

## **PENSANDO O CURRÍCULO DA GEOGRAFIA ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS PAÍSES DO CONE SUL**

Thinking about the school geography curriculum and teacher training in the countries of the south cone

Pensando el curriculum de la geografía em la escuela y la formación de profesores em los países del cone sur

Natália Lampert Batista  
Universidade Federal de Santa Maria  
[natalia.batista@ufsm.br](mailto:natalia.batista@ufsm.br)

Ana Carla Lenz  
Universidade Federal de Santa Maria  
[anacalarlenz@gmail.com](mailto:anacalarlenz@gmail.com)

Mauricio Rizzatti  
Universidade Federal de Santa Maria  
[geo.mauricio.rizzatti@gmail.com](mailto:geo.mauricio.rizzatti@gmail.com)

Elsbeth Léia Spode Becker  
Universidade Franciscana  
[elsbeth.geo@gmail.com](mailto:elsbeth.geo@gmail.com)

Cesar De David  
Universidade Federal de Santa Maria  
[Cdedavid2009@gmail.com](mailto:Cdedavid2009@gmail.com)

### **Resumo**

No presente artigo buscamos discutir elementos que caracterizem e que remontem uma reflexão sobre o currículo e/ou estratégias curriculares para a Geografia em países do Cone Sul, bem como destacamos a relação do currículo com a formação de professores. O texto se caracteriza por ser uma revisão teórica associada a percepções e debates oriundos das trajetórias acadêmicas dos autores do presente artigo. Evidenciamos que algumas das estruturas curriculares de Geografia nos cinco países do Cone Sul (Argentina, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai), por vezes, são bem distintas, entretanto, em outros momentos, aproximam-se bastante. Ressaltamos, também, que uma formação de professores que permita conhecer essas distintas realidades pode ser bastante promissora e auxiliar na resolução de demandas docentes nas escolas, assim, discutimos a formação de professores como um ponto a ser integrado entre os países do Cone Sul. Concluímos que pensar as questões curriculares é central a contemporaneidade, especialmente, no atual contexto, marcado por mudanças políticas, sociais e econômicas, a fim de que não se perca a dimensão crítica da Geografia Escolar nos países do Cone sul. Além disso, ressaltamos

que a importância do debate acerca da formação de professores para as questões que permeiam o currículo escolar, ou seja, não é possível pensar currículo aquém da formação docente.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia; Pensamento Espacial; Dinâmica Territorial.

### **Abstract**

In this article we seek to discuss elements that characterize and that go back to a reflection on the curriculum and/or curriculum strategies for Geography in countries of the Southern Cone, as well as highlighting the relationship between the curriculum and teacher training. The text is characterized by being a theoretical review associated with perceptions and debates arising from the academic trajectories of the authors of this article. We show that some curricular structures of Geography in the five countries of the Southern Cone (Argentina, Brazil, Chile, Paraguay and Uruguay) are sometimes quite different, however, at other times, they are very close. We also emphasize that teacher training that allows knowing these different realities can be very promising and assist in solving teacher demands in schools, thus, we discuss teacher training as a point to be integrated among the countries of the Southern Cone. We conclude that thinking about curricular issues is central to contemporaneity, especially in the current context, marked by political, social and economic changes, so that the critical dimension of School Geography in the countries of the Southern Cone is not lost. In addition, we emphasize that the importance of the debate on teacher training for the issues that permeate the school curriculum, that is, it is not possible to think of a curriculum that falls short of teacher training.

**Keywords:** Geography teaching; Spatial Thinking; Territorial Dynamics.

### **Resumen**

En este artículo buscamos discutir elementos que caracterizan y que se remontan a una reflexión sobre el plan de estudios y/o estrategias curriculares para la Geografía en los países del Cono Sur, así como resaltar la relación entre el plan de estudios y la formación docente. El texto se caracteriza por ser una revisión teórica asociada a percepciones y debates derivados de las trayectorias académicas de los autores de este artículo. Mostramos que algunas de las estructuras curriculares de la Geografía en los cinco países del Cono Sur (Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay) a veces son bastante diferentes, sin embargo, en otras ocasiones, son muy cercanas. También enfatizamos que la capacitación docente que permite conocer estas diferentes realidades puede ser muy prometedora y ayudar a resolver las demandas de los docentes en las escuelas, por lo tanto, discutimos la capacitación docente como un punto para integrarse entre los países del Cono Sur. pensar en temas curriculares es fundamental para la contemporaneidad, especialmente en el contexto actual, marcado por cambios políticos, sociales y económicos, de modo que no se pierda la dimensión crítica de la geografía escolar en los países del Cono Sur. Además, enfatizamos que la importancia del debate sobre la formación del profesorado para los temas que impregnan el currículo escolar, es decir, no es posible pensar en un currículo que no sea suficiente para la formación del profesorado.

**Palabras-clave:** Enseñanza de geografía; Pensamiento espacial; Dinámica Territorial.

## **Introdução**

No presente artigo buscamos discutir elementos que caracterizem e que remontem uma reflexão sobre o currículo e as orientações curriculares para a Geografia em países do Cone Sul (Argentina, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai), visando debater as características do ensino de Geografia no que concerne à discussão acerca da importância curricular dessa ciência nos diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como destacando a relação do currículo geográfico com uma efetiva formação de professores de Geografia. O texto se qualifica por ser uma revisão teórica associada a percepções e debates oriundos das trajetórias acadêmicas dos autores, bem como integra o projeto “A formação inicial e continuada de professores de Geografia nos países do Cone Sul”, desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Geografia”, da “Universidade Federal de Santa Maria”, como proposta de pós-doutorado da primeira autora.

Ressaltamos que a discussão referente ao Cone Sul se deve ao fato de que este é o recorte de pesquisa primordial do referido Programa de Pós-graduação, dedicando-se as linhas “Dinâmicas territoriais do Cone Sul” e “Dinâmicas da natureza e qualidade ambiental do Cone Sul”. O trabalho aqui apresentado se refere à primeira linha de pesquisa e se justifica pelo fato de que as discussões sobre ensino e sobre educação repercutem direta ou indiretamente no “tipo” de sociedade que formamos e, conseqüentemente, nas dinâmicas territoriais que estão vinculadas aos usos que o Estado e a população materializam nos territórios dos seus países.

O Cone Sul consiste na parte meridional da América do Sul. Seu nome deriva da forma geométrica da região que tem como vértice o Cabo Horn (ponto mais meridional das Américas). Seus países formadores possuem elementos comuns em seus percursos históricos e em suas características políticas, econômicas e/ou culturais (CERVO; RAPOPORT, 1998). Assim, é uma definição que considera não somente as características físicas da parte sul da América Latina, mas também suas dimensões sociais, econômicas e históricas, englobando (na maioria das definições encontradas) cinco nações: Argentina, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai.

Apesar dos elementos formadores e locais comuns dos países do Cone Sul, há uma complexa diversidade que sublinha a individualidade de cada nação destes países e, portanto, dedicar um olhar mais detalhado para a educação e, especialmente, para a questão curricular da Geografia Escolar e para a formação docente, justifica o pensamento reflexivo que se desencadeia no texto deste artigo.

O texto foi dividido em três momentos distintos. Primeiramente, enfatizamos alguns conceitos teóricos sobre a questão curricular abordada por diferentes teóricos como Moreira e Silva (2008), Ortiz e Freitas (2016), Lopes e Macedo (2002), Sacristrán (2020), Da Silva (2001), entre outros. Após, passamos a um debate marcado pela relação das abordagens do currículo com a Geografia Escolar e formação de professores, alicerçados principalmente em Almeida (2017), Batista (2019a e 2019b), Menezes (2019), Santos (2018), Santos 2017 e Rodríguez (2008). Por fim, traçamos considerações empíricas sobre a discussão tecida ao longo do texto, buscando não o concluir, mas abrir “novas janelas” de discussão sobre a temática que aqui nos propomos a pensar, bem como as relacionando com a formação docente em Geografia.

### **Currículo e orientações curriculares: o que propõem os teóricos sobre essa temática?**

Quando pensamos em um enfoque curricular é preciso ter claro que esse debate passou e ainda passa por distintas e variadas interpretações. Da Silva (2001) traz em seu livro *“Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo”* uma grande síntese de todas essas discussões, deixando claro que dependendo da corrente de abordagem do tema ou do período histórico que analisarmos, teremos diferentes olhares e argumentações sobre o currículo. Porém, na contemporaneidade, é preciso compreender que “O currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. [...] O currículo é considerado um artefato social e cultural” (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 07), isto é, examinar o currículo deve ir além de pensar meramente listas de conteúdos, metodologias, habilidades e competências, mas sim compreender que esse debate tem relação direta e/ou indireta com os rumos que a sociedade tomará a partir das estratégias educacionais adotadas por determinadas orientações curriculares e políticas públicas vigentes nos países de análise.

O currículo nesta abordagem é marcado por campos de disputa dos diferentes interesses que utilizam a educação como uma forma de construção e de validação de um modelo de sociedade que pode estar alicerçada em diferentes campos ideológicos. Currículos bastante flexibilizados, quase esvaziados de conhecimentos técnicos e científicos, por exemplo, prestam-se muito bem a defesas de concepções neoliberais, potencializando ideias de livre comércio e de pouca intervenção do Estado. Por outro lado, currículos fortemente marcados por defesas nacionalistas, pressupõem um fortalecimento das concepções de nacionalidade e de fortalecimento dos interesses estatais. Cada perspectiva dessas, ao ser

adotada, pressupõem a busca por um modelo de sociedade específico e recorre em uma determinada consequência nas dinâmicas territoriais influenciadas e influenciadoras da educação.

Nas teorias tradicionais, observa-se que o currículo escolar estava associado ao “[...] controle, organização, mecanicismo, burocracia, padrão e técnica, por isso a expressão desenvolvimento curricular” (ORTIZ; FREITAS, 2016, p. 55), ou seja, o currículo se prestava como uma forma de controle e gestão de condutas em sociedade, padronizava comportamentos e ensinava o dito certo e o dito errado. Posteriormente, Ortiz e Freitas (2016) destacam que as teorias críticas se pautaram em questionar a relação de linearidade do currículo, pautada na lógica capitalista e cultura escolar, ou seja, perguntava-se a quem serve o currículo. Enquanto isso, as teorias pós-críticas destacam que currículo é poder, isto é:

Um currículo, assim pós, não opera com conceitos e critérios técnicos e empresariais, como os presentes currículos nacionais, baseados nos produtos e nos mecanismos do mercado, na eficiência econômica e na superexploração do trabalho, na geração de mais desemprego e numa sociedade de não-trabalho, na reunificação da diversidade social. Os conceitos e critérios de um pós-curriculo possuem potencial e carga-política. Eles apontam para valorização social e financeira do magistério, para a distribuição prioritária de recursos para os marginalizados, para as políticas de eliminação de todas as desigualdades de oportunidades e de desempenhos, para as dinâmicas e experiências inquietantes da alteridade. (LOPES; MACEDO, 2002, p. 106).

Neste mesmo contexto apresentado, Da Silva (2001) ressalta que:

O currículo é aqui entendido como um artefato social, cultural e histórico, suscetível a flutuações e mudanças. Não é fruto de um processo evolutivo pacífico, neutro ou ingênuo, mas antes uma revelação das rupturas e discontinuidades, um vestígio dos conflitos e ambiguidades travadas para garantir a validação e legitimidade de um campo do conhecimento. (DA SILVA, 2001, p. 51).

Assim, não podemos interpretar a questão curricular, que norteia a educação, de forma ingênua e estanque. É preciso ver o currículo permeado pelas intencionalidades que o marcam e a partir disso, compreender o porquê dos conteúdos previstos em cada eixo, as motivações das habilidades e competências escolhidas e os desejos contidos nas entrelinhas das listas a serem seguidas.

Segundo Sacristán (2002, p. 246), ao estabelecermos um currículo para um determinado país, pretendemos oferecer *igualdade* de construção de conhecimentos e saberes, assim “A igualdade como critério para a avaliação de qualquer estratégia política, organizacional ou

metodológica tem sido um referente na educação, entendida como um direito de todos”. Portanto, é preciso pensar uma forma com que os currículos deem conta da diversidade cultural, bem como das semelhanças existentes entre os distintos pontos de debates, mas, além disso, precisam-se pensar os silenciamentos pretendidos com determinados currículos e com determinadas opções curriculares. Para quem, para que e por que servem determinados conhecimentos geográficos abordados nas escolas dos diferentes países do Cone Sul? Esses questionamentos e tensionamentos são centrais a interpretação do currículo para além da lista pedagógica a ser cumprida em sala de aula.

Assim, é preciso que as discussões sobre currículo se deem por meio de um olhar de equidade curricular, isto é, que os currículos e as orientações curriculares apresentem dimensões básicas, mas não únicas, para serem norteadoras do processo de ensino-aprendizagem de determinada disciplina escolar, no caso a Geografia. É preciso pensar uma estruturação geral para o que se ensinar, mas com abertura suficiente para a interação autônoma e criativa das realidades locais, especialmente, quando enfatizamos em um país continental como o Brasil.

Aos pensarmos em Cone Sul, por exemplo, existem inúmeras dimensões geográficas que podem ser articuladas na abordagem dos conteúdos, por outro lado há debates específicos de cada país que não podem e nem devem ser negligenciados. Por exemplo, podemos dimensionar as abordagens sobre globalização nos currículos dos países integrantes do Cone Sul assim como tratar de geopolítica da região, sem, no entanto, esquecer a interface da ascensão das políticas neoliberais contemporâneas, mas também não se pode desconsiderar a interface das dimensões e peculiaridades históricas de cada país ao conduzir a abordagem desta temática em sala de aula. Logo, Argentina, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai, mesmo com características e contextos aproximados em algumas interfaces, são muito distintos em outras dimensões. As características curriculares da Geografia em cada um desses países comprovam tal constatação.

Essa fluidez permite ora ligar concepções teóricas curriculares dos cinco países e ora distanciar significativamente suas formas de interpretação do mundo. Esse itinerário pedagógico nos países mencionados se solidifica e se transforma de modo subjetivo a cada país e a cada grupo que se encontra no poder em seu território, demandando alterações nas concepções de governo e de educação, muitas vezes, distorcidas e distantes do que julgamos ser uma educação de qualidade. Todas essas transformações podem ser consideradas sob uma perspectiva da modernidade líquida, que é apresentada por Bauman

(2001), pois os modos de governar são efêmeros assim como as políticas que regem a educação contemporaneamente. Se nossa sociedade, hoje, compõe-se como algo volátil, em transformação constante, nossos currículos podem, muitas vezes, refletir essa característica, quando, na realidade, deveriam estar articulados para uma retomada da complexidade e do aprofundamento do pensamento, para a construção de conhecimentos científicos e capazes de dotar nossos estudantes de senso crítico para interpretação do mundo em que vivem e, conseqüentemente, capazes de forjar suas próprias identidades atreladas a multiculturalidade em que vivem.

Essas dimensões acabam sendo marcadas na discussão sobre a formação de professores, tanto em nível inicial como continuado, pois os docentes deverão dar conta de analisar, interpretar, repensar e desenvolver práticas pedagógicas com base nessas dimensões curriculares. Portanto, assim como devemos formar estudantes cidadãos e autônomos, devemos formar docentes politizados e conscientes do seu papel na sociedade, no desenvolvimento dos caminhos que irão emergir da educação e, sobretudo, capazes de enxergar e debater as potencialidades e fragilidades de determinados modelos educacionais em profundidade. Não basta ser docente mediante a comprovação de um diploma, é preciso sentir-se docente e fazer-se docente no cotidiano, pela prática, pelo debate, pela luta e pela reflexão-ação.

### **Geografia em foco: para pensarmos os currículos e orientações curriculares do Cone Sul**

Ao pensarmos a questão dos currículos de Geografia nos países do Cone Sul é preciso ter claro o que se debate sobre as aulas de Geografia hoje, para então dimensionar o que entendemos que pode ser passível de articulação ou de distanciamento nas abordagens curriculares e nas orientações curriculares para esse recorte espacial, bem como para conseguirmos analisar as dimensões curriculares vigentes nos países mencionados.

Assim, destacamos o olhar de Batista (2019a) sobre as pesquisas em ensino de Geografia ou em educação geográfica. Para o autor:

Parece que a aula de Geografia, nas últimas décadas, vem se justificando a partir daquelas formas e processos que ela mais rejeita. Ao responder como dar uma aula de Geografia, esse discurso, de saída, impõe exclusões e denuncia inimigos; fermenta discórdias e saqueia maneiras de uso e expressão do trabalho pedagógico. Antes de dizer como a aula deve ser, legisla o que não se pode fazer, criminaliza o que vem se fazendo, efetua à caça às bruxas que, ao fim e ao cabo, persegue o grande vilão da história: o Professor Tradicional de Geografia.

Essa figura negativa vem sendo presença cativa nos mais variados relatórios de pesquisa, observações de aulas, dissertações e teses sobre ensino de Geografia nas últimas décadas. Trata-se de uma espécie de inimigo predileto, cuja vontade de falar a respeito aplaina o terreno para as propostas posteriores. É descrição sagrada, batida de ponto, ritual de passagem. Quem nunca vendeu uma aula de Geografia pelo desmerecimento da outra? (BATISTA, 2019a, p. 12-13).

Por esse contexto ressaltado, é preciso deixar claro que não é possível pensar o ensino de Geografia e suas dimensões curriculares somente pelo apontamento de críticas aos modelos implementados até agora. Podemos correlacionar tal abordagem com o fato de que não adianta apenas desacreditar posturas e orientações curriculares simplesmente por estarem atrelados a panoramas políticos que não nos causam afeição. Pensar as dimensões do currículo de Geografia deve levar ao entendimento aprofundado dessas questões, reverberando, sobretudo, a busca pela qualidade do ensino de Geografia e não a mera crítica ao que julgamos errado ou inadequado às salas de aulas.

Cabe aos pesquisadores da área e aos docentes em atuação proporem efetivamente alternativas que revigorem as discussões sobre o tema e que não apenas contribuam para justificar a falência da Geografia enquanto componente curricular. Não basta pressupor as aulas tradicionais de Geografia como algo que os “[...] alunos odeiam, devido aos conteúdos pouco significativos; os conteúdos são distantes dos interesses imediatos dos estudantes; o docente atua como agente passivo do *status quo*, alienando seus alunos” (BATISTA, 2019a, p. 13). É preciso compreender que há dimensões distantes da realidade do estudante, mas que precisam ser abordados e aqui cabe à estratégia metodológica dar conta da aproximação. Por outro lado, o espaço de vivência não pode ser reproduzido em sala de aula como senso comum e sub-valorização dos conhecimentos da Geografia.

A discussão em âmbito geográfico deve ser maior que a mera *culpabilização* frente a quais conteúdos (não) se deve ensinar ou mesmo sobre quais metodologias adotar, pois esse discurso descontextualizado da realidade educacional, “Não por acaso e sem surpresa, vez por outra, sinaliza-se que a Geografia escolar vai acabar” (BATISTA, 2019a, p. 13), ou seja,

Alguns simplesmente diriam que se o percurso vem sendo árduo para o ensino de Geografia, é por mera escolha dele, ou melhor, dos seus professores. Esses, por resistirem à inovação didático-pedagógica e não se permitirem ensinar de modo inovador, seriam os principais responsáveis tanto pelo descrédito quanto pela possível falência desse componente curricular. (BATISTA, 2019b, p. 70).



Porém, como claramente discute o autor, seriam realmente essas as motivações que levam a um enfraquecimento do pensamento geográfico no espaço escolar? Os currículos e orientações curriculares de Geografia não se veem esvaziados e enfraquecidos, especialmente no Brasil?

Menezes (2019) destaca que:

As mudanças educacionais, portanto, devem estar acompanhadas de mudanças sociais como um todo. No entanto, salienta-se que o contexto político em voga, marcado por uma postura antidialógica, dificulta a atuação e um abalo direto na macro-escala. Diante disso, serão apontadas algumas possibilidades de ação na micro-escala, ciente da complexidade que envolve a articulação micro e macro. Deve-se deixar claro que os desafios cotidianos do professor são fortemente influenciados por uma questão estrutural e, de forma nenhuma, pretende-se recair no reducionismo de culpabilizar o educador [...]. (MENEZES, 2019, p. 96).

O docente tem influência nos conteúdos trabalhados e nas habilidades e competências construídas, mas ele não é sob nenhuma hipótese o único responsável por essas interfaces da Geografia Escolar. As dimensões curriculares, atreladas às infraestruturas escolares e a formação docente adequada são, de modo veemente, centrais nos processos de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento pedagógico e motivacional dos alunos.

Portanto, a articulação entre as políticas de formação docente com o entendimento aprofundado das proposições curriculares se torna iminente e conduz à necessidade de fortalecimento na *práxis* pedagógica escolar. É urgente formar professores conscientes de seu papel nesta sociedade dinâmica e fluída, bem como profissionais capazes de interpretar, desenvolver e, também, de questionar os currículos escolares frente a perspectivas emancipatórias e não meramente reprodutivista das competências e habilidades propostas nas orientações curriculares pensadas para perpetuar e transmutar um modelo escolar relacionado a determinados interesses políticos, sociais e (multi)culturais. Urge criar uma massa docente articulada, que entenda o seu papel social e se posicione frente ao currículo escolar e a sua própria formação, encontrando respostas as suas inquietações e desafios cotidianos (BATISTA, DE DAVID, FELTRIN, 2019).

Com base nesses argumentos, traçamos uma breve discussão acerca das dimensões curriculares da Geografia no Brasil, na Argentina<sup>1</sup>, no Chile, no Uruguai e no Paraguai, buscando compará-las, aproximá-las e distanciá-las, bem como identificar suas nuances

---

<sup>1</sup>Para Argentina, analisou-se as orientações curriculares de todas as Províncias, porém, para esse artigo, utilizaram-se apenas algumas como exemplo, isto é, não trouxemos a discussão de todas elas, mas sim uma exemplificação breve de como os currículos são pensados.

por meio de um quadro resumo, posteriormente apresentado. No contexto supracitado, questionamos se caberia uma construção de uma Base Curricular Transnacional? Como descrito no estudo realizado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), uma vez que o currículo escolar, na atualidade, é praticamente uma concentração de planejamentos: o nacional, o estadual, o municipal e o escolar, que antes de se tornar o documento norteador do processo de ensino-aprendizagem pretende abordar os conteúdos e fazer algum direcionamento das metodologias para o processo de ensino e aprendizagem, por meio da proposição de habilidades e competências. Almeida (2007), em documento disponibilizado no *site* no Ministério da Educação brasileiro, propõe justamente essa articulação. Todavia, é indispensável perguntar se essa proposta não se tornaria apenas mais um protocolo a ser seguido sem efetivamente impactar positivamente na qualidade do ensino? Ou será que realmente fomentaria a construção de uma identidade comum entre os membros do Cone Sul? Na sequência, demonstraremos que já existem certas articulações curriculares nesses países, porém não são efetivas e, devido às características próprias de cada sistema de ensino, possivelmente, uma abordagem integrada dificilmente aconteceria.

Inicialmente, destacamos que no Brasil está em vigor na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como orientação curricular central (BRASIL 2018a e 2018b). Ela se desmembra nos referenciais curriculares estaduais, nos documentos orientadores municipais e nos planos de trabalhos de cada escola. Assim, temos uma orientação curricular, a qual é apontada como um currículo mínimo, por autores como Costa, Florez e Stribel (2019), que organiza o que deve ser ensinado nas salas de aulas brasileiras. Neste documento, a Geografia é obrigatória apenas no Ensino Fundamental (BRASIL, 2018a) e facultativa no Ensino Médio (BRASIL, 2018b). São traçadas habilidades e competências a serem ensinadas pela Geografia, tendo como princípios centrais a analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem, além disso, tem-se o pensamento espacial e o raciocínio como elementos preponderantes na abordagem geográfica (BRASIL 2018a e 2018b).

A BNCC pretende, de forma genérica, apresentar uma articulação, com muitas tendências teóricas e pedagógicas, por vezes contrastantes, outras vezes interligadas, mas que, a nosso ver, não vem ao encontro do entendimento detalhado das disparidades regionais presentes em nosso país, ocasionalmente, potencializando o esvaziamento de conteúdos relevantes à

Geografia Escolar ou promovendo uma sobrecarga conteudista sem muita lógica ou coerência entre os pré-requisitos da área.

Essa estrutura curricular, apesar de apresentar algumas diferenças, posteriormente detalhadas, se assemelha ao currículo escolar do Chile que também possui um *Currículum Nacional*, baseado em *Bases Curriculares* (CHILE, 2018, 2016a, 2016b, 2015 e 2009). Essas bases são direcionadas por anos escolares e por disciplinas. Assim como no Brasil, buscam articular História e Geografia, agregando também ciências sociais e educação para a cidadania. Há também interfaces a *Educación Parvularia* (Pré-escola), *Diferenciada Técnico-Profesional e Educación de personas jóvenes y adultas*. Além de Geografia, História e Ciências Sociais, a formação geral na Educação Básica conta ainda com a obrigatoriedade de Linguagem e Comunicação, Língua Indígena, Idioma Estrangeiro, Matemática, Ciências Naturais, Educação Tecnológica, Educação Artística, Educação Física, Orientação e Ensino Religioso.

Do primeiro ao sexto ano do ensino básico o viés central da Geografia é que os estudantes desenvolvam identidade e pertencimento à sociedade, de forma bastante semelhante ao que propõem a BNCC no Brasil. Tem-se como viés, saber quem é e conhecer sua comunidade. Após o sexto ano, a Geografia se direciona a abordagem sobre a consciência do meio ambiente, formação do pensamento histórico, visão panorâmica da História e da Geografia do Chile, formação do pensamento geográfico, desenvolvimento de habilidades cidadãs, respeito e valorização da diversidade humana, destacando-se como habilidades o pensamento temporal e espacial, que vem ao encontro do pensamento espacial e raciocínio geográfico no Brasil, análises e trabalhos com fontes e busca por um pensamento crítico entre os estudantes.

Assim, de forma muito semelhante ao Brasil, o Chile organiza sua estrutura curricular no ensino de Geografia pautada em algumas habilidades desmembradas em conteúdos ou temáticas que devem ser contempladas em todo o país. Porém, demonstra também preocupação com áreas específicas em que a Geografia será desenvolvida, como, por exemplo, a Educação de Jovens e Adultos, que, no Brasil vem sendo negligenciada como aponta Keller (2020).

A Argentina ao ser comparada com o Brasil e com o Chile, por outro lado, apresenta uma visão e estruturação das questões curriculares muito distintas. Segundo Santos (2018), a presença dos conhecimentos geográficos se dá na *Escuela Primaria* como conteúdos na matéria de *Ciencias Sociales* e na *Escuela Secundaria* como matéria de *Geografía*. No

país, a estrutura curricular é organizada por províncias, assim cada uma das 23 províncias mais a cidade autônoma de Buenos Aires tem, cada uma, uma proposta curricular. Pensando ao sul do país, por exemplo, Chubut, Neuquén, Santa Cruz, Rio Negro e Tierra del Fuego (ARGENTINA, 2016, 2012a, 2012b, 2012c, 2012d e 2012e) possuem, cada uma, uma orientação a ser seguida, visando contemplar com maior propriedade as dimensões locais e regionais em suas abordagens escolares, como destacamos na sequência. Todavia, é relevante destacar que em todas as províncias, a Geografia se faz presente, com alterações nos conteúdos, nas habilidades ou nas sequências adotadas, mas efetivamente mencionada como componente curricular necessária aos estudantes.

Em Tierra del Fuego os eixos temáticos da Geografia giram em torno de “*ubicación y representación del Espacio Geográfico, Procesos de configuración del Espacio Geográfico, La organización política del Espacio, La organización económica de los espacios urbanos y rurales e Población, condiciones de vida y diversidad cultural*” (ARGENTINA, 2012e, p. 300-3001). Já em Neuquén, traz-se o “[...] *espacio geográfico como proceso, surge de la imbricación dinámica y mutuamente constituyente entre las relaciones sociales y la naturaleza*” (ARGENTINA, 2016, p. 205), destacando o estudo de elementos sociais, econômicos, políticos, de representação cartográfica como focos da disciplina. Santa Cruz, organiza-se de modo semelhante, trazendo como eixos: “*Formas de representación de la superficie terrestre y localización; Sociedad, Ambiente y Desarrollo Sustentable; Dinámica de la población y condiciones de vida; Organización económica y política de los territorios; Sociedad, Ambiente y Desarrollo Sustentable; Dinámica de la población y condiciones de vida; Organización económica y política de los territorios*” (ARGENTINA, 2012c, p. 164), distribuídos em quatro ciclos. Porém, semelhante ao Brasil e Chile, desmembra esses eixos em uma série de habilidades/*contenidos* (ARGENTINA, 2012c), destacando também detalhamentos sobre a avaliação dos estudantes.

A Província de Rio Negro enfatiza a importância da Geografia na relação com a Teoria da Complexidade, justificando o seu ensino na Educação Básica e apresentando como conteúdos geográficos as dimensões de que:

*La Didáctica trabaja con saberes admitidos como relevantes y necesarios por gran parte de los docentes de Geografía, que al ser trabajados en un sistema de relaciones permite la comprensión de los espacios en estudio. Las categorías de análisis que se detallan a continuación deben estar presentes en los tres años del ciclo básico, los que se deberán aplicar a diferentes espacios geográficos y*

*analizarse desde diferentes escalas y niveles de complejidad: Espacio geográfico, Estado, Territorio y territorialidad, región, lugar. Globalización: sistema económico. Los grupos económicos y las empresas transnacionales. Homogeneización-fragmentación. Espacios ganadores, emergentes y perdedores. El papel de las tecnologías de la información y las comunicaciones. Integración: los bloques económicos. Problemas socio territoriales: problemas sociales, conflicto, movimientos sociales y antiglobalización. Espacios urbanos y rurales: proceso, formas, función, estructura. Segregación socio espacial. El medio físico. Recursos naturales. Ambiente: dinámica ambiental, crisis ambiental, desarrollo sustentable. Procesos productivos: circuitos espaciales de producción, división espacial del trabajo. Tiempo: continuidad, permanencia, cambio. (ARGENTINA, 2012d, p. 71).*

Chubut (ARGENTINA, 2012b), por sua vez, apresenta a abordagem da Geografia a partir do quarto ano. Destacando detalhadamente o que deve ser abordado em cada ano escolar, como avaliar os estudantes, bem como tecendo uma abordagem bastante crítico-reflexiva sobre os temas tratados, em determinados momentos, as temáticas se integram ao que, no Brasil, seria tratado como História. Todo o trabalho é organizado por eixos e habilidades a serem desenvolvidas.

Observa-se, entretanto, que mesmo com variações curriculares e na estruturação das sequências e das habilidades geográficas, ainda é evidente em todas as províncias a existência de habilidades a serem desenvolvidas, eixos norteadores do currículo e da avaliação, bem como uma valorização efetiva da dimensão crítica da Geografia, tanto nas províncias citadas neste artigo como para as demais. Assim, a estrutura geográfica curricular do país, presa por preservar as peculiaridades de cada província, mas sem perder a dimensão global da abordagem da Geografia no país.

No Paraguai (2015a, 2015b, 2014a, 2014b e 2014c), a educação escolar básica é obrigatória e gratuita nas escolas públicas de gestão oficial. Essa educação é composta por nove séries e é ministrada a crianças de 6 a 14 anos. Este nível é dividido em três ciclos de três anos cada: Primeiro ciclo (1º, 2º e 3º ano), Segundo ciclo (4º, 5º e 6º ano) e Terceiro ciclo (7º, 8º e 9º ano). Todavia, a Geografia não é em si uma disciplina obrigatória em todos os ciclos. A mesma é contemplada como integrante das Ciências Sociais e somente é integrada como área do conhecimento a partir do Terceiro Ciclo e como curso de ensino superior, juntamente, com a Engenharia Ambiental, ou seja, graduação em Engenharia Geográfica e Ambiental, o que se assemelharia a um bacharelado em Geografia no Brasil. O plano de ação educacional paraguaio (2018-2023) prevê uma qualificação da educação, por meio da participação comunitária, eficácia e cumprimento de suas metas educacionais, transparência no acesso público de informações, busca pela qualidade e inclusão. Para

isso, há em vigência alguns dos objetivos que tendem a modificar bastante a estrutura educacional do país, como: conhecer a situação educacional dos departamentos, que inclui aspectos referentes ao contexto social e demográfico, econômico e cultural em que a atividade educacional é desenvolvida; preparar, atualizar ou ajustar o diagnóstico educacional departamental de acordo com a realidade educacional; instalar capacidade técnica no nível departamental na análise e uso de informações; e promover espaços para a participação de atores locais (PARAGUAI, 2014a). Verificamos que nesse planejamento foram ressaltados os benefícios dos diagnósticos que são feitos para atender as demandas no campo da educação no país. Por outro lado, embora o Paraguai priorize pela valorização de sua cultura e história, acaba deixando o ensino da Geografia na Educação Básica aquém das demais disciplinas.

Por fim, no Uruguai, os objetivos da educação geográfica são divididos em Educação Básica e Secundária, a qual se divide em *ciclo básico y bachillerato*, e na educação rural, com dimensões próprias e voltadas a valorização do educador e do estudante do campo. A Geografia é contemplada como disciplina em ambas, tendo como objetivos principalmente contribuir para a formação de um cidadão crítico e autônomo frente aos Direitos Humanos; ensinar a atuar com independência de critério e crítica para analisar as ações e opiniões, desenvolver atitudes de respeito e valorizações frente a outras culturas e de solidariedade com indivíduos e minorias marginalizadas; construir normas de convivência, respeito pelas diferenças, cooperação, solidariedade e participação na vida democrática; e potencializar a formação de um sujeito situado com a identidade nacional e latino-americana (URUGUAI, 2013 e 2017).

A Geografia é considerada uma disciplina e uma área do conhecimento que integra as ciências sociais. Possui como eixos centrais a tecnologia, os circuitos produtivos, as migrações, os estudos urbanos e rurais, as relações internacionais e os bens ambientais (URUGUAI, 2017). O currículo uruguaio, portanto, considera as especificidades culturais, históricas e físicas do país.

O Quadro 1 apresenta os debates anteriores de forma sintetizada. Podemos observar as semelhanças e diferenças entre os países e, assim, compreender um pouco melhor as interfaces do currículo da Geografia nos referidos países.

Com base nos elementos destacados podemos evidenciar que há semelhanças e diferenças bastante presentes na estrutura dos currículos dos países do Cone Sul, desde a ausência da Geografia nas grades curriculares até a sua efetivação por províncias. Percebemos que,

mesmo muito próximos fisicamente, os países se encontram extremamente distantes em termo educacionais e, portanto, não apresentam uma identidade curricular que possa ser produzida por meio de uma Base Transnacional. Isso acarretaria perdas significativas no perfil de cada país e, conseqüentemente, em desmontes educacionais. Por outro lado, é comum a esses países a percepção de que existe a construção de um currículo mais crítico, mais direcionado a humanização e voltado para a formação de um sujeito crítico, em diferentes graus de profundidade. Essas dimensões levam a necessidade de uma formação docente capaz de tencionar as estruturas curriculares de seus países e, conseqüentemente, de buscarem produzir um ensino de Geografia mais significativo.

**Quadro 1** – Caracterização dos Currículos e/ou orientações curriculares dos países do Cone Sul

<b>País</b>	<b>Argentina</b>	<b>Brasil</b>	<b>Chile</b>	<b>Paraguai</b>	<b>Uruguai</b>
Estruturação do currículo	Provincial	Nacional	Nacional	Nacional	Nacional
Trabalha com habilidades e competências	Sim, porém diferem em cada província	Sim, generalistas para todo país	Sim, aborda habilidades e competências	Não encontradas em detalhes nos documentos oficiais disponíveis	Não, privilegia metas e perfil do egresso
Tem lista de conteúdos	Sim, apresenta lista de conteúdos	Lista de habilidades e competências	Denomina Conhecimento e compreensão	Não encontradas em detalhes nos documentos oficiais disponíveis	Sim, apresenta lista de conteúdos
Apresenta caráter emancipatório dos estudantes	Sim, pautado na realidade de cada província	Por vezes, sim. Outras, é generalista	Por vezes, sim. Outras, é generalista	Sim, porém desconsidera a Geografia como disciplina escolar	Sim, fortemente valorizado
Gera autonomia ao docente	Sim, na maioria das províncias quando considerada a abordagem local, porém detalha	Em parte, por vezes é bastante restritiva e desconexa	Aparentemente investe em formação docente, mas não é evidente pelos documentos analisados	Aparentemente investe em formação docente, mas não é evidente pelos documentos analisados	Sim, contempla a valorização docente

	todos os aspectos do cotidiano escolar				
--	--	--	--	--	--

Fonte: Documentos Oficiais analisados.  
Org.: Autores, 2020.

### **Janelas que se abrem para o debate sobre a formação docente**

Com base na argumentação apresentada anteriormente, fica claro que os currículos tendem a direcionar o ensino de Geografia para temáticas que conduzam a emancipação dos estudantes, com maior ou menor eficiência em cada país do Cone Sul. Assim, essas dimensões do currículo escolar não podem passar despercebidas no contexto da formação de professores de Geografia. Os docentes necessitam estarem preparados para lidar com todas as nuances curriculares, isto é, com a interpretação, planejamento, estruturação de planos de estudo baseados nos currículos, desenvolvimento das aulas, mas, sobretudo, na contextualização crítica dos currículos, ou seja, tencionando, questionando e propondo as melhores alternativas para cada escola, para sala de aula. Essas perspectivas pressupõem que a formação docente, tanto em nível inicial como em nível continuado e em serviço, precisa ser pautada no desenvolvimento de posturas profissionais críticas, reflexivas e autônomas e não na mera reprodução de “receitas” pedagógicas instituídas por determinados grupos de pesquisa ou de debate sobre ensino de Geografia.

De acordo com Menezes e Costella (2019)

[...] Eis aqui um obstáculo presente na formação inicial a ser superado: o entendimento de que o ensino de Geografia resume-se à prática, ou seja, a aplicação da teoria e ao emprego de estratégias metodológicas. Assim, a importância das reflexões teórico-epistemológicas do ensino de Geografia dissipa-se diante da preocupação com o “como fazer”, “como ensinar”. Justamente a falta de clareza epistemológica dos docentes tende a desencadear o desenvolvimento de práticas pedagógicas confusas no que se refere aos seus objetivos de aprendizagem. É a confusão e a fragilidade epistemológica que corroboram para um processo de ensino-aprendizagem sobre o qual não se está cômico de sua relevância e seu real significado para os alunos. Dessa forma, desenvolve-se um ensino mecânico e que considera o conteúdo como fim do processo educativo. Se não há clareza epistemológica, não há como responder as estas simples perguntas ao pensar no planejamento de uma aula: o que quero ensinar quando ensino tal conteúdo? Para que este serve? (MENEZES; COSTELLA, 2019, p. 91).

Em muitos casos, esse panorama se repete na formação continuada docente. As formações insistem em perpetuar um ciclo de palestras e cursos motivacionais e em formato de



“receituário pedagógico”, muitas vezes, subestimando o senso crítico dos professores e tomando o currículo como lei, como se o mesmo fosse obrigatoriamente intocável e executável exatamente como consta nos documentos orientadores. Assim, temos uma formação de professores descontextualizada, desarticulada e que efetivamente não contribui com qualificação da docência em Geografia.

Cabe então, abriremos as janelas para a formação docente, extrapolando os “receituários pedagógicos” e as “autoajudas docentes” e passando a pensar a formação como um ato político, social e estratégico para a promoção de aulas mais qualificadas e de currículos mais coerentes com o que se busca com o ensino de Geografia: a tão falada formação de cidadãos críticos e de alunos emancipados. Portanto, cabe a todos nós, docentes, reivindicarmos tais abordagens no contexto de nossas formações, iniciais e continuadas, a fim de que possamos efetivamente pensar os currículos que iremos nos propor a efetivamente desenvolver em sala de aula, mediante uma atuação consciente, autônoma e responsável pelas opções pedagógicas, metodológicas e teóricas que fazemos e não que nos são impostas. Dessa maneira, o debate sobre a formação de professores é essencial para a efetivação de currículos escolares de Geografia mais humanizadores e mais coerentes com a realidade dos países do Cone Sul.

Assim, conhecer o campo de atuação da Geografia, seus conceitos epistemológicos e a estruturação do pensamento geográfico fazem com que:

Os professores de Geografia precisem se utilizar deste conhecimento para estabelecer as reflexões, que vão além da dimensão espacial de um fenômeno. Envolve, nesse sentido, as concepções que constituímos como profissionais - que encontra na linguagem geográfica, no método, nas teorias construídas, caminhos possíveis no intuito de trabalhar a Geografia em diferentes contextos, que possibilitam sustentar esse pensamento e, conseqüentemente, construir e consolidar propostas de Educação Geográfica. (COPATTI; CALLAI, 2020, p. 165).

Com relação à formação de professores no Brasil, Batista, De David e Feltrin (2019) apresentam uma síntese sobre a discussão. Evidenciando que para pensar as questões curriculares é central a contemporaneidade, especialmente, no atual contexto, marcado por mudanças políticas, sociais e econômicas, a fim de que não se perca a dimensão crítica da Geografia Escolar. A reflexão sobre a educação, a formação de professores, os currículos escolares e o ensino de Geografia se encontram na dialética das relações e se articulam na produção de um país socialmente justo, a partir da construção de conhecimentos, saberes e

práticas coerentes e necessários à promoção e (re)valorização dos professores, da escola e da própria Geografia Escolar (BATISTA, DE DAVID, FELTRIN, 2019).

Segundo a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que dispõe sobre a formação inicial e continuada docente de professores no Brasil, destaca-se que elas devem ocorrer de maneira articulada. O seu artigo 3º aponta que ambas:

[...] destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação à distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os quatro direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (BRASIL, 2015, p. 3).

Assim, a formação inicial e continuada docente tem por perspectiva, ao menos teoricamente, apoiar, instrumentalizar e qualificar a atuação docente em sala de aula, colaborando com a formação de estudantes reflexivos, socialmente atuantes, comprometidos com a sociedade e com o espaço onde vivem. Todavia, é sempre necessário ressaltar que qualidade de ensino não prescinde apenas de capacidades profissionais dos docentes, mas, de modo significativo, de condições de trabalho, de infraestruturas escolares e de valorização da categoria docente (BATISTA, DE DAVID, FELTRIN, 2019). No Brasil, existem uma série de Programas de Iniciação à Docência que podem colaborar e fomentar uma formação inicial rica em experiências pedagógicas, porém os mesmos vêm sofrendo muitos ataques políticos na contemporaneidade. Ademais, a formação continuada é prevista, porém, ainda bastante questionada em sua efetiva implementação, pois, muitas vezes, centra o saber no formador acadêmico e não no professor em formação. Essa discussão é realizada com mais detalhes em Batista, De David e Feltrin (2019) e em Batista, Feltrin e Becker (2019).

Com relação ao Uruguai, Zidán, Silva e Rodríguez (2020) acrescentam que a formação docente passa por mudanças em suas diretrizes. Os autores realizam um apanhado histórico sobre as reformas e transformações que repercutem no processo universitário de formação docente, destacando as tensões e desafios que emergem desse contexto. Segundo os pesquisadores, inicialmente, a formação docente era marcada pela idoneidade e

titulação, posteriormente, passou-se a adotar uma formação por centros regionais e, contemporaneamente, tem-se um sistema nacional de formação docente. Semelhante ao que ocorre no Brasil, o plano de formação de 2020, propõe que “[...] *coexisten espacios curriculares anualizados (como la Práctica Docente), semestralizados y otros intensivos de menor duración*”. Além disso, “*Otra novedad del plan es la creditización en todos los espacios formativos. Es una condición fundamental para la flexibilidad curricular, la navegabilidad y la movilidad horizontal de los estudiantes, con el debido reconocimiento de sus estudios*” (ZIDÁN, SILVA; RODRIGUÉZ, 2020, p. 108).

*Finalmente, rescatamos la tensión entre la formación de profesores en modalidad presencial y descentralizada, y la formación semi-presencial centralizada. Con el paso del tiempo la expansión de la oferta de formación hacia el interior del país fue una política exitosa. La tensión se resolvió a favor de la promoción de un sistema nacional de centros e institutos de formación docente[...]. No obstante, el hecho de que la modalidad de formación virtual tenga carácter nacional pero centralizado en Montevideo ha generado un nuevo campo de tensión en el profesorado.* (ZIDÁN, SILVA; RODRIGUÉZ, 2020, p. 110).

Santos (2018), por sua vez, ao abordar as práticas docentes de Geografia e a formação de professores na Argentina, destaca que profissional responsável pelo ensino de Geografia são os *maestros* formados, principalmente, nos Institutos Terciários e não universitários, denominados de Institutos de Formação Docente (IFD), na *Escuela Primaria*. Já na *Escuela Secundaria*, segundo o autor, professor de Geografia é formado nos cursos de *professorados en Geografía* nas Universidades e nos IFD. Além disso, “Cada província adota modalidades de aperfeiçoamento docente” (SANTOS, 2017, p. 34), passando a adotar predominantemente concepções de formação continuada docente.

Já Santos (2018), assim como ressaltam os debates acerca da formação docente brasileira, destaca que o professor de Geografia argentino:

[...] não deve centrar suas práticas apenas no uso do livro didático, que muitas vezes se apresenta de forma distante do espaço de vivência do aluno. Pois, vivemos hoje numa sociedade globalizada e bombardeada por inúmeras informações, que nos chegam a todo instante pelas várias mídias existentes. Esse dinamismo da sociedade exige da escola e do professor novas concepções a respeito dos métodos de ensino praticados em sala. A análise das práticas docentes passa a ser um grande campo de estudos e respostas para as mudanças no Ensino de Geografia, porém o entendimento deve ser seguido na perspectiva de Barbier (1996), enfatizada por Villa y Zenobi (2011), da prática docente não meramente instrumental e sim “(...) *un proceso de transformación de una realidad en otra, para lo que se requiere un operador humano*” (BARBIER, 1996, p.5). Essa necessidade do operador humano, recoloca os sujeitos educacionais no processo. (SANTOS, 2018, p. 13-14).

Além disso, Rodríguez (2008, p. 12) acrescenta que no currículo da formação inicial docente:

[...] há três níveis de concretização curricular, nacional, jurisdicional e institucional. Os conteúdos estão organizados em três “campos”: (1) Formação Geral: comum a todos os cursos de graduação de formação docente, oferece conteúdos para conhecer, investigar, analisar e compreender a realidade educativa em suas múltiplas dimensões. (2) Formação especializada: para níveis e regimes especiais, centrado em um deles e destinado a contribuir com o desempenho da atividade docente adequada aos requerimentos específicos de cada especialização. (3) Formação de orientação: formação e ou aprofundamento centrado em ciclos, áreas e ou disciplinas curriculares e suas possíveis combinações. É importante destacar que a formação leva em consideração a “prática educativa” como componente formativo. Também a partir do segundo e terceiro níveis oferece-se uma formação “focalizada”, segundo algumas problemáticas relacionadas com o contexto e sujeitos sociais (contextos rurais, de pobreza, de população indígena, entre outros).

Sobre a docência no Chile, Rodríguez (2008, p. 9) destaca que “[...] foram mudadas as condições jurídicas dos professores que trabalhavam para o Estado, passando a reger um sistema de livre negociação entre empregador e empregado, ao incorporarem-se os municípios ao sistema de contratação, evitando-se as negociações coletivas”, gerando fragilidades nas relações de trabalho. Os currículos de formação docente preveem que as instituições formadoras tenham autonomia. Entretanto, de acordo com a autora, possuem uma estrutura comum no que tange a subdivisão da existência de uma área de formação geral, uma área de formação profissional e uma área de especialidade.

Em geral, a tendência das reformas educacionais foi estabelecer mudanças no trabalho docente, mediante a implantação de incentivos econômicos e de capacitação ou aperfeiçoamento (dentro e fora das escolas), que mudaram as condições de trabalho e acesso à carreira: concurso público, aumento da carga horária, aumento da relação numérica professor-aluno nas aulas, planificações exaustivas de suas tarefas, entre outras. (RODRIGUÉZ, 2008, p. 9).

Santos (2017), ao debater a formação continuada na Tríplice Fronteira, aponta que a crítica a formação de professores, no contexto analisado, refere-se ao fato de que os programas de formação na Argentina, no Brasil e no Paraguai são atendidos por meio de políticas homogêneas, com ações isoladas e fragmentadas.

Especificamente sobre o Paraguai, a autora destaca a complexidade do trabalho docente na atualidade, bem como que o Ministério de Educação e Cultura do Paraguai, “[...] lançou em sua proposta de ação e práticas pedagógicas, nos cursos de formação continuada de

professores em séries iniciais, um sistema integral, assegurando a qualidade na educação, nos municípios e na capital” (SANTOS, 2017, p. 38).

[...] O sistema integrado [de formação docente] propõe o melhoramento dos resultados de aprendizagem dos estudantes do sistema nacional de capacitação e formação dos educadores do Paraguai. Neste sentido, o programa parte de uma visão sistêmica de capacitação, que considera distintos fatores e aspectos que integram o processo de formação do educador. Os Institutos de Formación Docente (IFD) são centros educativos e culturais abertos à comunidade, desenvolvendo ações para gestores educativos, coordenadores de setores educacionais, supervisores municipais, diretores, secretários, técnicos e professores de formação inicial e continuada. A elaboração dos cursos de formação continuada tem como base a aceitação e o reconhecimento de que o Paraguai possui modalidades inovadoras em suas práticas educativas, cujo propósito é o melhoramento das ações teórico-práticas dos educadores paraguaios em constante atualização e aperfeiçoamento em sua formação, e que, ao final dos cursos de formação continuada, os professores alcancem aprendizagens significativas que lhes sejam úteis em sala de aula. (SANTOS, 2017, p. 38)

Com base nos apontamentos realizados, podemos evidenciar que a formação de professores nos países do Cone Sul, por vezes em maior, por vezes em menor nível, sempre recai na necessidade da contemplação da relação entre o currículo escolar, seja nacional, seja provincial, com os espaços de vivência dos estudantes, isto é, adequar os conteúdos, habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes ao seu mundo conhecido e a formação cidadã e emancipatória. Todavia, conforme os autores citados, tanto a formação inicial como a formação continuada docente, prescindem de um olhar mais atento as reais necessidades em sala de aula.

As críticas apontadas se referem justamente ao distanciamento da formação frente à prática pedagógica a ser realizada. Assim, pressupõe-se que é preciso que a formação dos professores de Geografia passe a dar conta das especificidades locais, mas também das interfaces globalizadas que permeiam essa área do conhecimento. Rodríguez (2008) reforça esse pensamento destacando que é evidente “[...] a necessidade de articular as ações das instituições formadoras com as escolas das diferentes redes de ensino, as pesquisas mostram que ainda está articulação é insuficiente e precária, portanto, se mantém uma grande distância entre os formadores dos docentes e a realidade escolar” (RODRIGUÉZ, 2008, p. 19).

Neste interim, intercâmbios durante a graduação e os cursos de pós-graduação podem subsidiar essa necessidade, levando os (futuros) docentes a conhecerem a realidade dos países vizinhos e, por conseguinte, tornarem-se críticos, autônomos e ativos frente a sua

formação, desencadeando, talvez, um processo autoformativo. Destacamos assim que, autoformação e formação continuada são centrais a qualificação do profissional formado, bem como que entendemos que:

[...] a autoformação docente pressupõe um processo de busca por conhecimentos e estratégias pedagógicas que visem responder as inquietações próprias do professor a partir dos desafios que ele encontra durante a sua trajetória profissional e pessoal, por meio das vivências e experiências cotidianas, com base nas necessidades formativas e em suas concepções ideológicas, epistemológicas e metodológicas construídas por meio da reflexão sobre a práxis pedagógica; A formação continuada pressupõe a busca pelo docente e o estímulo externos por gestores, por exemplo, e demais envolvidos no processo pedagógico, para a construção de novos conhecimentos. Ela pode se dar a partir de capacitações e instrumentalizações docente ou por uma formação voltada para a formação, isto é, a reflexão sobre a práxis profissional. (BATISTA; FELTIN; BECKER, 2019, p.216-217).

Como podemos verificar, de acordo com Rodríguez (2008, p. 17), as reformas educacionais empreendidas nos países da América Latina e, por extensão, nos países do Cone Sul, colocam a centralidade na figura do professor, considerando-o como “[...] o sujeito fundamental para o sucesso das mudanças educativas e para o sucesso escolar”. Porém, nem sempre as demandas docentes são contempladas na prática escolar, tornando esse processo ambíguo e desafiador. Mesmo com uma série de iniciativas e medidas para melhorar as condições de formação e de trabalho dos docentes nos países do Cone Sul, como um todo, isso ainda permanece como um campo de tensão.

Destacamos por outro lado que “[...] as matrizes das reformas em relação à formação de professores assinalam interesse em mudar o lócus da formação inicial dos docentes, passando do nível médio para o nível superior” (RODRIGUÉZ, 2008, p. 19), ou seja, a profissão docente eleva-se para o *status* de formação superior, porém, “[...] em alguns países, a formação de professores, é elevada ao nível de educação superior, na maioria dos casos, acontece em instituições não universitárias, que não estão comprometidas com a pesquisa acadêmica” (RODRIGUÉZ, 2008, p. 19) ou mesmo com cursos curtos e realizados a distância. Então, mesmo que se note certo comprometimento incipiente com a formação inicial e continuada docente nos cinco países mencionados, ainda há um longo caminho a ser percorrido. As janelas da formação docente se abrem e se torna muito necessário pautar tal discussão para que as reais demandas escolares de professores e alunos sejam efetivamente cumpridas.

## **Considerações Finais**

No presente artigo propusemos pensar algumas interfaces do currículo escolar de Geografia e da formação docente nos países do Cone Sul. O tema é amplo e pouco debatido neste recorte espacial, mas necessário e relevante para a compreensão das dinâmicas territoriais do Cone Sul. As abordagens aqui apresentadas não esgotam a discussão do tema, muito menos traçam em profundidade as raízes históricas e genealógicas de cada modelo curricular ou de formação docente, pois isso não seria possível em um artigo científico. Todavia, os apontamentos realizados abrem um leque de (in)certezas que podem fomentar o debate acerca dessa temática e um olhar mais abrangente frente ao, tão discutido e pouco definido, Cone Sul. Cabe ainda ressaltar que as motivações que nos levam a pensar esse assunto são oriundas de vivências acadêmicas e profissionais que nos instigam a curiosidade sobre a discussão em questão, bem como pela linha de Pesquisa do Programa de Pós-graduação a que o estudo se vincula.

Sobre o conteúdo abordado efetivamente, ressaltamos que são nítidas as dimensões de distanciamento entre os modelos educacionais adotados na Argentina, Brasil, Chile, Uruguai e Paraguai. Porém, por outro lado, há demandas comuns, como a humanização do currículo e a articulação entre os saberes locais e globais. Há habilidades, competências e conteúdos articulados que permitem visualizar “inspirações” de um país no outro. A formação de professores, também, apresenta suas interfaces díspares, todavia, ainda emerge como principal tensionamento a necessidade da aproximação entre a formação inicial e a realidade escolar ou o acercamento do formador continuado, oriundo predominantemente de um mundo acadêmico, com o professor do chão da escola.

Os contextos dos países são díspares. Contudo, há desafios comuns que nos levam a uma generalização acerca dos saberes geográficos: é preciso levar a Geografia ao entendimento aprofundado do espaço vivido em dialética com o espaço global. Para além dos “receituários pedagógicos” e das “autoajudas pedagógicas”, é necessário que os professores analisem, interpretem, questionem, compreendam e desenvolvam efetivamente o currículo como fonte de emancipação. Esses desafios postos pelos diferentes países os aproximam, fazendo necessário conversar com as perspectivas educacionais de nossos vizinhos para refletir sobre a nossa própria formação e os rumos que desejamos para a nossa sociedade, mediante a educação.

Portanto, o debate evidenciado neste texto nos coloca na condição de desafiadores e de desafiados: cabe a nós pensarmos os rumos do ensino de Geografia no nosso país, sem

perder de vista o que ocorre nos demais países próximos a nós, pois em muitos momentos, as políticas de cá são inspiradas nas de lá e vice-versa. Assim, pensarmos o currículo escolar de Geografia e a formação docente surge como uma ferramenta de politização docente, para que nos libertemos dos “receituários e das autoajudas pedagógicos”, que não são efetivos em sala de aula, e possamos propor alternativas pedagógicas mais amplas e capazes de, efetivamente, nos tornar docentes autônomos e críticos frente a nossa própria atuação, enquanto formadores de estudantes e formadores de formadores. O desafio está posto, os caminhos são longos, mas o debate e o entendimento aprofundado de “onde estamos” e “para onde e como vamos” é essencial a nossa profissão e ao nosso futuro enquanto cidadãos-professores.

### **Agradecimento**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD/CAPES) e Código de Financiamento 001.

### **Referências**

ALMEIDA, F. J. *Base Curricular Transnacional para os países do MERCOSUL: estudo realizado ao conselho nacional de educação*. 2017.

ARGENTINA. *Consejo Provincial de Educación*. Diseño curricular. Provincia de Neuquén, 2016. Disponível em: [https://www.neuquen.edu.ar/wp-content/uploads/2019/12/r\\_1463\\_18\\_5\\_parte\\_V.pdf](https://www.neuquen.edu.ar/wp-content/uploads/2019/12/r_1463_18_5_parte_V.pdf). Acesso em 30 de jun. 2020.

ARGENTINA. *Ministerio de Educación*. Diseño Curricular Provincial: Educación Secundaria. Ciclo Básico. Formación General. 2012a.

ARGENTINA. *Consejo Provincial de Educación*. Diseño curricular. Provincia de Chubut, 2012b. Disponível em: [https://www.chubut.edu.ar/descargas/recursos/secundaria/bachilleratos\\_orientados/DC\\_bachillerato\\_orientado/anexo\\_I.pdf](https://www.chubut.edu.ar/descargas/recursos/secundaria/bachilleratos_orientados/DC_bachillerato_orientado/anexo_I.pdf). Acesso em 30 de jun. 2020.

ARGENTINA. *Consejo Provincial de Educación*. Diseño curricular. Provincia de Santa Cruz, 2012c. Disponível em: [http://educacionsantacruz.gov.ar/images/Otros\\_Doc\\_Y\\_Normativas/2016/Diseno\\_Curricular/2/secundaria/Anexo\\_I.pdf](http://educacionsantacruz.gov.ar/images/Otros_Doc_Y_Normativas/2016/Diseno_Curricular/2/secundaria/Anexo_I.pdf). Acesso em 30 de jun. 2020.

ARGENTINA. *Consejo Provincial de Educación*. Diseño curricular. Provincia de Río Negro, 2012d. Disponível em: <http://www1.rionegro.com.ar/diario/centrodocumental/documentos/disenocurricular.pdf>. Acesso em 30 de jun. 2020.

ARGENTINA. *Consejo Provincial de Educación*. Diseño curricular. Provincia de Tierra del Fuego, 2012e. Disponível em:



<https://epetrg.edu.ar/Documentos%20Nueva%20Escuela/Diseno.Tierra.del.Fuego.pdf>. Acesso em 30 de jun. 2020.

BATISTA, B. N. Como dar uma aula de geografia? *Geografia Ensino & Pesquisa*, v. 23 p. e33 (01-34), 2019a.

BATISTA, B. N. Para se defender do ensino de Geografia. *Contrapontos (Online)*, v. 19, p. 69-89, 2019b.

BATISTA, N. L.; FELTRIN, T; BECKER, E. L. S. Autoformação docente e formação continuada: olhares autobiográficos sobre a formação de professores da educação básica. In: SOEIRA, E. R; BRASILEIRO, R. M. O. (Org.). *Formação de professores para a educação básica: inovações, desafios e tensões*. Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2019, p. 188-221.

BATISTA, N. L.; DAVID, C.; FELTRIN, T. Formação de professores de Geografia no Brasil: considerações sobre políticas de formação docente e currículo escolar. *Geografia Ensino & Pesquisa*, v. 23, p. e13 (01-21), 2019.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. *Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – Ensino Fundamental*. Brasília, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio*. Brasília, 2018.

CAMILO COSTA, H; FLOREZ, P; STRIBEL, G. P. Teoria Curricular e a Geografia: convites à reflexão sobre a BNCC. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 9, p. 86-108, 2019.

CERVO, A. L.; RAPOPORT, M. (Orgs.). *História do Cone Sul*. Rio de Janeiro: Revan, 1998.

CHILE. *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Subsecretaría de Educación Parvularia. Ministerio de Educación: Santiago, 2018.

CHILE. *Curriculum: Bases Curriculares 3º y 4º medio*. Ministerio de Educación: Santiago, 2016a.

CHILE. *Bases Curriculares Formación Diferenciada Técnico-Profesional Especialidades y Perfiles de Egreso*. Ministerio de Educación: Santiago, 2016b.

CHILE. *Bases Curriculares 7º básico a 2º medio*. Ministerio de Educación: Santiago, 2015.

CHILE. *Curriculum: Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la Educación Básica y Media*. Ministerio de Educación: Santiago, 2009.

COPATTI, C; CALLAI, H. C. A ciência geografia e a construção de um pensamento geográfico de professor. *Acta Geográfica*, v. 14, p. 163-181, 2020.

- DA SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2001.
- KELLER, L. *A Identidade do Currículo da Educação de Jovens e Adultos: olhares docentes e discentes em Santa Maria/RS*. 174 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens. Santa Maria: Universidade Franciscana, 2020.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MENEZES, V. S.; COSTELLA, R. Z. Narrativas (auto)biográficas na licenciatura em geografia: potencialidades para a construção da professoralidade. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 9, n. 18, p. 83-105, 24 jan. 2020.
- MENEZES, V. S. Em tempos de defesa do óbvio: os desafios da docência em Geografia. *Terra Livre*, v. 2, p. 93-123, 2019. Disponível em: <https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/1750/1523>. Acesso em: 16 fev. 2020.
- MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. *Currículo, cultura e sociedade*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- ORTIZ, L. C. M.; FREITAS, S. N. *Os currículos na classe hospitalar: memória e perspectivas*. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2016.
- PARAGUAY. *Manual de sistematização alfa*. Paraguai: Asunción, 2015a.
- PARAGUAI. *Por la cual se establecen criterios y procedimientos para otorgar la subvención a instituciones educativas de gestión privada del nivel de educación inicial y escolar básica*. Paraguai: Asunción, 2015b.
- PARAGUAY. *Microplanificación de la oferta educativa*. Paraguai: Asunción, 2014a.
- PARAGUAI. *Organigrama del ministerio de educación y ciencias. Adaptando la oferta a la demanda de la educación*. Paraguai: Asunción, 2014b.
- PARAGUAI. *Por la cual se aprueba el manual de microplanificación de la oferta educativa y se deja sin efecto la resolución ministerial n°1872/2008*. Paraguai: Asunción, 2014c.
- RODRIGUEZ, M. V.. Políticas de formação de professores: as experiências de formação inicial em Argentina, Chile e Uruguai. *Nuances* (UNESP Presidente Prudente), v. 15, p. 119-140, 2008.
- SACRISTÁN, J. G. *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SANTOS, C. Las prácticas pedagógicas de los docentes de geografía de la ciudad Autónoma de Buenos Aires y el effectivation de la nueva escuela secundaria. In: SANTOS, C. (Org.). *A Geografía e seus múltiplos diálogos: desafios e perspectivas em tempos de crise*. 1ed. Nova Iguaçu: Agbook, 2018, v. 1, p. 93-104.
- SANTOS, M. R. *Formação continuada de professores na Tríplice Fronteira*. 120 f. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latinos Americanos. Foz do Iguaçu-PR, 2017.

VIDAL, D. G; ASCOLANI, A. (Orgs.) *Reformas educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da educação (1820-2000)*. São Paulo: Cortez, 2009.

URUGUAI. *Documento Base de Análisis Curricular*. 3. ed. Administración Nacional de Educación Pública Consejo de Educación Primaria: Montevideo, 2017.

URUGUAI. *Programa de Educación Inicial y Primaria*. 3. ed. Administración Nacional de Educación Pública Consejo de Educación Primaria: Montevideo, 2013.

ZIDÁN, E. R.; SILVA, J. G.; RODRÍGUEZ, S. R. Formação de professores no Uruguai: tensões e desafios do processo de transição para um modelo universitário de formação de ensino. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 12, n. 23, p. 99-114, 21 fev. 2020.