o principal agente de identificação de novas situações geográficas no processo de ensino/aprendizagem. Mas sem processos formativos que auxiliem o professor nessa tarefa, o LD precisa fornecer um suporte teórico que, ao menos, dê pistas de como identificar algumas situações geográficas.

Uma solução para a ausência de situações geográficas ao longo do texto seria a incorporação de atividades de caráter investigativo que trabalhassem com alguns princípios do raciocínio geográfico. As atividades destinadas aos estudantes geralmente lançam mão de diferentes linguagens como imagens, mapas, gráficos e fragmentos de textos extraídos de jornais e internet, e contém questões que demandam, no caso dos textos, a mera leitura e interpretação e, no caso das outras linguagens, uma simples decodificação. Para elucidar nosso argumento, apresenta-se uma atividade (Figura 3) vinculada a um cenário analítico (Figura 2) que não desenvolve uma situação geográfica e não apresenta um problema a ser resolvido pelos estudantes.

11

Figura 3 - Atividade a partir de um cenário analítico presente na obra 2 da Editora C

**ATIVIDADES**

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

devem ser os protagonistas do processo de pesquisa, de correlação e de discussão, entendendo a realidade do rio do município onde vivem, analisando as situações concretas e identificando, ainda, o papel das instituições governamentais na gestão e na preservação dos rios.

**1.** Após a leitura do texto sobre o Rio Cheonggyecheon, reúna-se em grupo para discutir: como nos relacionamos com os rios de nossa cidade?

**2.** Agora, preparem-se para pesquisar e saber mais sobre o Rio Cheonggyecheon. A pesquisa deve ser realizada em fontes confiáveis, como sites, jornais e revistas especializadas ou em fontes oficiais. Em seguida, tendo como referência o Rio Cheonggyecheon, em seus cadernos, respondam às perguntas sobre o principal rio do município de vocês.

a) Escolham o rio do município de vocês que será analisado.

b) Façam uma entrevista com seus familiares, perguntando o que eles sabem sobre o rio: nome; como era antigamente; se houve mudanças ou não ao longo do tempo; como ele está atualmente; qual é a importância do rio para a população e para o município etc.

c) Registrem as informações obtidas para, posteriormente, comparar com os relatos dos demais colegas. Analisem como as pessoas entendem a importância

do rio para a população e para o município.

d) Pesquisem sobre a situação do rio, como: o estado de conservação (se há peixes ou não, por exemplo), o nível da água, o cheiro, a cor, se existem construções (residenciais, industriais ou comerciais) nas margens, se há lançamento de esgoto ou depósito de resíduos, como é a utilização pela população para lazer ou para atividades econômicas, comerciais etc.

e) Após a pesquisa, organizem os dados em um texto ou em um quadro.

f) Para finalizar, caso o rio esteja conservado, produzam um texto explicando a importância de mantê-lo assim e como isso deve ser feito pela população e pelo poder público. Contudo, se o rio estiver degradado, elaborem uma cartilha com as ações bem-sucedidas do Rio Cheonggyecheon para resolver esse problema: o que pode ser feito; o papel do poder público e as medidas que precisam ser tomadas para melhorar a qualidade da água.

125

Fonte: Omitido para preservação da identidade da obra.

Percebe-se que na atividade em destaque (Figura 3) há um movimento que sugere que o estudante pense na sua realidade imediata. Atividades de contextualização com a realidade local são sempre muito bem-vindas e são estimuladas no texto da BNCC em vários componentes curriculares. Mas há pelo menos dois problemas no tipo de “solução” que os LDs propõem para atender à demanda da base nacional. O primeiro deles diz respeito ao uso do termo “pesquise” sem que se ofereça, na maior parte das vezes, referenciais para realização dessa pesquisa. A mera indicação de onde o estudante pode realizar a pesquisa não é suficiente já que a menção a “órgãos oficiais”, por exemplo, pode não fazer nenhum sentido para estudantes de 6º ano. Além disso, ações como “pesquise” e “discuta” são imprecisos e não carregam, por si, nenhum aspecto que se vincule à análise de cunho geográfico.

Ao analisar a atividade sobre o rio Cheonggyecheon, que identificamos ser aquela que poderia desenvolver algumas situações geográficas, não foi possível fazer uma conexão com nenhuma habilidade específica. Nesse sentido, destacamos a importância que as habilidades possuem na elaboração das atividades. No caso em especial, uma habilidade conectada à unidade temática<sup>2</sup> “Mundo do trabalho” poderia ter sido desenvolvida em um conjunto de atividades. A habilidade EF06GE06<sup>3</sup> propõe “Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização” (Brasil, 2018, p. 387). Nesse sentido, seria interessante que os estudantes pensassem nas transformações dos rios em associação com as atividades produtivas do espaço rural e/ou urbano.

Em relação aos princípios do raciocínio geográfico, a maioria das obras não aclaram, tampouco mencionam tais princípios. Apenas duas das obras analisadas apresentam a definição dos princípios orientando-se na BNCC. Contudo, apesar de indicar que algumas atividades podem promover reflexões voltadas a alguns princípios do raciocínio geográfico, as linguagens e comandos das atividades presentes no LD não permitem a mobilização desses princípios. Exemplo disso são as atividades 1, 2 e 3 ilustradas na figura 4 da obra 3 da Editora

---

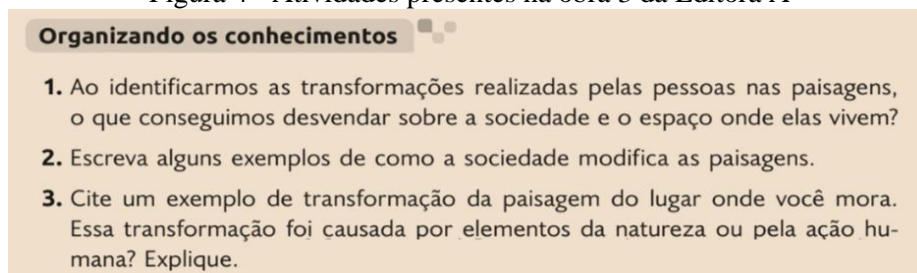
<sup>2</sup> O componente Geografia da BNCC foi dividido em cinco unidades temáticas comuns ao longo do Ensino Fundamental, em uma progressão das habilidades, quais sejam: “O sujeito e seu lugar no mundo”; “Conexões e Escalas”; “Mundo do Trabalho”; “Formas de Representação e Pensamento Espacial” e “Natureza, ambientes e qualidade de vida”

<sup>3</sup> As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Para tanto, elas são identificadas por um código alfanumérico cuja composição é a seguinte: O primeiro par de letras indica a etapa de Ensino Fundamental. O primeiro par de números indica o ano (01 a 09) a que se refere a habilidade. O segundo par de letras indica o componente curricular: O último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos.



A. Nessa obra, é destacado que tais atividades permitem a mobilização de princípios do raciocínio geográfico, como analogia, diferenciação, distribuição, extensão e localização.

Figura 4 - Atividades presentes na obra 3 da Editora A



**Organizando os conhecimentos**

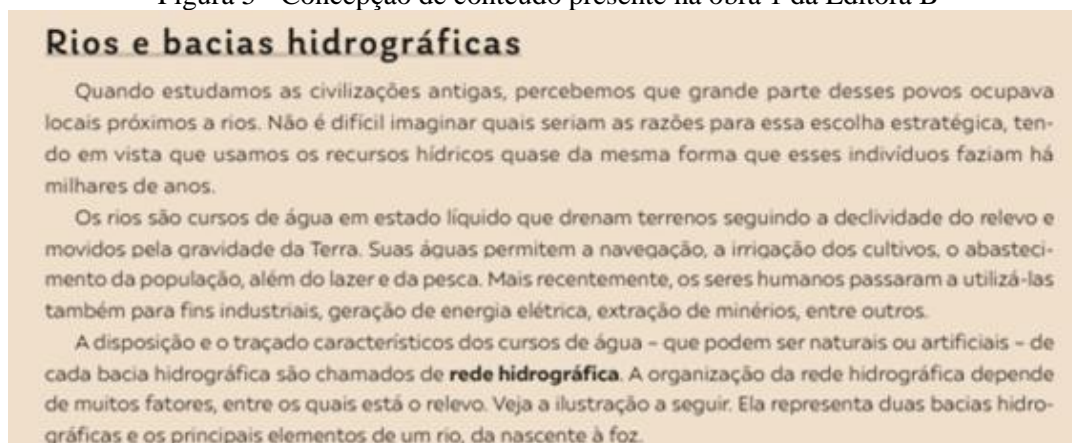
1. Ao identificarmos as transformações realizadas pelas pessoas nas paisagens, o que conseguimos desvendar sobre a sociedade e o espaço onde elas vivem?
2. Escreva alguns exemplos de como a sociedade modifica as paisagens.
3. Cite um exemplo de transformação da paisagem do lugar onde você mora. Essa transformação foi causada por elementos da natureza ou pela ação humana? Explique.

Fonte: Omitido para preservação da identidade da obra.

Nessas atividades não foram disponibilizadas linguagens que representam uma paisagem, para que o aluno possa se apropriar, identificar, comparar e interpretar os elementos disponíveis e responder as perguntas apresentadas. Como o aluno irá mobilizar os princípios do raciocínio geográfico descritos acima, se não há uma linguagem de apoio?

Apesar de as obras analisadas destacarem que a análise geográfica deve ser colocada na centralidade da Geografia Escolar, estimulando os alunos a pensarem espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico e construindo um conhecimento a respeito da sua realidade (próxima e distante), os conteúdos e atividades voltadas aos alunos não permitem a realização dessa análise geográfica, pois não auxiliam na interpretação de situações geográficas, a partir da resolução de problemas. Além disso, as atividades dos LDs estão ancoradas na mera informação de componentes espaciais, conceitos, processos e fenômenos (Figura 5).

Figura 5 - Concepção de conteúdo presente na obra 1 da Editora B



**Rios e bacias hidrográficas**

Quando estudamos as civilizações antigas, percebemos que grande parte desses povos ocupava locais próximos a rios. Não é difícil imaginar quais seriam as razões para essa escolha estratégica, tendo em vista que usamos os recursos hídricos quase da mesma forma que esses indivíduos faziam há milhares de anos.

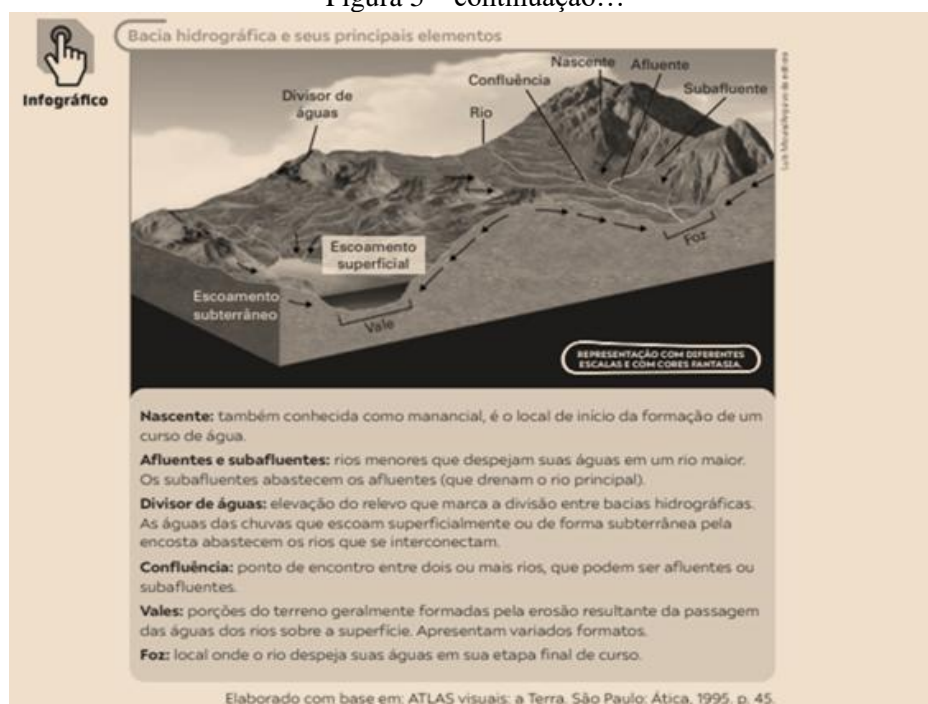
Os rios são cursos de água em estado líquido que drenam terrenos seguindo a declividade do relevo e movidos pela gravidade da Terra. Suas águas permitem a navegação, a irrigação dos cultivos, o abastecimento da população, além do lazer e da pesca. Mais recentemente, os seres humanos passaram a utilizá-las também para fins industriais, geração de energia elétrica, extração de minérios, entre outros.

A disposição e o traçado característicos dos cursos de água – que podem ser naturais ou artificiais – de cada bacia hidrográfica são chamados de **rede hidrográfica**. A organização da rede hidrográfica depende de muitos fatores, entre os quais está o relevo. Veja a ilustração a seguir. Ela representa duas bacias hidrográficas e os principais elementos de um rio, da nascente à foz.

## Precisamos falar sobre os conteúdos no ensino de Geografia

Ribeiro, Patrícia Assis; Moraes, Jackson Junio; Carrieri, Raquel Melilo; Roque Ascensão, Valéria

Figura 5 – continuação...



Fonte: Omitido para preservação da identidade da obra.

Em geral, os conteúdos e atividades presentes nos LDs das obras analisadas não favorecem a aprendizagem dos estudantes diante de questões, dúvidas, polêmicas e incertezas, levando-os a investigarem, raciocinarem e refletirem sobre várias perspectivas possíveis para solucionar problemas complexos significativos, autênticos e relevantes para suas vidas e aprendizagens.

14

## Resultados e discussão

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, Roque Ascensão, Rodrigues e Silva (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 a 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 Jean Michel Brabant (1989) uma imagem esclarecedora, ainda hoje, tanto para Educação Básica, como no ensino superior. 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 curricular de Geografia (Brasil, 2018), ela - a fragmentação - se torna algo a ser enfrentado. A referida proposição curricular ao trazer como dimensão metodológica a tríade “situação geográfica, raciocínio geográfico e ensino por investigação” e ao apresentar habilidades a serem desenvolvidas, fragiliza abordagens que fragmentam o conhecimento na Geografia Escolar. Mas, como todo currículo escolar, a BNCC precisa ser lida a partir de teorias que pensam o currículo como algo dinâmico.

No conjunto de pesquisas que buscaram elaborar uma teoria do currículo, destacam-se aquelas que perceberam o currículo como algo que, apesar de carregar um status institucional normativo e neutro, podia servir de expressão e instrumento das relações de poder vigentes em determinadas sociedades. Michael Young foi um importante representante dessa linha analítica entre as décadas de 1960 e 2000. A partir de meados dos anos 2007, o autor revisita sua teoria e os impactos que ela causou ao ser amplamente divulgada e institucionalizada em programas de governo.

A preocupação de Michael Young (2007) passa a ser a de firmar uma posição que ressalte a necessidade de garantir acesso ao conhecimento, em especial para crianças e jovens dos grupos sociais menos favorecidos. Isso significa entender que a escola tem uma tarefa específica, a de disponibilizar conhecimento especializado, fornecendo parâmetros conceituais e metodológicos de compreensão do mundo.

A partir de 2011, Young apresenta novas análises sobre a produção e distribuição do que ele vai chamar de conhecimento poderoso, tendo como referência sua experiência como consultor na elaboração de diversos currículos nacionais em vários países. Ele afirma a importância da produção das áreas de conhecimento, nas universidades e nos centros de pesquisa, como fonte para a seleção do conhecimento especializado que deverá compor o currículo a ser recontextualizado nas disciplinas escolares. Isso não significa defender uma perspectiva tradicional e estanque de currículo uma vez que Young (2011) afirma a natureza de incompletude do conhecimento produzido na academia que está, portanto, sujeito a constantes revisões.

Em contraste com a visão tradicional, as disciplinas não são vistas como parte de algum cânone fixo definido pela tradição, com conteúdos e métodos imutáveis. [...] Ao adquirirem conhecimentos das disciplinas, [os estudantes] estão ingressando naquelas “comunidades de especialistas”, cada uma com suas diferentes histórias, tradições e modos de trabalhar (Young, 2011, p. 617).

Michael Young (2011) assume, portanto, o valor social de uma distribuição mais justa do conhecimento poderoso que, num país democrático, deveria ser disponibilizado a todos. A escolarização representa “[...] os objetivos universalistas de tratar todos os alunos igualmente e não apenas como membros de classes sociais diferentes [...]” (Young, 2011, p. 619-620).

Como Michael Young não se preocupou com investigações acerca da natureza do conhecimento, coloca-se em relevo o pensamento de Zongyi Deng. A ideia central da teoria de Deng (2013) é a de que a elaboração do currículo requer uma teoria do conhecimento que não apenas diferencie diversos tipos de conhecimento, mas também elucide as formas como esse conhecimento é produzido.

Conhecer o conteúdo de uma disciplina escolar implica, para Deng (2015), saber mais do que o conteúdo em si; implica uma compreensão da teoria subjacente do conteúdo, que é necessária para divulgar e realizar o potencial educacional incorporado ao conteúdo.

Nesse sentido, Deng (2015) aciona as recentes produções de Michael Young (2007, 2011) para reforçar as críticas feitas pelo autor ao abandono de teorias do conhecimento nas pesquisas sobre currículo. Vale ressaltar, como fez Deng (2015), que essas críticas são direcionadas a algumas perspectivas teóricas como a neo-marxista, reconceitualista, pós-estruturalista ou pós-modernista. Não que essas perspectivas estejam incorretas ou não acrescentem nada ao debate. Para Deng (2015), ao se esquecer da natureza do conhecimento, a linha crítica se concentrou demais em analisar o currículo como produto das desigualdades não conseguindo apresentar muitos avanços no que se refere à qualidade do ensino.

Para Deng (2015), há um conjunto muito grande de autores e pesquisadores em educação que se ocupam em entender os conteúdos e conhecimentos subjacentes à prática docente, embora muitas dessas não sejam consideradas no processo de produção dos currículos. Deng (2015) destaca, entre esses autores, Lee Shulman (1986) e Joseph Schwab (1962, 1964, 1969).

Joseph Schwab se ocupou em tentar entender a estrutura das disciplinas num contexto em que a reforma curricular dos Estados Unidos na década de 1960 estava sendo discutida. De acordo com Schwab (1962), os conteúdos escolares deveriam ser concebidos em consonância com as estruturas das disciplinas acadêmicas. Essa concepção vai ao encontro do

que Michael Young chama de conhecimento poderoso. Mas, Schwab (1962, 1964, 1969) vai além da valorização do conhecimento especializado ao propor um delineamento dos conceitos essenciais, princípios, métodos e hábitos da mente que caracterizam uma disciplina acadêmica e que podem contribuir para o desenvolvimento moral e intelectual dos estudantes.

Ao elencar o trabalho de Schwab (1962), Deng (2015, p. 4) não só reforça as ideias recentes de Michael Young como sinaliza um caminho para se construir o currículo tendo como base o conteúdo:

Meu argumento é de que o objetivo central da educação é o desenvolvimento de habilidades ou capacidades intelectuais e morais dos alunos, então o conhecimento das disciplinas não deve ser visto como um fim em si ou algo para entrega e aquisição, mas um recurso importante para atingir tal objetivo. A elaboração de currículo requer uma teoria do conhecimento que não apenas distinga diferentes formas de conhecimento, mas também elucide os conceitos, princípios, métodos de investigação e hábitos mentais dentro de uma forma de conhecimento particular para o desenvolvimento das habilidades intelectuais e morais dos alunos. Além disso, é necessária a construção de uma teoria do conteúdo que se preocupe com como o conhecimento é selecionado e transformado em conteúdo curricular, qual potencial educacional o conteúdo tem e como esse potencial pode ser revelado ou desbloqueado para o desenvolvimento dos estudantes (tradução nossa).

17

Ao elaborar uma teoria do conhecimento com base na estrutura das disciplinas Schwab (1962, 1964, 1969), defende a ideia de que a educação escolar pode trabalhar com as ideias-chave e métodos das ciências naturais e sociais, para pensar criticamente e logicamente, e expressar-se de forma clara e eficaz.

Isso não significa que o conteúdo de cada disciplina seja um dado concreto e imutável. Para Schwab (1964, p. 10):

[...] o significado desse caráter efêmero do conhecimento para a educação consiste no fato de que ele exibe a desejabilidade, se não a necessidade, de ensinar o que ensinamos de modo que os alunos entendam que o conhecimento que possuímos não é mera verdade literal e factual, mas um tipo de conhecimento verdadeiro em um sentido mais complexo. Isso, por sua vez, significa que devemos esclarecer para os alunos o papel dos conceitos em tornar o conhecimento possível e transmitir a eles alguma ideia dos conceitos particulares que fundamentam o conhecimento atual de cada disciplina, juntamente com as razões para a adequação desses conceitos e alguma sugestão de suas limitações (tradução nossa).

Schwab (1964) entende o processo de evolução dos métodos e teorias das ciências. Não defende, portanto, um currículo tecnicista ou amorfo. A sua principal investigação é

tentar descortinar as diferentes estruturas conceituais que formam as disciplinas acadêmicas. Ao entender as estruturas das disciplinas, entende-se também a importância de se elaborar revisões constantes do conhecimento produzido. Por isso, para Schwab (1964), a alternativa é o ensino do conhecimento à luz da investigação que o produziu. Se os alunos descobrirem como um corpo de conhecimento sucede outro, se estiverem cientes das estruturas substantivas que fundamentam o conhecimento atual, se lhes for dado um pouco de liberdade para especular sobre as possíveis mudanças nas estruturas que o futuro pode trazer, eles não apenas estarão preparados para enfrentar revisões futuras com inteligência, mas entenderão melhor o conhecimento que está sendo ensinado atualmente.

Em função das análises empreendidas até aqui, defende-se que a BNCC apresenta o conteúdo da Geografia, da maneira como é valorizado neste artigo: conectado às estruturas do campo da ciência que fundamenta a disciplina escolar. Além disso, o texto da BNCC permite que se veja o conhecimento escolar como teórico, desenvolvido para generalizações e a universalidade. Isso não significa se afastar do contexto do estudante. A ideia de generalização, associada à Teoria de Bloom (Bloom *et al.*, 1956), permite que um princípio, lei ou conceito científico seja entendido em seu sentido amplo e aplicado a vários contextos.

Esse é o conhecimento poderoso para Young (2007), na medida em que vai além dos conhecimentos advindos do cotidiano, por vezes equivocados. Esse conhecimento universal e generalizável ao ser ensinado na escola fornece um instrumento interpretativo mais elaborado ao aluno. Instrumento esse que poderá, em função do seu poder, levar o aluno a questionar o conhecimento do contexto, negando-o ou afirmando-o e, assim, utilizando o conhecimento escolar em prol de soluções para problemas reais. Nesse sentido, entende-se que a Geografia escolar deve fazer mais do que simplesmente selecionar princípios e habilidades, ela precisa articular linguagens, estruturas de pensamento e formas próprias do fazer geográfico.

### Considerações finais

A construção do presente texto se deu orientada pelo seguinte questionamento: Em qual medida LDs publicados pelas três editoras de maior vendagem no PNLD/2020 (Brasil, 2023) e aprovados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)/2024, incorporam em seus textos e atividades, a situação geográfica, os princípios do raciocínio geográfico, as habilidades e a resolução de problemas, postos na BNCC Geografia? Ao analisarmos LDs de 6º anos de Coleções publicadas pelas três editoras de maior vendagem no PNLD/2020 (Brasil, 2023), identificamos que, em geral, os conteúdos e atividades presentes

nesses LDs não favorecem a aprendizagem dos estudantes diante de questões, dúvidas, polêmicas e incertezas, impossibilitando-os de investigarem, raciocinarem, refletirem e interpretarem situações geográficas e mobilizarem o raciocínio geográfico.

Analisar uma situação geográfica exige um raciocínio que dê conta das interações, conexões e relações do espaço geográfico, e isso demanda instrumentos que possibilitam abarcar a complexidade do mundo. Consideramos que os instrumentos desse domínio científico geográfico apontam para vários caminhos analíticos e que na BNCC esses instrumentos reuniram alguns princípios e habilidades trabalhados a partir da resolução de problemas identificados em uma situação geográfica. Mas essa não é a única possibilidade.

A análise da espacialidade do fenômeno (Roque Ascensão; Valadão, 2016) requer um conjunto de elementos que, em associação, contribuem para o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Não se desenvolve o conteúdo sem mobilizar o raciocínio geográfico.

### Referências

BATISTA, Bruna Torres; PEREIRA, Doralice Barros; DEL GAUDIO, Rogata Soares. A disciplina Geografia do Brasil na Faculdade de Filosofia de Minas Gerais (1939-1953) e a construção da ideologia nacional. *Revista Lutas Sociais*, v. 21, n. 39, p. 49-62, 2017.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Editora Edições 70, 1977.

BLOOM, Benjamin *et al.* *Taxionomia de objetivos educacionais*: domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1956.

BRABANT, Jean Michel. Crise da geografia, crise da escola. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org.). *Para onde vai o ensino de geografia?* São Paulo: Contexto, 1989. p.15-23.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. *Dados estatísticos do PNLD/2023*. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 20 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018.

CRUZ, Diego Martins da; ESTEVES, Ângela Karla Silva; ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque. Licenciaturas em Geografia e seus percursos curriculares: possíveis deflexões no perfil do profissional egresso. *Revista Interface*. Porto Nacional, n. 13, p. 113-127, 2017.

COPATTI, Carina; ANDREIS, Adriana Maria; ZUANAZZI, Luzia Cleonir Colla. Olhares ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático: relações entre Estado, mercado editorial e os livros didáticos na escola. *Perspectivas em Políticas Públicas*, v. 14, n. 27, 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/revistapp/article/view/5795>. Acesso em: 29 jan. 2025.

DENG, Z. *The practical, curriculum, theory and practice: An international dialogue on Schwab's the 'Practical I'*. *Journal of Curriculum Studies*, 45, 583–590. 2013.

DENG, Z. Content, *Joseph Schwab and German Didaktik*, *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 47, No. 6, p. 773-786. 2015.

## Precisamos falar sobre os conteúdos no ensino de Geografia

Ribeiro, Patrícia Assis; Moraes, Jackson Junio; Carrieri, Raquel Melilo; Roque Ascensão, Valéria

FERREIRA, Lúcia de Fátima Durão. *Um estudo sobre a transição do 5º ano para o 6º ano do ensino fundamental: o caso da aprendizagem e do ensino de área e perímetro*. 2018. Tese (Doutorado em Matemática) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/34164>. Acesso em: 18 set. 2024.

GATTI, Bernadete Angelina; SANDES-GUIMARÃES, Luisa Veras de; PUIG, Daniel Fils. *Uma cartografia na formação de professores para a educação básica: práticas e soluções inovadoras em propostas curriculares* [recurso eletrônico]. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, Universidade de São Paulo, 2022.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Franciéllem Roberta. *Um estudo sobre a presença e a influência das crenças de professores de matemática ao utilizar o livro didático*. 2022. Dissertação (Mestrado em Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2022.

MORAES, Jerusa Vilhena de. *A alfabetização científica, a resolução de problemas e o exercício da cidadania: uma proposta para o ensino de geografia*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MORAIS, Jackson Junio Paulino de; ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira; RODRIGUES, Carolina Silva; SILVA, Taís Lima da. Pigmaleão, Vênus e Galateia: interfaces entre a prática e a formação docente em geografia. *Revista AneKumene*, Colômbia. n. 21, p. 10-23, 2021.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira; VALADÃO, Roberto Célio. Tendências contemporâneas na aplicação do conhecimento geomorfológico na educação básica: a escala sob perspectiva. *Espaço Aberto*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p.191-208, 2016.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira. *Os conhecimentos docentes e a abordagem do relevo e suas dinâmicas nos anos finais do Ensino Fundamental*. 2009. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SANTOS, Leandro dos. *Conhecimentos geográficos de professoras pedagogas: o ensino do componente físico-natural clima por meio de formação continuada*. 2022. 248 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Edusp, 2002.

SCHWAB, Joseph. *College curriculum and student protest*. Chicago: University of Chicago Press, 1969.

SCHWAB, Joseph. The structure of the disciplines: Meaning and significance. In: FORD, Gervais; PUGNO, Lawrence. *The structure of knowledge and the curriculum*. Chicago: Rand McNally, 1964. p. 1-30.

SCHWAB, Joseph. The structure of the disciplines: Meaning and significance. In: FORD, Gervais; PUGNO, Lawrence. *The concept of the structure of the discipline*. Chicago: Rand McNally, 1962. p. 197-205.

SHULMAN, Lee. *Those who understand: knowledge growth in teaching*. Educational Researcher, Thousand Oaks, California, v. 15, n. 4, p. 4-14, 1986.

SILVEIRA, Maria Laura. Uma situação geográfica: do método à metodologia. *Revista Território*, [S.l.] v.4, n.6, p.21-28, 1999.

VOJÍŘ, Karel; RUSEK, Martin. Of teachers and textbooks: lower secondary teachers' perceived importance and use of chemistry textbook components. *Chemistry Education Research and Practice*, UK. v. 23, n. 4, p. 786-798, 2022.

20



## Precisamos falar sobre os conteúdos no ensino de Geografia

Ribeiro, Patrícia Assis; Moraes, Jackson Junio; Carrieri, Raquel Melilo; Roque Ascensão, Valéria

YOUNG, Michael, F. D. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em: <http://cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 set. 2024.

YOUNG, Michael, F. D. O Futuro da educação em uma sociedade de conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011.

---

Patrícia Assis da Silva Ribeiro

Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF. Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (2021). Possui graduação (2015) e mestrado (2017) em Geografia pela Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ.

Endereço Profissional: Rua José Lourenço Kelmer, s/n, São Pedro, Juiz de Fora, Minas Gerais CEP: 36036-900

Email: [patricia.assis@ufjf.br](mailto:patricia.assis@ufjf.br)

Jackson Junio Paulino de Moraes

Doutorando pelo Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais, na linha de pesquisa: Produção do espaço, ecologia, política, cultura, educação em Geografia. Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Graduado em Geografia pela instituição Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais núcleo universitário Coração Eucarístico. Atualmente é Professor da Educação Básica pela rede particular de ensino de Belo Horizonte e Região Metropolitana (MG).

Endereço Profissional: Av. Pres. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha, Belo Horizonte, Minas Gerais. CEP: 31270-901

E-mail: [jacksmoraes@hotmail.com](mailto:jacksmoraes@hotmail.com)

Raquel Augusta Melilo Carrieri

Possui graduação em Geografia, Licenciatura e Bacharelado, pela Universidade Federal de Minas Gerais (2012 e 2013), mestrado em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (2017) e doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (2023). Atualmente é professora da rede básica de ensino.

Endereço Profissional: Av. Amazonas, 1803 - Santo Agostinho, Belo Horizonte, Minas Gerais CEP: 30180-002

E-mail: [raquelmelilo.ead@gmail.com](mailto:raquelmelilo.ead@gmail.com)

Valéria de Oliveira Roque Ascensão

Professora Associada do Instituto de Geociências da Universidade Federal de Minas Gerais, atuando nos cursos de graduação e pós-graduação em Geografia. Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1991), mestrado em Faculdade de Educação - FAE/UFMG (2003) e doutorado em Geografia e Análise Ambiental pelo Instituto de Geociências/UFMG (2009).

Endereço Profissional: Av. Pres. Antônio Carlos, 6627 - Pampulha, Belo Horizonte, Minas Gerais CEP: 31270-901

CEP: 31270-901

E-mail: [valeriaroque@gmail.com](mailto:valeriaroque@gmail.com)

---

Recebido para publicação em 23 de outubro de 2024.

Aprovado para publicação em 20 de janeiro de 2025.

Publicado em 10 de fevereiro de 2025.