



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA  
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA**

**EDUARDO SOARES DA SILVA**

**O CURRÍCULO, AS METODOLOGIAS E OS RECURSOS PARA O ENSINO DE  
GEOGRAFIA NA SEGUNDA METADE DA DÉCADA DE 1980**

**CAMPINA GRANDE  
2019**

**EDUARDO SOARES DA SILVA**

**O CURRÍCULO, AS METODOLOGIAS E OS RECURSOS PARA O ENSINO DE  
GEOGRAFIA NA SEGUNDA METADE DA DÉCADA DE 1980**

Trabalho de Conclusão de Curso em forma de monografia apresentada ao curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB como requisito parcial à obtenção do título de licenciado em Geografia.

**Área de concentração:** Ensino de Geografia.

**Orientador:** Profa. Dra. Josandra Araújo Barreto de Melo.

**CAMPINA GRANDE  
2019**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586c Silva, Eduardo Soares da.

O currículo, as metodologias e os recursos para o ensino de geografia na segunda metade da década de 1980 [manuscrito] / Eduardo Soares da Silva. - 2019.

68 p. : il. colorido. Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2019.

"Orientação : Profa. Dra. Josandra Araújo Barreto de Melo, Coordenação do Curso de Geografia - CEDUC."

1. Metodologias de ensino. 2. Recursos didáticos. 3. Ensino de Geografia. 4. Currículo geografia. I. Título

21. ed. CDD 372.89

O CURRÍCULO, AS METODOLOGIAS E OS RECURSOS PARA O ENSINO DE  
GEOGRAFIA NA SEGUNDA METADE DA DÉCADA DE 1980

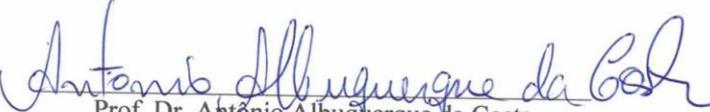
Trabalho de Conclusão de Curso em forma de monografia apresentada ao curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, como requisito parcial à obtenção do título de licenciado em Geografia.

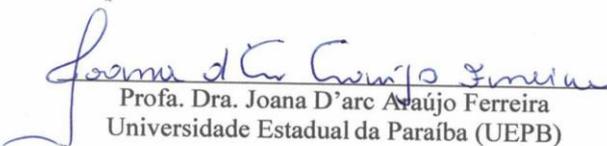
Área de concentração: Ensino de Geografia.

Aprovada em: 27/06/2019.

**BANCA EXAMINADORA**

  
Profa. Dra. Josandra Araújo Barreto de Melo (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
Prof. Dr. Antônio Albuquerque da Costa  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
Profa. Dra. Joana D'arc Araújo Ferreira  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

## **DEDICATÓRIA**

A minha mãe Márcia e meu pai Edinaldo, que nunca me fizeram desanimar, nem desaminaram por mim, dedico.

## **AGRADECIMENTOS**

As minhas escolas da infância e adolescência, que me forneceram a base e o grau de cidadania necessário.

A Universidade Estadual da Paraíba-UEPB que, por mais de quatro anos, me proporcionou conhecimento, pesquisas, bolsas e serviços que ampliaram minha criticidade e inserção no mercado de trabalho.

A minha orientadora Profa. Dra. Josandra Araújo Barreto de Melo, por todo o suporte e sabedoria repassado, contribuindo fortemente para minha formação profissional e pessoal.

Aos professores e ao Departamento de Geografia pelo apoio fornecido, em especial a Antônio Albuquerque da Costa e Joana D'arc Araújo Ferreira que, além de docentes passaram a ser meus amigos.

Aos meus amigos acadêmicos, colegas de sala do curso de Geografia e, em especial, a Amilson Bezerra, Mário Marcelino, Maxciel Santana, Rafael Bruno e Maurício da Silva, por todo o companheirismo e alegria.

Ao amor da minha vida - Aline Alves que, durante esse trajeto sempre esteve ao meu lado.

E, novamente, aos meus pais, por todo sacrifício feito por mim.

“Não existe tal coisa como um processo de educação neutra. Educação ou funciona como um instrumento que é usado para facilitar a integração das gerações na lógica do atual sistema e trazer conformidade com ele, ou ela se torna a "prática da liberdade", o meio pelo qual homens e mulheres lidam de forma crítica com a realidade e descobrem como participar na transformação do seu mundo”. (**Paulo Freire**)

SILVA, Eduardo Soares. **O CURRÍCULO, AS METODOLOGIAS E OS RECURSOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NA SEGUNDA METADE DA DÉCADA DE 1980.** Monografia (Graduação) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, Departamento de Geografia, Campina Grande.

## **RESUMO**

O ensino de Geografia, desde sua origem, serve ao poder, seja ele estatal, empresarial ou militar. Com o currículo brasileiro não é diferente, são servos, personagens secundários de um conjunto hierárquico que fornece as condições para a perpetuação de um ensino e um modelo educacional que sempre formou mão de obra de baixa qualidade, cidadãos sem criticidade e uma sociedade desacreditada. Durante o regime militar e após ele, o ensino de Geografia, através de suas metodologias e recursos, assim como o currículo escolar continuaram empregados do poder. Refletindo sobre essas constatações, o presente trabalho objetiva abordar o currículo, as metodologias de ensino e os recursos didáticos colacionados aos conteúdos geográficos ensinados e as características dos professores de Geografia da Escola Estadual Monsenhor José Paulino, local de estudo do trabalho, no período pós-ditadura militar (1986 a 1990). Para o desenvolvimento da pesquisa, de cunho qualitativo, foi utilizada metodologia da análise documental de diários de classe e também o emprego de questionários. Foi possível constatar da análise empreendida que o currículo foi algo pouco compreendido, seguido e questionado na escola da pesquisa, possivelmente em virtude de tratar-se de um momento de confusão e afirmação curricular e social que o país enfrentava. Os diários de classe mostraram que os conteúdos não mantinham relação, não estavam conectados, abordavam temáticas mecânicas, pouco produtivas e que não mantinham diálogo com o lugar enquanto espaço de vivência dos alunos. Os questionários mostraram que os professores agentes da pesquisa não eram graduados e nunca passaram por um curso superior de Geografia, destacaram metodologias e recursos pouco variados e que o ensino de Geografia, dessa forma materializado, não tinha o condão de prover a capacidade de compreensão da realidade nem tampouco promover a cidadania.

**Palavras-Chave:** Currículo, Metodologias de ensino. Recursos didáticos. Ensino de Geografia.

SILVA, Eduardo Soares. **O CURRÍCULO, AS METODOLOGIAS E OS RECURSOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NA SEGUNDA METADE DA DÉCADA DE 1980.** Monografia (Graduação) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, Departamento de Geografia, Campina Grande.

### **ABSTRACT**

The teaching of Geography, from its origins, serves the power, be it state, business or military, with the curriculum Brazilian is not different, they are servants, secondary characters of hierarchical set that provides the conditions for the perpetuation of a teaching and an educational model that has always formed low-quality labor, citizens without criticality and a discredited society. During the military regime and after it the teaching of geography, through its methodologies and resources, as well as the school curriculum continued to be employed by the power. Thinking about these findings, the work has the role of addressing the curriculum, the teaching methodologies and didactic resources related to the geographical contents taught and the characteristics of geography teachers of the State School Monsenhor José Paulino, place of work study, in the period after military dictatorship (1986 to 1990). For the development of the research, of qualitative nature, was used methodology of documentary analysis of class journals and also the use of questionnaires. It was possible to verify the analysis undertaken that the curriculum was somewhat misunderstood, followed and questioned in the research school, possibly because it was a moment of confusion and a curricular and social affirmation that the country faced. The class journals showed that the contents were not related, were not connected, approached mechanical themes, little productive and that did not keep dialogue with the place, space and experience of the students. The questionnaires show that teachers research agents were not graduates and never went through a higher degree of Geography, they highlighted unvaried methodologies and resources and that the teaching of Geography, in this way materialized, did not have the aptitude to provide the ability to understand reality or to promote citizenship.

**Keywords:** Curriculum. Teaching methodologies. Didactic resources. Geography teaching.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 01:</b> Localização do município de Arara-PB .....	34
<b>Figura 02:</b> Localização da Escola Monsenhor José Paulino sob a carta urbana de Arara-PB	39
<b>Figura 03:</b> Representação do espaço físico da Escola Monsenhor José Paulino .....	42
<b>Figura 04:</b> Estrutura física da Escola Monsenhor José Paulino .....	44

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AGB	Associação de Geógrafos do Brasil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
USP	Universidade de São Paulo e da atual
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
CENP	Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
MEC	Ministério da Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
PPP	Plano Político Pedagógico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
FMI	Fundo Monetário Internacional

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 01:</b> Distribuição curricular da disciplina Geografia .....	41
<b>Tabela 02:</b> Informação sobre as dependências da Escola Monsenhor José Paulino	43
<b>Tabela 03:</b> Análise do diário de classe 01: ano de 1986 – 5ª Série .....	50
<b>Tabela 04:</b> Análise do diário de classe 02: ano de 1987 – 4ª Série .....	53
<b>Tabela 05:</b> Análise do diário de classe 03: ano de 1988 – 6ª Série .....	55
<b>Tabela 06:</b> Análise do diário de classe 04: ano de 1989 – 7ª Série .....	56
<b>Tabela 07:</b> Análise do diário de classe 05: ano de 1990 – 8ª Série .....	59

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1. O CURRÍCULO E O ENSINO DE GEOGRAFIA</b> .....	17
<b>2. AS PRÁTICAS METODOLÓGICAS E OS RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA</b> .....	20
<b>3. HISTÓRIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR: ENTRE CURRÍCULOS, METODOLOGIAS E RECURSOS</b> .....	24
<b>4. A REDEMOCRATIZAÇÃO, O FIM DA DÉCADA DE 1980 E O ENSINO DE GEOGRAFIA</b> .....	30
<b>5. METODOLOGIA</b> .....	33
5.1 Caracterização da área pesquisada .....	33
5.1.1 A escola Monsenhor José Paulino .....	38
5.2 A pesquisa qualitativa e o ensino de Geografia, a análise documental como método e o questionário como técnica .....	46
<b>6. RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	51
6.1 Análise dos diários de classe .....	51
6.1.1 O diário de classe de 1986 .....	51
6.1.2 O diário de classe de 1987 .....	53
6.1.3 O diário de classe de 1988 .....	55
6.1.4 O diário de classe de 1989 .....	56
6.1.5 O diário de classe de 1990 .....	59
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	63
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	64
<b>APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO COM OS PROFESSORES DA PESQUISA...</b>	68

## INTRODUÇÃO

O sistema educacional funciona através de documentos, orientações curriculares e práticas escolares, a partir da utilização de recursos, metodologias de ensino e conteúdos recomendados pelo currículo vigente. Sendo assim, esses elementos representam o somatório de requisitos para as instituições educacionais funcionarem, constituindo um caminho ou o modo pelo qual se define o *status quo* da educação de um lugar, seja qual for a escola que se pretenda analisar.

Levando em consideração a importância do currículo, a análise das práticas docentes e os recursos didáticos, pensou-se como o ensino de Geografia da década de 1980, especificamente pós regime militar, poderia interferir, modelar e orientar a Geografia escolar, questionando se, realmente, os documentos curriculares de um período de transição política e de conquistas sociais eram percebidos, compreendidos e, principalmente, praticados, sendo materializados em recursos e metodologias nas salas de aula brasileiras. Esta indagação será a fonte principal e norteadora da presente pesquisa.

É sabido que o currículo comporta documentos, ideologias e práticas que fazem o sistema educacional de um Estado, Unidade Federativa e município funcionar, ou seja, as disciplinas escolares, conteúdos, recursos e práticas pedagógicas são pensados a partir de um currículo estabelecido. Atualmente, tem-se no Brasil documentos oficiais, regulamentos e diretrizes que garantem dentro de um sistema de educação vários currículos, porém, durante a maior parte das últimas décadas do século XX, principalmente, depois do regime militar, o país passava por uma transição política, social e econômica, onde a democracia dava pequenos avanços e a globalização instalava-se definitivamente no território nacional.

Durante o processo de redemocratização, que ocorreu nas décadas de 1980 e 1990, o sistema educacional brasileiro possuía documentos curriculares disponíveis advindos da ditadura, que pudesse regulamentar a educação a nível nacional, bem como nos Estados e Municípios. Nessa conjuntura, alguns Estados como São Paulo (Estado e Prefeitura) começaram a criar os seus próprios documentos, entretanto, nas demais cidades e unidades federativas, principalmente afastados da região Sudeste continuavam a seguir diretrizes antigas, as do ultrapassado período militar. Nesse contexto, sem orientações curriculares expressas, especialmente na segunda metade da década de 1980 - recorte histórico da presente pesquisa, e analisando as escolas afastadas da região Sudeste, sequer os professores

conheciam tais documentos, continuando a seguir conteúdos, recursos e metodologias advindas do período militar.

Os registros dos diários de classe, também chamados de cadernetas escolares, constituem a principal fonte para pesquisar a relação entre as práticas de sala de aula e um currículo ou ideia de currículo pré estabelecido, lembrando que muitos desses diários não eram registrados com clareza e, muitas vezes, eram feitas anotações falaciosas. Entretanto, mesmo com essas lacunas, em algumas localidades ou escolas, só a partir deles é que poderá ser analisado se foi utilizado ou tomado por base algum documento, orientação ou diretriz curricular durante o recorte histórico da pesquisa, por meio da visualização e estudo dos registros desses diários.

Tomando-se por base essas constatações, decidimos investigar a história da Geografia Escolar na segunda metade da década de 1980 na Escola Estadual de Ensino Médio Monsenhor José Paulino, que localiza-se na Rua Senador Rui Carneiro, centro da cidade de Arara-PB. Foi a primeira escola do espaço urbano ararense a adotar o ensino fundamental II e o Médio e, atualmente, é a única escola de ensino médio do município, recebendo alunos da zona urbana e rural. Já abrigou os níveis de ensino infantil e fundamental I e II, sendo justamente este último nível o objeto de análise.

O tema escolhido para esta pesquisa é o currículo e sua relação com os recursos e metodologias da Geografia adotados no ensino fundamental II da referida escola, durante o período de 1986 a 1990. A linha de pesquisa que engloba esta produção é a História da Educação, especificamente, da área de ensino de Geografia ou da história da Geografia escolar brasileira, a partir de um recorte histórico realizado por meio da análise documental. Nessa conjuntura, os professores de Geografia do período, o local da pesquisa, os diários de classe e os documentos curriculares da época serão os principais sujeitos e elementos a serem pesquisados. O conhecimento adquirido através de pesquisas bibliográficas, estudos individuais, análises feitas nas disciplinas acadêmicas e grupos de estudos do curso de Geografia e pelo convívio adquirido como professor na escola Monsenhor José Paulino deixaram o problema a ser pesquisado mais delimitado e preciso.

Este estudo, individualmente, contribuiu para responder questões que acompanharam toda uma carreira acadêmica quando, desde as primeiras disciplinas que tiveram como objeto de estudo a educação, fizeram pensar sobre o currículo e a influência no ensino de disciplinas e na vida cotidiana de escolas, professores e alunos. Por ser uma temática que rege toda uma

teia social, mas que é pouco pesquisada, pensou-se em aumentar o leque de investigações nesta temática e prosseguir em caminhos futuros na hierarquia universitária.

Este trabalho poderá auxiliar na reflexão sobre o pensamento, os documentos e as práticas escolares na relação ensino-aprendizagem de Geografia, bem como na análise das ações da escola principal do município de Arara-PB, como também criticar os possíveis erros e acertos, pontos fortes e fracos do ensino de Geografia do período, através das análises nos diários de classe. Mesmo se tratando de uma pesquisa que aborda como problemática central o currículo e sua relação com o ensino de Geografia, será importante à análise e reflexão sobre a educação brasileira e, especialmente geográfica, pois se tratava de um período de contradições e de transição educacional.

Convida-se para uma reflexão sobre qual o direcionamento curricular que a escola Monsenhor José Paulino tomou diante das indefinições e livre arbítrio educacional do final da década de 1980; que orientações curriculares utilizou ou se nenhum currículo foi utilizado; quais as metodologias de ensino e recursos didáticos foram utilizadas durante o período; qual o papel atribuído aos diários de classe no sistema escolar daquele momento; qual a relação daquele momento com a situação atual da educação e do ensino de Geografia? Diante dessa problemática, aduzem-se outras questões que norteiam as direções desse trabalho, haveria a inexistência ou não do currículo? Haveria uma fidelidade dos agentes educacionais para com o currículo? Os registros dos diários de classe eram verdadeiros e eficazes? E, principalmente, o ensino de Geografia do momento utilizava qual base teórica?

Todos as hipóteses norteadoras deste trabalho se justificam porque a partir dos anos de 1980 o Brasil enfrentou um abstracionismo curricular, assim como variações de documentos e pensamentos educacionais. O currículo foi algo pouco percebido, seguido e questionado em muitas escolas brasileiras, Silva (2018) destaca que os documentos criados a nível local e regional não alcançara todas as escolas e muitos professores não tiveram apoio de um material curricular, essa dinâmica foi oriunda de um momento de indefinição e afirmação curricular e social que o país enfrentava.

Os diários de classe da Escola Estadual Monsenhor José Paulino constituirão o objeto de investigação para buscar a comprovação ou refutação das hipóteses que embasaram o trabalho.

## 1. O CURRÍCULO E O ENSINO DE GEOGRAFIA

Todo sistema social, instituição pública ou privada e qualquer conjunto de agentes que fazem algum elemento coletivo funcionar precisa de caminhos a serem seguidos na busca de um objetivo, um fim que proporcione possibilidades de progresso, conquistas, eis o papel que o currículo deverá desempenhar.

Nesse entendimento, Silva & Melo (2018) enfatizam que o mundo educacional é permeado por relações e interesse do poder e que a educação pode ser, assim como o sistema judiciário, político e empresarial uma arma, um objeto, condicionado por questões ideológicas e pragmáticas para variados destinos. Essa dinâmica acontece porque:

O bem estar social, o desenvolvimento socioeconômico, científico e intelectual de um povo e até de nações depende do sistema educacional. Entretanto, a educação pra ganhar vida e chegar até as pessoas precisa funcionar enquanto um sistema, uma rede interligada em diferentes escalas, pensamentos e correntes políticas. Como o sistema educacional vai funcionar em favor da população que sustenta financeiramente o país, o sistema educacional vai depender do estado, dos governos que lhe administram. Os conhecimentos produzidos pelo homem podem ser apropriados por todos os membros da sociedade por dois caminhos básicos: pela convivência e pelo contato com o grupo social – ou seja, de maneira informal -, e também pelo acesso às produções históricas, por meio de uma instituição também criada pelo homem, denominada *escola* (LIMA, ZANLORENZI; PINHEIRO, 2012, p. 21).

Silva & Melo (2018) destacam que o modo como a educação é pensada, organizada e colocada em prática é denominado currículo. Dessa forma, foram elaborados documentos, orientações, publicações, diretrizes e leis para fazerem o sistema de ensino funcionar, se a educação é uma máquina, o currículo é a peça principal, que faz toda educação ganhar corpo e vida. Esses elementos jurídicos, políticos, ideológicos e documentais condicionam e determinam regulamentos, comportamentos e práticas dos agentes educacionais, principalmente professores e alunos que são os alvos principais, as palavras-chave do sistema educacional.

A educação serve a instituições, organizações, corporações, ao Estado e, principalmente, às pessoas que usam o conhecimento adquirido nas escolas para ascensão socioeconômica, ou seja, para a própria sobrevivência. O currículo é um material histórico, prescrito ou não, que determina os caminhos da educação de lugares, cidades e populações em todas as escalas. É pelo currículo que é analisado um projeto de cultura e um pensamento de sociedade, ou seja, “[...] o currículo é uma ponte entre a sociedade e a escola [...]” (LIMA; PETACHAK; PINHEIRO, 2012, p. 23).

O currículo é direcionado para um projeto de indivíduos, de nação e mão de obra. “Portanto, currículo é o ponto máximo de uma educação, todo sistema educacional de um lugar possui um currículo, existem diferentes currículos e esses variam entre países e regiões” (SILVA; MELO; 2018, p. 2). No Brasil, dependendo do contexto político vivenciado, diferentes orientações curriculares foram implementadas ao longo da história. A respeito dessa concepção ideológica norteadora, Sacristán (1998, p. 108) ao aborda sobre o currículo, relaciona que, “instituir o currículo é ordenar a distribuição do conhecimento através do sistema educativo, sendo um modo não só de influir na cultura, mas também em toda a ordenação social e econômica da sociedade”.

Junto com a ordenação do currículo é regularizado o conteúdo (o que é ensinado e sobre o que se aprende), são distribuídos os períodos para se ensinar e aprender, é separado o que será o conteúdo do que se considera que deva estar nele inserido e quais serão os conteúdos externos e mesmo estranhos. Também são delimitados os territórios das disciplinas e especialidades e são delimitadas as referências para a composição do currículo e orientação da prática de seu desenvolvimento [...] (SACRISTAN, 2013, p. 19).

O currículo “[...] se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes [...]” (SACRISTAN, 2013, p. 20). Também Moreira & Silva (2002, p. 8) destacam que “o currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares [...]”.

Analisado nessa perspectiva, compreende-se que a escola é um ambiente estratégico, excludente, em sua maioria, e violento. A respeito dessa violência promovida pela escola, “Bourdieu (2008) citado por Melonio (2012, p. 104), por exemplo, afirma que, por meio da Ação Pedagógica se efetiva uma violência simbólica, que é uma forma de exercício de poder de uma classe sobre outra, através da educação”. Portanto, o currículo é o modo pelo qual o Estado exerce o poder sobre a educação das pessoas. Corroborando com esse pensamento, Miguel Arroyo colaciona:

O currículo está aí com sua rigidez, se impondo sobre nossa criatividade. Os conteúdos, as avaliações, o ordenamento dos conhecimentos em disciplinas, níveis, sequências caem sobre os docentes e gestões como um peso. Como algo inevitável, indiscutível. Como algo sagrado. Como está posta a relação entre os docentes e os currículos? Uma relação tensa (ARROYO, 2011, p. 34-35).

Em complementação às constatações acostadas pelo mencionado autor, ele ainda acrescenta “[...] Os currículos escolares mantêm conhecimentos superados, fora da validade e resistem à incorporação de indagações e conhecimentos vivos, que vêm da dinâmica social e da própria dinâmica do conhecimento” (ARROYO, 2011, p. 37). Essas considerações remetem à necessidade constante do professor precisar realizar, por conta própria, a flexibilização dos conteúdos curriculares (FREIRE; SARAIVA; MELO, 2017), adequando-os à realidade de sala de aula, para tornar as aulas mais dinâmicas e minimizar os conflitos de sala de aula.

Existem no cotidiano de sala de aula conflitos intensos no cotidiano escolar, alunos *versus* professor, docente *versus* direção, sindicato e também contra outros docentes. Entretanto, o maior dos conflitos enfrentados pelos professores é com o currículo, onde tem-se gerações de educadores tentando melhorar, aperfeiçoar-se, empenhar-se e, por outro lado, os documentos do sistema escolar são muito genéricos. Sobre este conflito entre a realidade de sala de aula e o currículo, Miguel Arroyo afirma:

As relações entre os docentes e os ordenamentos curriculares passaram a ser um dos campos de debates, de estudos, de encontros nas escolas e nos cursos de formação. Defrontamo-nos com duas tendências que se contrapõem. De um lado os docentes da educação básica se tornaram mais autônomos como coletivos sociais, acumularam níveis de formação, conquistaram tempos de estudo, de planejamento, de atividades lutam por serem menos aulistas, menos transmissores mecânicos de conteúdos, de apostilas, do livro didático; mais criativos, mais autores e senhores de seu trabalho individual e, sobretudo, coletivo. De outro lado, as diretrizes e normas, os ordenamentos e as lógicas curriculares continuam lieis a sua tradicional rigidez, normalização, segmentação, sequenciação e avaliação [...] (ARROYO, 2011, p. 35).

Os professores e alunos, principais agentes abrangidos pelos objetivos do currículo recebem e materializam estes documentos, independentemente das suas opiniões, pondo em prática um projeto de grande abrangência no plano político e ideológico. Com isso, não se está aqui defendendo que o currículo não deveria existir, entretanto deveria ensejar maior flexibilidade, conforme as considerações feitas por Freire; Saraiva; Melo (2017).

Ademais, é pertinente evidenciar como o currículo promove uma ideia, um ideal, uma ideologia, correntes e pensamentos coerentes com o poder estabelecido, o Estado como um prisma de uma nação que precisa da escola para se desenvolver e que, assim, faz de forma estruturada, organizada, burocrática e fragmentada, fazendo do ensino e de seus agentes, meras peças de um jogo a nível nacional.

## **2. AS PRÁTICAS METODOLÓGICAS E OS RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA**

Pensar primeiramente sobre as metodologias de ensino empregadas na prática docente da Geografia é destacar breves enunciados sobre temáticas que relacionam-se. As práticas metodológicas definem-se como as rotas, as formas, as estratégias a serem realizadas pelo docente para que a relação ensino-aprendizagem aconteça. As metodologias são as práticas professorais, o modo pelo qual o docente ensina, desde os conteúdos, os objetivos de uma aula e o currículo de uma disciplina.

Para a realização de uma intervenção sobre qualquer assunto é necessário o planejamento de como será ensinado, quais recursos serão usados e, principalmente, como o professor agirá, quais serão suas ações, maneiras para a realização da relação ensino-aprendizagem. Existem variadas possibilidades de metodologias de ensino que deverão ser planejadas pelo docente para serem empregadas em sala de aula.

Sendo assim, tem-se um processo, etapas para o êxito do professor, que podem ser visualizadas a partir da constatação do conhecimento adquirido pelo aluno. As etapas são: planejamento-prática docente-avaliação, esses três momentos evidenciarão o processo a ser realizado para a possibilidade de êxito na aprendizagem de conteúdos, objetos de ensino, competências e habilidades e no desenvolvimento da capacidade crítica.

No que se refere a utilização de recursos para o ensino de Geografia, percebe-se o aumento da variedade e de possibilidades de aplicação desses nas aulas, fruto da própria possibilidade do ensino de Geografia de promover estas variações de recursos e metodologias. Considerando-se as especificidades do ensino da Geografia e articulando-as as transformações socioespaciais contemporâneas, a utilização de recursos didáticos nas aulas é essencial:

Por ser a ciência do espaço, palco da relação sociedade x natureza é, por excelência, a ciência e disciplina que analisa as modificações socioespaciais abrangendo, conseqüentemente, maior gama possível de recursos e metodologias de ensino para tornar possível a leitura e interpretação crítica do espaço geográfico (SILVA; MELO, 2018, p. 2).

A partir dessas constatações sobre o fazer docente tem-se, de um lado, o currículo que regula o sistema escolar, as disciplinas, os conteúdos, o livro didático, entre outros. Por outro lado, tem-se o docente que, através do planejamento, que também equivale a uma prática docente, porém pré sala de aula, irá selecionar o que deve ser ensinado, o que realmente é necessário e importante deste currículo pré-estabelecido, quais as metodologias

que serão empregadas em sala, o comportamento, recursos e avaliação a serem realizados. Portanto, é pelo planejamento que o professor saberá quais metodologias empregar e como sua prática acontecerá.

É óbvio que o professor não prevê o futuro, não consegue controlar tudo, não é uma máquina que faz acontecer da mesma forma que pensou, o planejamento e a sua prática é flexível, variável, ou seja, o que foi planejado nem sempre acontece ou acaba ganhando novas rotas, procedimentos e improvisações, esse é o interessante do ensino, da prática docente, a possibilidade do novo, do inesperado.

O problema, muitas vezes, esbarra nas práticas curriculares, conforme colaciona Melo (2017), quando discute as práticas que permeiam o ambiente escolar e dificultam a implementação de metodologias mais dinâmicas ou mesmo a utilização de recursos mais atualizados. Segundo a autora, essas práticas, em muitos casos, são decorrentes do desestímulo provocado pelo próprio tratamento atribuído à educação brasileira, que desmotiva os professores, os fazem escravos do próprio tempo, na medida em que tem carga horária excessiva, alunos com problemas advindos do ambiente doméstico e que esbarram na escola, dentre outros que fazem com que a disciplina de Geografia não atinja os objetivos para a formação de um aluno com capacidade de efetivar uma leitura da realidade circundante, fazendo com que a disciplina adquira um caráter de inutilidade, conforme menciona Manoel Fernandes Souza Neto:

A Geografia que se aprende na escola, aparentemente inútil, tem uma utilidade ímpar porque produz uma enorme massa uniforme de alienados. As pessoas não sabem que o espaço em que vivem tem um sentido que não aparece, porque detrás dos objetos sem histórias há histórias que desconhecemos (SOUSA NETO, 2008, p.64).

Depois do planejamento, com o conteúdo a ser ensinado, os objetivos a serem alcançados e as metodologias a serem praticadas chega o momento da prática docente, onde o professor media a aprendizagem e analisa se esta se efetivou, o que poderá ser verificado na avaliação que, assim como as práticas docentes e recursos didáticos, pode ocorrer de variadas formas, mais ou menos críticas, dinâmicas e emancipatórias. Caso ocorra da forma mais satisfatória, o professor consegue romper com essa característica de alienação apresentada por Sousa Neto (Op. cit.).

Aprofundando sobre as práticas metodológicas e recursos utilizados, verifica-se uma variedade de possibilidades a serem utilizadas no cotidiano das aulas, de acordo com o sentido e temática a ser empregada: aulas expositivas, dialogadas, aulas de campo, projetos de

pesquisa, oficinas, leitura coletiva, individual, roda de conversa, mesa redonda, palestra, análise, comparação, interpretação de recursos como o livro didático, documentários, filmes, mapas, gráficos, desenvolvimento do lúdico, de brincadeiras, seminários, indicações de filmes, textos, livros, séries, ou seja, são várias as possibilidades.

Entretanto, embora existam vastas possibilidades metodológicas e de recursos didáticos disponíveis, ainda encontram-se docentes com metodologias ineficazes e que não conseguem mediar um ensino capaz de produzir aprendizagem. Ainda imperam aulas meramente expositivas, com pouca participação dos alunos, repercutindo negativamente na avaliação da necessidade ou não da Geografia enquanto componente curricular, conforme discutem Silva & Melo (2018):

Esse contexto aliado a escolas sem estrutura e que, muitas vezes, não possuem um mapa, data show, ou, simplesmente, professores de Geografia provoca o distanciamento do êxito do ensino dessa disciplina e na falta de gosto dos alunos por ela, gerando um ciclo de perpetuação de uma Geografia sem estímulos e renovações, ou mesmo de uma disciplina que não consegue desenvolver o raciocínio geográfico dos alunos. Pensando nessas questões, a utilização de recursos nas aulas de Geografia, aliada a metodologias participativas de ensino, são a chave do sucesso na aprendizagem dos conteúdos geográficos (Ibidem, 2018, p. 2).

Analisar as metodologias ineficazes ainda utilizadas por muitos professores daria uma vasta abordagem, que muitos já pesquisaram e, mesmo com o passar dos anos, dos currículos, dos governos e dos professores permanecem inabaláveis, tornando a escola espaço da agonia, do desconforto e da exclusão do aluno enquanto sujeito da aprendizagem, a esse respeito, Melo (2015, p. 4) aduz que:

O ideal seria que o ensino fosse centrado na compreensão do aluno enquanto sujeito do processo ensino e aprendizagem e que os conteúdos selecionados fossem realmente relevantes e significativos, além de abordados de forma simples e compreensível. Sendo assim, os questionamentos ainda persistem: será que as reflexões empreendidas acerca da relação conteúdo-método apresentam resultados nas salas de aula?

Aulas dialogadas são poucas, o aluno raramente participa, não vê sentido no que o professor ensina, não consegue relacionar o conteúdo com o cotidiano ou com a bagagem de informações que carrega fazendo, muitas vezes, que o professor converse com as paredes, o discente rebela-se, começando o conflito aluno-professor. As aulas de campo são raras, muitos alunos terminam o ensino médio sem ter participado de nenhuma aula fora dos alicerces da escola, algo tão necessário, mas pouco feito e procurado.

A pesquisa quando proporcionada é conduzida de modo errado, feita de qualquer forma, plagiada da internet, copiada do colega; o professor, com a mentalidade de que

docente só ensina e não faz parte do mundo da pesquisa, se reprime, tem medo de tentar e, quando tenta, no primeiro obstáculo estanca, estagna-se. Toda análise feita corrobora como pensamento de Cavalcanti (2010, p. 2), que afirma:

Ao dar aulas para qualquer nível de ensino, o professor escolhe sua fala, seu discurso, define abordagens, enfoques, tempos de fala, tempos de silêncio, encaminha atividades, utiliza-se de recursos, que têm influência direta nos resultados dos processos de aprendizagem dos alunos. De alguma maneira, consciente ou inconscientemente, o trabalho do professor está ligado a um projeto de formação, a um projeto de sociedade, a um projeto de humanidade.

Todas essas possibilidades remetem ao papel desempenhado pelo professor na estrutura atual da educação brasileira. Esse profissional tem o condão de mediar e promover ou não a aprendizagem. No caso da Geografia, caso não tenha resultado satisfatório, a Geografia perde-se no tempo, diminui de importância na escola. Acerca do papel do professor e da importância da Geografia enquanto disciplina escolar, Silva & Melo (2018) prelecionam:

O que deve ser enaltecido é a importância dupla da figura do professor no que se refere a responsabilidade de ensinar e, ao mesmo tempo, tornar válida a Geografia em meio social. É a partir da escola que a Geografia permanece de pé. A perpetuação da Geografia não se localiza apenas na universidade e meio acadêmico, mas principalmente no meio escolar, pois é a partir da instituição escola que, através do ensino e aprendizagem, que a ciência geográfica sobrevive e continua com suas lutas e legitimações (Ibidem, p. 4).

O ensino de Geografia é, se comparado as demais disciplinas escolares, o que possui a maior possibilidade de interdisciplinaridade. Por ser a ciência que estuda, tanto os aspectos da natureza quanto as dinâmicas da sociedade, precisa de aportes e relação com outras ciências. Na educação básica não é diferente, onde o ensino de Geografia, no limiar das constantes mudanças do espaço-tempo, tende a possuir maior responsabilidade na relação ensino-aprendizagem. Silva & Melo (2018, p. 2) abordam que:

Por ser a ciência do espaço, palco da relação sociedade x natureza é, por excelência, a ciência e disciplina que analisa as modificações socioespaciais abrangendo, conseqüentemente, maior gama possível de recursos e metodologias de ensino para tornar possível a leitura e interpretação crítica do espaço geográfico.

Entretanto, Cavalcanti (2010, p. 1) analisa o que ainda é confirmado nas práticas docentes: “Em razão das inúmeras dificuldades que enfrentam no trabalho, alguns professores se sentem inseguros e se fecham em uma atitude conservadora: optam por manter os rituais rotineiros e repetitivos da sala de aula, desistindo de experimentar caminhos novos”.

Embora essa realidade seja latente na educação brasileira, Cavalcanti (2010) convida os professores a promoverem uma forma mais didática de ensinar Geografia, considerando a relação planejamento-prática docente-avaliação. A partir dessa análise, é possível destacar que “nessa perspectiva, o professor de Geografia desempenha o importante papel de ensinar o saber geográfico, de instigar os alunos a fazerem relações e compreenderem o espaço onde vivem” (COUTINHO, 2014, p.3).

Um direcionamento para o ensino de Geografia é dado por Castellar & Vilhena (2011, p. 6): “Espera-se, em uma prática de ensino mais dinâmica, que o aluno possa não só dar significado, mas compreender o que está sendo ensinado, optando por uma metodologia de ensino que envolva o aluno na construção do conhecimento, [...]”.

No tópico seguinte, far-se-á um resgate do ensino da Geografia brasileira com o propósito de compreender como vem se dando metodologicamente esse ensino.

### **3. HISTÓRIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR: entre currículos, metodologias e recursos**

A história do ensino de Geografia no Brasil passou por diversas variações, com períodos de poucas mudanças a momentos de verdadeiras reinvenções, passando por sua pouquíssima existência. A sua presença no currículo escolar é antiga, seus vestígios de ensino remetem ao período colonial, quando foi fortalecida com a independência do país. Condicionada por questões políticas e ideológicas, tanto na própria ciência geográfica quanto no pensamento educacional do Estado brasileiro, o ensino de Geografia experimentou o paraíso e o caos.

Para Gonçalves (2013), no período imperial, a educação brasileira foi oficialmente institucionalizada através do Imperial Colégio Pedro II, responsável por formar intelectualmente a elite econômica do país, para colocar em prática as primeiras estruturas curriculares nos moldes do pensamento estatal, incluía desde estudos clássicos, como latim e retórica até as ditas ciências modernas, como a Geografia.

Filizola & Kozel (2009) esclarecem que a Geografia nas primeiras décadas do século XX tinha a finalidade de evidenciar a importância da pátria, o nacionalismo patriótico, seja no Brasil ou em qualquer outro país. Eram ensinados os dados territoriais, as belezas e maravilhas naturais e os símbolos estatais. Ficavam incumbidos de ensinar a Geografia

advogados, engenheiros e médicos – eram os professores de Geografia, devido à falta de formação docente.

Abordar sobre mais de um século de existência da Geografia escolar, é resgatar queixas, reclamações e justificativas sobre práticas e relações da disciplina escolar com a acadêmica, assim como abordar as intencionalidades curriculares e políticas educacionais adotadas após a criação da Geografia escolar, principalmente durante o século XX. José Veríssimo e Delgado de Carvalho são os principais críticos do ensino de Geografia em território brasileiro do final do século XIX e início do XX, pensavam além de suas épocas, promovendo reflexões e criação de obras importantes como: *A Educação Nacional* (1890), no caso de José Veríssimo e *Methodologia do Ensino Geographico* (1925) se tratando de Delgado de Carvalho. Para ter-se uma análise do quanto avançado era o pensamento dos citados em relação a situação do ensino de Geografia da época é dito que:

Apesar da pretensão contrária, nós não sabemos de Geografia. Nesta matéria a nossa ciência é de nomenclatura e, em geral, cifra-se á nomenclatura geográfica da Europa. [...] No ensino primário brasileiro o da geografia é lamentável e, quando feito, o é por uma decoração bestial e a recitação inteligente da lição decorada [...]. O ensino secundário é feio com vista ao exame, apressada e precipitadamente, e resume-se na enumeração e nomenclatura. (VERÍSSIMO,1985, p.9 *apud* ALBUQUERQUE, 2011, p. 14).

Comparando os livros de Veríssimo e Carvalho percebe-se que, mesmo se tratando de um intervalo de três décadas, entre uma obra e outra, nada muda em relação ao ensino de Geografia. Constitui-se, assim, a chamada Geografia do pensamento patriótico, práticas que durante quase quinhentos anos foram adotadas no Brasil, uma ciência dos poderes públicos e uma disciplina encarregada de mostrar as maravilhas da natureza do Brasil, uma nação perfeita, surgida a partir das dádivas naturais e sem mazelas sociais. Proença (s/d, p. 8 *apud* ALBUQUERQUE, 2011, p. 15) fala em outras palavras as mesmas práticas e metodologias para a Geografia escolar:

[...] Ora constitui uma espécie de literatura, feita antes para deleitar do que para instruir, e é, então, o que podemos chamar de geographia pinturesca... Outras vezes cai no puro verbalismo e os nomes substituem as coisas. Ainda se chama – geographia, muito embora nada tenha de descripção da terra.

O que temos no final só século XIX e na primeira metade do século XX são teóricos preocupados com rumos da ciência geográfica e com o seu ensino, algo interessante é que a Geografia escolar foi instigada, analisada e criticada, antes mesmo da Geografia acadêmica, porém a academia que lhe forneceu os principais suportes teórico-metodológicos e os

professores de Geografia passaram a ser meros reprodutores das Geografia baratas e a Geografia acadêmica se viu longe da escola, aí está a gênese do distanciamento da Geografia escolar e universitária, o que pouco surtiu efeito na Geografia escolar, que continuou a ser reproduzida na forma mencionada abaixo:

[...] Nas escolas do Brasil e de outros países de nosso continente, a Geografia é o estudo de uma das modalidades da imaginação humana, isto é, da sua faculdade de atribuir nomes, de chrismar áreas geográficas. As montanhas, os rios, as regiões naturais são estudados em si, mas apenas como merecedores de um esforço de nossa fantasia. Aqui, quem não sabe nomenclatura não sabe geografia, e deste modo a poesia e a geografia são produtos diretos da imaginação, apensar de fazerem parte de cadeiras deferentes [...] (CARVALHO, 1925, p. 3 *Apud* ALBUQUERQUE, 2011, p. 14).

Rocha (1996), baseado em Apple (1989) aponta como a disciplina escolar de Geografia selecionou e legitimou, ao longo de sua trajetória e diante de um leque de conhecimentos geográficos, uma série de conteúdos “desinteressantes”, métodos mnemônicos e distantes da realidade dos educandos. Na contra mão do que Chervel (1990) diz, que métodos, objetivos e conteúdos mudam em detrimento da relação, escola-sociedade, novamente Rocha (1996), baseado em Apple (1989) aponta como a Geografia foi na contra-mão destas:

[...] a disciplina escolar de Geografia selecionou e legitimou, ao longo de sua trajetória e diante de um leque de conhecimentos geográficos, uma série de conteúdos “desinteressantes”, métodos mnemônicos e distantes da realidade dos educandos (ALBUQUERQUE, *Ibidem*).

Os anos de 1920 e 1930 foram fundamentais para a educação brasileira, pois foi a partir destes que foram produzidos documentos curriculares, cursos de formação de professores, criação das primeiras universidades e eventos sobre ensino. A Geografia seguiu essas mudanças, com os cursos de formação de docentes promovidos pela sociedade de Geografia do Rio de Janeiro, tendo à frente Delgado de Carvalho, a I Conferência Nacional de Educação, com propostas de ensino de Geografia.

Outros pesquisadores da época preocupavam-se com os caminhos que a Geografia tomava, inclusive na escola, dentre eles Pierre Monbeig, Aroldo de Azevedo e Maria de Carvalho, que construiriam argumentos sobre a dinâmica docente no ato de ensinar Geografia, onde décadas mais tarde ainda persistem. Um exemplo é o fragmento a baixo, um manual de instrução, ainda válido na atualidade.

Mas torna-se preciso evitar, por todas as maneiras, as abstrações: a geografia geral ministrada a meninos de doze anos deve partir de fatos concretos e que lhes sejam

familiares; sempre que possível, o professor se esforçará por começar pela geografia local ou, pelo menos, brasileira, para conduzir o aluno, pouco á pouco, á generalização (MONBEIG; AZEVEDO; CARVALHO, 1935, p. 108).

A Institucionalização da Geografia com a USP em 1934, a criação da Associação de Geógrafos do Brasil (AGB) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) foram definitivos para legitimar a Geografia no Brasil. Nesse mesmo período foi criado um novo currículo escolar para o estado de São Paulo. Mombeig, Azevedo & Carvalho (1935, p. 108) apresentam um argumento que representa bem a situação do ensino de Geografia do período, assim como um direcionamento. Segundo eles:

Deverá ser evitado todo trabalho mecânico que só se baseie na memória. Isto não significa, porém, que se despreze o conhecimento dos nomes de lugares, de rios, de montanhas, de algumas cifras; não se torna preciso rejeitar toda nomenclatura sob o unico pretexto de que se trata de nomenclatura, mas sim incorporá-la ao ensino de modo inteligente e refletido.

Mesmo com as mudanças e com a criação dos cursos de formação de professores nas instituições superiores, indagações podem ser feitas, no que tange a relação escola-universidade, o conhecimento sobre a desconfiança dos acadêmicos com as práticas pedagógicas dos professores do ensino básico, o entendimento sobre a Geografia francesa, no qual esta era a escola de pensamento geográfico a ser divulgada e produzida no Brasil e se os mesmos aplicavam ou conheciam novas propostas de ensino.

Acreditamos que a maior parte dessas perguntas tenha uma resposta negativa, e essa negação tem um significado muito claro para nós. Elas se originam a partir de diferentes posicionamentos: distanciamento entre academia e escola; desconhecimento das novas proposições teóricas por parte dos professores do ensino básico; desconhecimento, por parte da academia, das transformações e das necessidades da escola. Além disso, a academia, no alto de sua posição, em geral, aponta para a escola o que ela deve fazer, como deve proceder. E a escola vem “aceitando” o papel de subalterna que o “destino” lhe incumbiu. (ALBUQUERQUE, *Idem, Ibidem*).

Nas Faculdades Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP) e da atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foram criados os cursos de História e Geografia juntos, com professores europeus, principalmente franceses, pois a Geografia francesa foi a escola que desenvolveu-se em território nacional. As mudanças socioeconômicas do Brasil, a partir da década de 1930, contribuíram para a difusão do ensino superior, legitimados pelo interesse da burguesia em aumentar a quantidade de intelectuais e da cultura, assim como a de professores para o ensino secundário.

A partir de 1936, formar-se-iam os(as) primeiros(as) professores(as) licenciados(as) para atuar no ensino secundário, oriundos daquelas novas faculdades. [...] Pela primeira vez, surgiam professores(as) que haviam tido uma formação que os(as) qualificava para o exercício do ensino de geografia, formação esta assentada numa concepção científica dessa ciência, bem como numa pedagogia renovada (ROCHA, 2000, p. 132).

“Percebe-se que, em diferentes momentos da história, foram impostas novas formas e conteúdos a serem implementados na escola” (FREIRE, MELO; SARAIVA, 2017, p. 115), explicando, por exemplo, a questão dos conteúdos ensinados pela Geografia, que durante o final do século XIX e nas primeiras décadas do XX destacou a formação do patriotismo nos alunos, durante a era Vargas e os governos seguintes, pouca coisa mudou, a não ser uma maior ênfase da Geografia brasileira, porém, com o estopim da ditadura militar o nacionalismo volta, estando presente também o militarismo nas escolas, provocando mudanças severas na Geografia.

Com o golpe de 1964, tem-se a chegada do regime militar, marcando uma série de retrocessos no currículo, metodologias e recursos. Na verdade, pouco tinha mudado desde então, mas a ditadura atrasaria nas questões ideológicas e na explicitação dos objetivos da escola. Para Silva; Melo (2018, p. 3), “[...] muda-se a trajetória, os sentidos e as possibilidades de atualização do ensino de Geografia, um verdadeiro retrocesso [...]”. A Geografia, assim como a História foram escanteadas, se antes tinham patamares de mais destaques, agora eram apenas disciplinas introdutórias, próximo aquela Geografia do império.

[...] As aulas de Geografia ficaram restritas à parte dos conteúdos que interessavam àqueles governos. O que víamos nas salas de aulas de todo o país era a continuação das mesmas práticas mnemônicas, das nomenclaturas e dos conteúdos recém-estabelecidos pelos militares, isto é, a preocupação com um país grande, rico em recursos e belezas naturais e com uma sociedade vivendo sem conflitos e sem diferenças sociais (ALBUQUERQUE, 2011, p. 22).

Foi criada a lei nº 5.692/71, impondo um novo currículo com a criação dos estudos sociais. “Frise-se que esta área de estudos deveria ser constituída pelos conhecimentos oriundos da Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil” (ROCHA, 2000, p. 134). Duran (2012), esclarece que no Brasil a visão do currículo abordou um passo tecnicista, adaptável a ordem capitalista, englobando processos industriais, de ordem e disciplina nas escolas durante as décadas de 1960 e 1970. Essa metamorfose:

[...] (Na verdade, particularmente nas habilitações específicas do E.M.C e OSPB; pois, nas específicas de História e de Geografia o que ocorre é um fragante empobrecimento curricular.) E, o simples fato de, suprimindo-se formalmente a ‘Licenciatura Curta’ estender-se, ‘especificamente’ o tempo de formação do docente

não significa que a possibilidade de costurar (ou cozinhar?) por mais tempo a colcha de retalhos vá superar o caráter caótico da formação-deformação do professor dito 'polivalente'. (SEABRA, 1981, p. 123 *apud* ROCHA, 2000, p. 136).

O regime militar deixou sequelas gigantes no meio educacional e que são sentidas até hoje, as medidas tomadas no currículo e na estrutura das disciplinas provocou o retrocesso de diversas maneiras. No caso da Geografia, por exemplo, tem-se a sua verdadeira extinção, os Estudos Sociais absorveram a Geografia, assim como a História, que passaram a ser meras matérias secundárias e elementares. No meio acadêmico não foi diferente, cursos fechados, licenciaturas modificadas, aceleradas e separadas do bacharelado. A iniciativa privada começa seu processo de territorialização nos ambientes escolares e universitários.

A Geografia estatal nunca foi tão oprimida e, ao mesmo tempo, evidenciada quanto à aplicação durante os anos de chumbo, temos uma disciplina que retrocede um século, voltando a mnemônica de sempre, assim como a tentativa de reativação do patriotismo exacerbado. A Geografia ensinada no Brasil, até então, cumpria de forma desagradável, mas cumpria o papel da disciplina do governo, aquele responsável pelo sentimento nacional aprendido na escola. No entanto, com a ditadura temos os Estudos Sociais como o responsável por esta etapa, a Geografia é verdadeiramente engolida. Girotto denuncia que

[...] Ora, este tipo de acusação cabe a geografia ufanista dos diferentes governos militares, da geografia transformada em Estudos Sociais, esvaziada da crítica. A geografia presente neste trecho da obra de Aroldo de Azevedo é herdeira de uma compreensão de ciência que parte da análise crítica pra construir uma proposta de superação de determinadas realidades que não são dadas, mas construídas historicamente [...] (GIROTTTO, 2010, p. 150).

Com o fim do regime militar, temos a redemocratização e o fim dos Estudos Sociais. Novos documentos curriculares são criados, com novas linhas de pensamento, porém denunciam as mesmas práticas de cem anos e muitos professores continuaram com as mesmas formas de ensino do período militar. Aos poucos, essas mazelas curriculares vão sendo retiradas, políticas e reformas públicas escolares começam a serem aplicadas de modo descentralizados em estados e municípios. “[...] É neste ambiente de luta pela escola pública, de qualidade e democrática que a questão em torno dos conteúdos, metodologias e organização da escola tomam certo fôlego” (ALBUQUERQUE, 2005, p.57).

Com o fim do regime militar, o processo de redemocratização ganha respaldo também por lutas sociais em prol da educação pública, de qualidade e da formação de um currículo melhor. Os professores críticos da organização e do sistema educacional dos anos

anteriores, agora ganham credibilidade, quando muitos eventos, palestras e consultas são realizadas com o objetivo de tornar a educação um espaço da cidadania.

#### **4. A REDEMOCRATIZAÇÃO, O FIM DA DÉCADA DE 1980 E O ENSINO DE GEOGRAFIA**

A situação do ensino de Geografia e da educação em geral no pós-ditadura era péssima, o atraso curricular e teórico-metodológico foi enorme, o que sobrou foi um grande caminho a ser percorrido, no caso da Geografia, foi tentar resgatar o que já não causava interesse e mudança social, a Geografia tradicional, que já deveria ter sido vencida estava mais forte e as novas correntes de pensamentos teriam uma grande luta pela frente. Mas, por outro lado:

A partir da década de 1970, no Brasil e no mundo, a geografia produzida pelos primeiros geógrafos passou a ser cunhada como “Geografia Tradicional” e recebeu uma série de críticas, desde questões relacionadas a aspectos teórico-metodológicos, como fundados em elementos de ordem ideológica. O movimento da Geografia Crítica, iniciado na França ainda nas décadas de 1960/1970 como o lançamento do célebre livro de Yves Lacoste “A geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra” e que ganhou força no Brasil a partir dos escritos e discussões de autores como Rui Moreira e Milton Santos, se propunha refundar o fazer e o pensar geografia. Para tanto, passou a colocar em questão as relações entre a geografia e o Estado. Este questionamento se tornou forte no Brasil que, naquele momento, atravessava um regime militar [...] (GIROTTO, 2010, p. 155).

Silva & Melo (2018) destacam dois argumentos pertinentes para a situação pós ditadura em meio escolar e nas questões curriculares, ideologias populares e democratas ganham respaldo na década de 1980, a constituição, as eleições e o maior distanciamento estado-escola, escola-mercado de trabalho, especialmente o mercado industrial, motivo oficial do ensino a ser repassado durante o regime militar sede para governantes, agentes educacionais e professores, principalmente os docentes que, antes oprimidos, fiscalizados por militares tendo que ensinar o que não condizia com seu pensar em muitos momentos, agora estava mais aberto, com novas propostas, onde o que era proibido e produtivo agora poderia ser colocado em prática.

Ao contrário da tendência global, de recusa do marxismo que não deu certo em sua forma prática, no Brasil pós 1985, principalmente em São Paulo, o predomínio dos fundamentos materialistas e dialéticos invadiu o meio geográfico, em outras disciplinas e nos

novos currículos a serem arquitetados, algo normal depois de um regime massacrante como o militar.

O Estado de São Paulo foi o pioneiro e o principal a colocar em prática e desenvolver currículos, reformas e contribuir para uma maior liberdade docente, foi o período também de maiores debates, palestras, eventos livres de censuras e abertura do ensino superior, uma maior aproximação escola-universidade começa a vingar, na qual especialistas colocam seus argumentos frente aos rumos futuros da educação do Estado. Foi o momento de um currículo sério ser promovido e repassado, de forma a evidenciar um sistema escolar esclarecido, organizado e mais social.

“Os anos 1980 marcam efetivamente um movimento importante na vida social e política brasileira, um movimento que também se traduziu no próprio processo de construção curricular, organizando-se numa perspectiva efetivamente democrática” Duran (2012, p.19).

Ainda no ano de 1984 foi deflagrado um debate significativo sobre reorganização curricular, envolvendo representantes de professores da rede e demais agentes da educação, professores das universidades estaduais de São Paulo, da PUC do Rio de Janeiro, da UNICAMP, UNESP e técnicos da Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP). Esse debate esteve a cargo da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e foi orientado pela CENP, que tinha como coordenador João Cardoso Palma Filho (ALBUQUERQUE, 2005, p.61).

A CENP promoveu encontros individuais de Geografia, algo revolucionário, debatendo o ensino de Geografia profundamente, englobando pesquisadores, docentes e governantes. Foi uma época de efervescência por atualizar-se, participar, sentir-se no dever de esboçar sua contribuição teórica, colocar para fora o que ficou preso, por outro lado, não foi contatado grandes mudanças em salas de aula, o que realmente importa. “[...] Temos constatado que muitos profissionais que participaram dessas ações não alteraram sua prática pedagógica; as vezes só o discurso foi alterado” (HIPÓLITO, 2004, p. 55).

Desse modo, não havia somente um canal de estímulo ao debate que promovia a divulgação das tendências críticas da Geografia para rede de ensino fundamental, mas sim dois instrumentos que vocalizavam essas tendências teóricas – os cursos do convênio e os do Projeto Ipê. Além desses canais, já na última fase de discussão e revisão da proposta de Geografia, outro veículo de divulgação dessas ideias se instituiu consubstanciado na publicação do livro Fundamentos para o ensino de Geografia – seleção de textos (SÃO PAULO, 1988). Todos os textos publicados apresentavam como sustentação teórica uma base histórico-dialética que fundamentava as abordagens do espaço geográfico. Outro projeto que se prestou a esse papel, só que de forma indireta, foi o Projeto Primeiro Grau – Rádio e Televisão Cultura (SÃO PAULO, 1988 *apud* ALBUQUERQUE, 2005, p.62).

O maior dos nomes do final da década de 1980 foi Paulo Freire, que como secretário de educação do município de São Paulo chamou a academia para as escolas, onde uma série de conteúdos e temáticas foram elucidadas e debatidas. Mas, esses avanços foram concentrados em núcleos urbanos maiores, estados mais pobres e desorganizados, ainda com entraves sociais experimenta a todo vapor um ensino professoral do período militar, pararam no tempo literalmente (PENTEADO, 1991, p. 28) elucidada em sua obra que na última década do século XX ainda era ensinado a Geografia das

[...] Extensas listas de nomes de acidentes geográficos, bem como extensas listas de números – indicando altura de picos e montanhas, altitude de planaltos e planícies, extensão de rios, seus volumes de água, graus de temperatura máxima e mínima de diferentes locais da Terra, etc., como se esses dados fossem todos aleatórios e independentes entre si, eternos, constantes e imutáveis – nortearam a docência dessa disciplina, então preocupada com procedimentos meramente descritivos.

O Brasil sempre esteve na contra-mão do restante das nações mundiais, quando o mundo prospera o Brasil está em crise, quando uma crise generalizada acontece a nível mundial o Brasil prospera economicamente, como foi, durante alguns anos, durante o período militar. Enquanto os países desenvolvidos experimentavam níveis altos de democracia e desenvolvimento, o Brasil, e nesse caso, não apenas ele amargava anos de censura e perseguição, inclusive no cotidiano escolar. Com a educação não é diferente, o sistema de ensino brasileiro vai na contramão dos currículos, pensamentos e estrutura de outros Estados.

Um exemplo foi o pós 1985, quando a educação popular, marxista, crítica e participativa começou a construir os primeiros passos, a evoluir-se nas escolas; por outro lado, o neoliberalismo, a iniciativa privada e as organizações mundiais passaram a ditar as regras da educação. A Geografia crítica, durante a ditadura, avançava, a medida do possível pela academia, mas no meio escolar só com o fim da mesma, uma Geografia materialista, dialética, preocupada com a exclusão e com argumentos ferozes contra o capitalismo.

Essa Geografia que ainda tenta ganhar território, vai na contra-mão da Geografia clássica, denominada de tradicional. No início da década de 1990 essa mesma corrente geográfica começa a enfrentar obstáculos oriundos dos novos ditos educacionais já mencionados, o que inviabilizou seu avanço e não contribuiu para que fosse empregada da forma como foi e ainda é, de forma predominante no meio universitário.

[...] Porque, para haver Geografia Crítica (ou uma Geografia renovada) não basta mudar os temas ou atualizar nossas aulas. Não se trata de um problema de conteúdo. É preciso haver uma mudança metodológica que altere a relação professor-aluno, relação esta que, via de regra, continua fria, distante e burocrática.

É preciso haver também uma postura renovada de maior diálogo, não só entre professor e aluno, mas com o próprio conhecimento. Devemos ensinar mais nossos alunos (e a nós mesmos) a duvidarem do que se ouve e lê, inclusive nos livros e na televisão, para que o aluno perceba que não estamos, quando damos aula, ensinando doutrinas, verdades, mas sim que estamos construindo um conhecimento novo a partir do que já temos (a fala do professor, do aluno, o livro texto, os meios de comunicação etc.). Para tal, a dúvida deve ser um princípio metodológico constante. Nós, professores, precisamos aprender a conviver com a insegurança da dúvida (KAERCHER, 2002, p. 222).

Silva (2001) nos adverte que as políticas econômicas neoliberais impuseram à escola, novos objetivos frente aos paradigmas desse ideário. O debate em torno da construção de uma cidadania consciente foi substituído por uma política que visa a formação do aluno para a competitividade do mercado nacional e para a aceitação dos primados do credo liberal.

A seguir serão desenvolvidos os fundamentos metodológicos da pesquisa onde serão abordados os objetos e locais da onde se passa a pesquisa, todo o caminho e passos da mesma são abordados para confirmar as hipóteses assim chegar a resultados esperados ou não pelo pesquisador. O que pretende-se deixar claro é a relação direta entre currículo, metodologia de ensino, recursos didáticos e a atividade docente em Geografia, são esses elementos que dão vida a Geografia escolar e a educação pois todos são fatores que formam indivíduos coesos com o meio socioespacial em que vivem e o conhecimento de mundo que devem possuir para uma vida produtiva e fraterna.

## **5. METODOLOGIA**

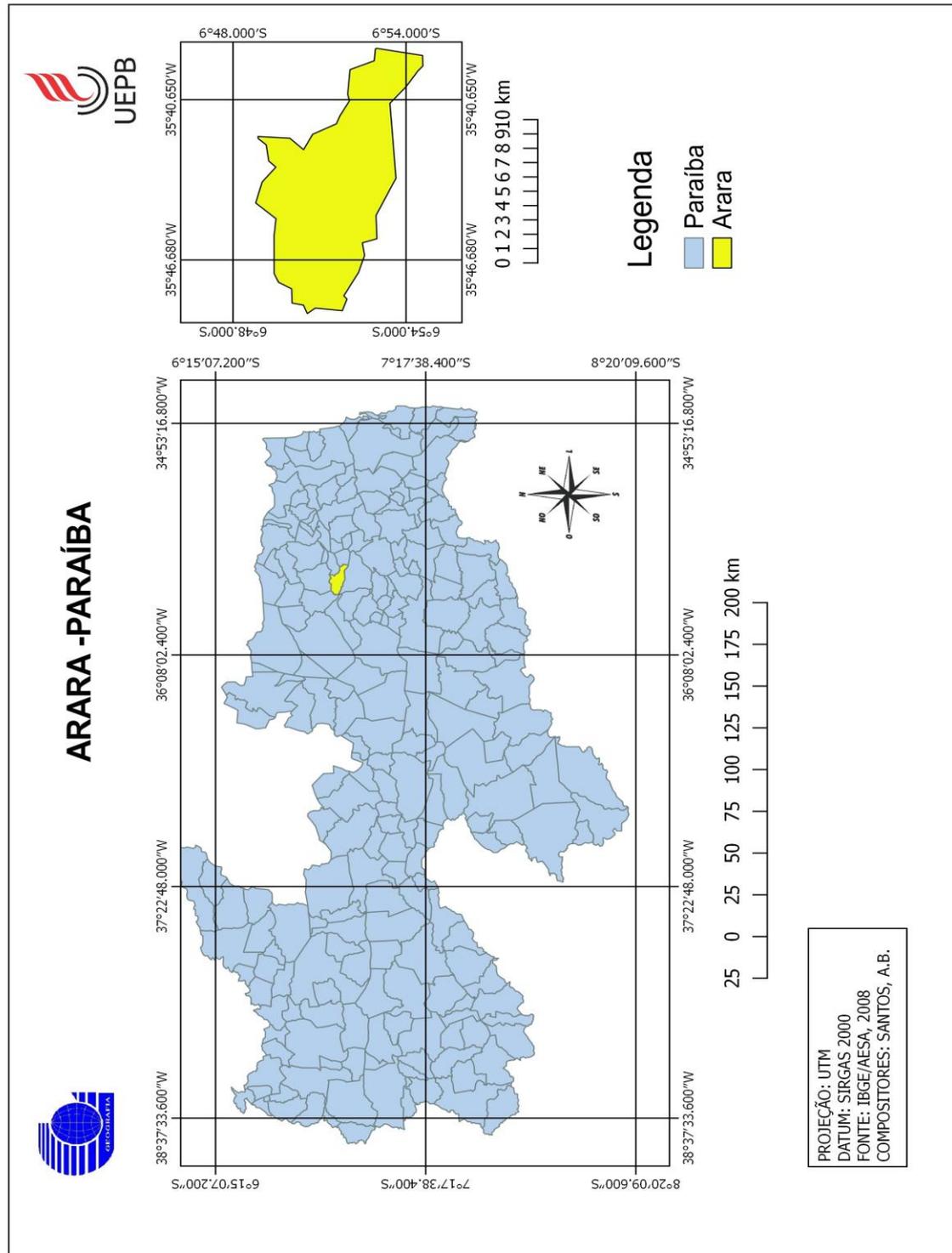
### **5.1 Caracterização do espaço de pesquisa – A Escola Estadual Monsenhor José Paulino**

O espaço de pesquisa é a Escola Monsenhor José Paulino, local onde estão os diários de classe, contendo os relatos de conteúdos e práticas escolares. Por se encontrar numa determinada cidade e município (Arara), espaço que relaciona-se cotidianamente com a escola, é importante caracterizar histórico e espacialmente tal espaço, a partir das análises documentais. Para Alves (2018, p. 25), “O levantamento de aspectos geográficos de determinada porção do espaço é de extrema relevância, não somente para auxiliar órgãos públicos e privados na execução de políticas, mas também para o reconhecimento da própria sociedade”.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE-2010), Arara é um dos 223 (duzentos e vinte e três) municípios do estado da Paraíba, possui uma área territorial de 99 km<sup>2</sup>, localiza-se na mesorregião do Agreste paraibano e na microrregião do Curimataú

Ocidental (Figura 01). A sede municipal encontra-se a uma distância de 155 km da capital paraibana, João Pessoa. Campina Grande é o município polarizador de Arara.

**Figura 01:** Localização do município de Arara-PB



Fonte: SILVA, E, S (2018).

Segundo Alves (2018), Arara faz divisão municipal com seis outras unidades estaduais: Solânea, distante 15 km ao norte, Serraria, distante 21 km ao leste, Areia, distante 30 km ao sul, Algodão de Jandaíra, que mesmo distante 45 km faz divisa com Arara a oeste, e Casserengue, distante 10 km a oeste. Entretanto, segundo o último censo, o município de Arara aumentou seu território e passou a fazer divisa também com Pilões, a leste. Uma curiosidade é o fato de Arara não se limitar com o município de Remígio, a 15 km ao sul, ou seja, mais próximo que outras unidades, mas por questões territoriais não é possível.

O território ararense, no que refere-se as características físicas, é diversificado, por encontrar-se numa mesorregião de transição climática e, precisamente, entre divisores pluviométricos é possível encontrar discrepâncias anuais de índices de chuva, tipos de vegetação, solos, entre outros, por receber influência tanto do clima semiárido, a oeste quanto do litorâneo úmido, a leste Arara pode passar por anos de pluviosidade rigorosa, como em 2004, assim como períodos adensados de seca, como a partir de 2011.

O relevo é variável, indo de pontos suaves, escarpados a afloramentos rochosos, típicos do Planalto da Borborema, unidade geomorfológica em que se insere. Arara localiza-se entre duas áreas climáticas secundárias, o Brejo, a leste, mais úmido, com vegetação de mata úmida, solos argilosos e o curimataú, a oeste, seco, com vegetação acaatingada, com solos rasos e pedregosos. O perímetro urbano recebe influência do curimataú, assim como as zonas rurais do sul, oeste e norte, as áreas brejadas, menores, resumem-se a divisa leste com Serraria e Pilões.

O município de Arara encontra-se na bacia hidrográfica do rio Mamanguape, seus cursos hídricos são, em sua totalidade, intermitentes. É possível destacar os rios Araçagi, que serve de divisa territorial com Areia-PB, sendo conhecido não pelo nome original, mas como rio Jacaré. Outro riacho importante é o Araçagi Mirim, afluente do rio Araçagi, que também serve de divisão territorial com os municípios de Casserengue, Solânea e Serraria. Um fato interessante é o distrito de Santa fé que, mesmo estando a 500 metros de distância do perímetro urbano ararense, pertence a Solânea, a 15 km de distância. Esse fato é explicado devido ao rio Araçagi Mirim ser a fronteira entre os dois municípios.

No século XIX, o local onde hoje é o município de Arara era habitado por uma grande quantidade de árvores chamadas Baraúnas, ou “braúnas”, como é conhecida pela população, servindo de moradia para aves da espécie Arara (psittaciformes), que fazia nas Baraúnas ninhos e local de morada. O rio Araçagi-Mirim foi de fundamental importância para formação do município.

Por volta da segunda metade do século XIX, vindos da região do Seridó, tropeiros que carregavam rapaduras, farinha de mandioca e carne de sol, trazidos em mulas, repousavam em um riacho, cercado de baraúnas e nas copas dessas árvores via-se morada de araras, que eram muito presentes no local desse rio. Esse local então passou a ser ponto de descanso dos tropeiros que iam para os engenhos da região do Brejo, intitulado de Baraúnas das araras. Silva (1999, s/p) esclarece que:

A origem do povoado de Arara ocorreu na segunda metade do Século XIX, quando tropeiros viajantes que faziam o transporte de carne de sol, farinha de mandioca e rapadura, entre o Curimataú, Seridó e o Brejo Paraibano, aproveitavam as sombras das copas das inúmeras árvores da família das "Baraúnas" que existiam nas proximidades de um riacho, situado ao norte do Engenho Porções, nos contrafortes do Planalto da Borborema, depois de três léguas de cavalgada no local onde hoje se encontra edificada a cidade de Arara .

O rio Araçagi- Mirim, assim como a cidade de Arara, pode se afirmar que é um ponto de transição geoclimática entre o clima litorâneo úmido e o semiárido, então livre de poluição e com águas calmas e perenidade, mesmo que baixa, serviu para o desenvolvimento de um pequeno balcão de descanso de tropeiros que, já no século XX, passou a ser ponto de comércio. O local aos poucos foi aumentando a sua população, formando uma pequena vila, cujas terras pertenciam ao major Antônio José da cunha, dono do Engenho Porções em Areia e que explorava jazidas de calcário em Arara.

Com o falecimento de Antônio José da cunha, sua esposa Cândida Americana doou as terras que hoje fazem parte do território ararense para o maior responsável no processo de formação e criação do espaço ararense - o padre Ibiapina, um dos famosos padres nordestinos dos séculos XIX e início do XX, fundador principal de Arara, fazendo com que o lugar chamado de baraúnas das araras crescesse demograficamente, pois no final do século XIX era uma vila com, aproximadamente, 80 casas e 500 habitantes, décadas mais tarde de sua morte, em 1961, Arara se emancipa de Serraria- PB, passando a se chamar apenas Arara, pelo fato de as Baraúnas já terem sido quase todas derrubadas.

Arara foi mencionada como distrito do município de Serraria na divisão administrativa do Brasil no ano de 1937 e 1938. No início da década de 1960 Arara já era maior e mais acessível do que a própria sede do município, fazendo com que pouco tempo depois conseguisse sua emancipação política através da Lei nº 2.602, de 1º de dezembro de 1961, ocorrendo sua instalação oficial no dia 19 do mesmo mês e ano, desmembrando-se de Serraria. O maior expoente dessa conquista foi Marízio da Cunha Moreno, primeiro prefeito eleito de Arara, trazendo energia elétrica e calçamento para a

cidade, além de ser criador da Escola que hoje chama-se Monsenhor José Paulino, palco do objeto de estudo da pesquisa.

A partir da formação municipal, Arara começa a ter sua história esvaziada, salvando apenas como análise documental as questões políticas, como a sucessão dos prefeitos, os ditos e histórias populares foram aos poucos sendo esquecidos, e a população pouco entendida da formação do local onde vivem. É válido destacar o poeta e repentista Josué Alves da Cruz, grande nome da cultura paraibana na primeira metade do século XX e o Padre Lambert de Goot, europeu, muito ativo na vida dos cidadãos ararenses, além de sacerdote também exercia práticas medicinais para a população carente e administrador do primeiro e único cinema da cidade.

A partir do censo demográfico do IBGE (2000) o município de Arara possuía uma população de 11.530, no censo seguinte, em 2010, Arara atingiu 12.653 habitantes e, segundo a estimativa de 2016, o município possui uma população de 13.448 habitantes. É destacável o aumento da população urbana sobre a rural, fruto do intenso êxodo rural dos últimos anos. O crescimento do perímetro urbano avançou sem o planejamento e acompanhamento do aparelho estatal, o que leva a cidade a encarar alta nos índices de pobreza, violência e problemáticas ambientais.

O Índice de Desenvolvimento Humano IDH-PNUD-2010 é de 0,548, configurando-se como baixo. A população sobrevive com recursos oriundos, principalmente, de aposentadorias, programas sociais e do funcionalismo público, os recursos do estado são fracos e a economia meramente agrária, apesar da saída de famílias do campo. Os pontos de lazer e turismo são raros, a produção industrial é praticamente inexistente e a oferta de serviços, principal movimentador financeiro, foi abalada pelo fechamento de bancos, devido a assaltos recorrentes. Para ter-se uma maior análise da situação socioeconômica do município, “O serviço hospitalar atende casos básicos de saúde, às vezes nem isso, situações mais complexas são direcionadas para a cidade de Campina Grande” (ALVES, 2018, p. 29).

“[...] A base econômica de Arara ainda é agrária, sendo marcada pela sazonalidade da cultura do milho, feijão, mandioca entre outras que são praticadas no período chuvoso [...]” Alves (2018, p. 29). A pecuária é extensiva, bovinos, caprinos e aves são os de maior quantidade, maioria dos produtos agropecuários são comercializados pela feira livre e no curral, as segundas e pela feira do agricultor, nas sextas.

O comércio é pouco dinâmico, concentrado, todavia, descentralizado, é difícil encontrar variedades comerciais, principalmente na cidade, tendo que deslocar-se para outras

zonas urbanas para aumentar a variedade de consumo. Pequenos mercadinhos, lojas de roupas, calçados e materiais de construção, bares e lanchonetes, são os estabelecimentos comerciais mais encontrados, porém com pouca atratividade e variedade.

Os locais de lazer são escassos, o turismo permanente é inexistente, as formas de turismo e lazer do município são as datas de 19 de Fevereiro, data da morte do Padre Ibiapina que, como já dito foi o maior expoente para a formação de Arara, também foi criador do distrito de Santa fé, onde existe um santuário em seu nome e a cada ano atrai mais visitantes e fiéis. A outra data importante é 08 de Setembro, quando comemora-se a festa de padroeira do município Nossa Senhora da Piedade, onde nos dias anteriores acontecem festas profanas, desfiles cívicos, parques de diversões e trios elétrico, atraindo milhares de visitantes.

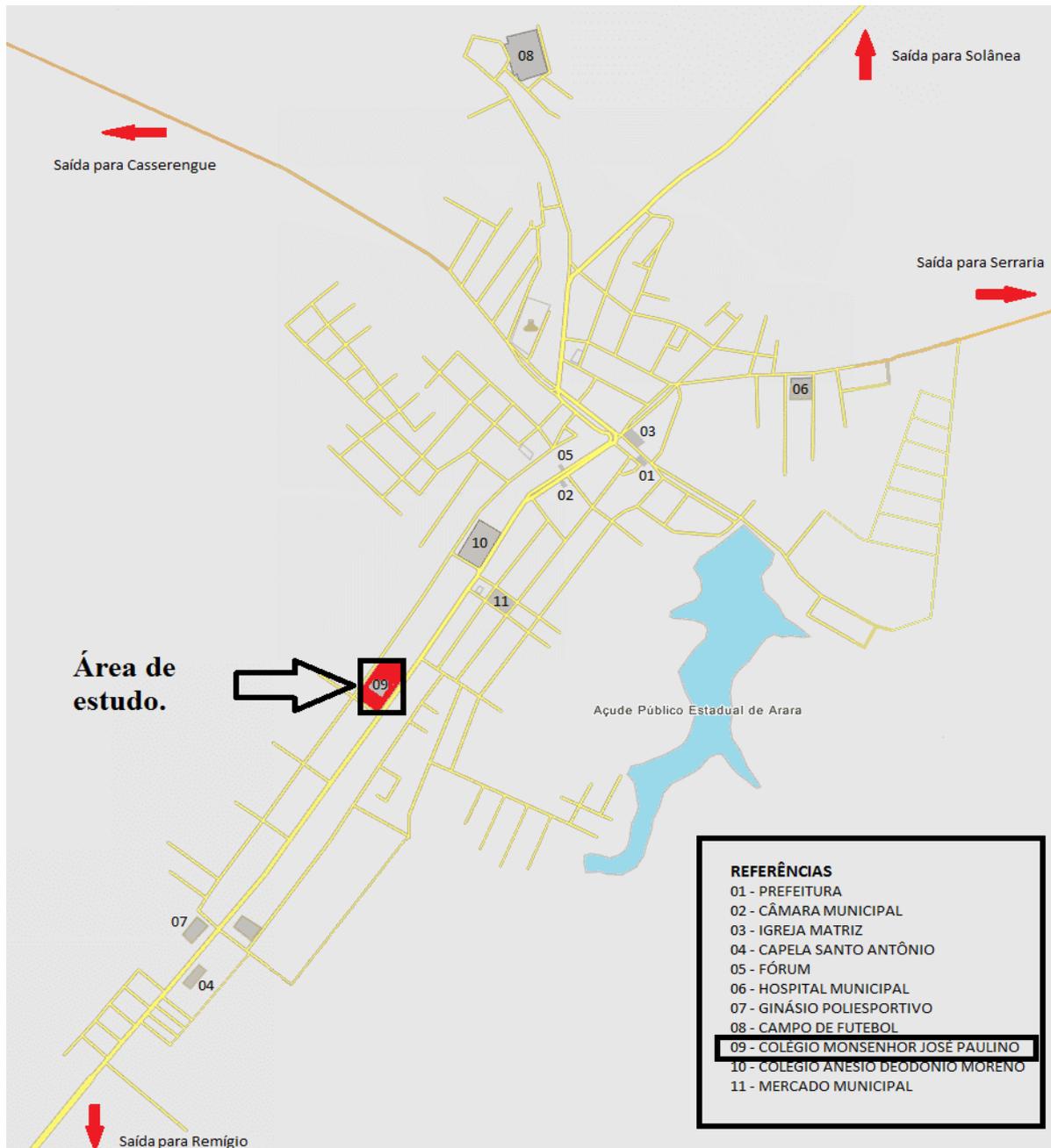
O perímetro urbano de Arara, segundo as estimativas do IBGE para o ano de 2016 revelou uma população de mais de 9.000 pessoas, a cidade não é organizada em bairros, apenas em ruas, portanto, todas as ruas são o centro urbano, a PB-105 é a principal e única rodovia asfaltada, via de acesso para outras localidades como Solânea e Campina Grande, principais destinos dos ararenses no dia-a-dia. O município também conta com a PB-089, estrada de terra que liga Arara a cidade de Serraria. Ademais, estes foram os principais aspectos da unidade estadual onde localiza-se a Escola Monsenhor José Paulino, palco dos diários de classe, o objeto de estudo da pesquisa.

### **5.1.1 A Escola Monsenhor José Paulino**

A Escola Monsenhor José Paulino é uma escola estadual, localizada no perímetro urbano do município de Arara-PB, fundada em 1961, pelo decreto do então governador Pedro Moreno Gondim, pertencente da família do primeiro prefeito eleito de Arara e administrador da escola Marízio Moreno. Em seu princípio a escola tinha o nome de Carlos Deodônio Moreno. Durante muito tempo, a escola Carlos Deodônio Moreno foi mantida pela Fundação Padre Ibiapina, sendo uma escola privada e profissionalizante, em 1983 foi estadualizada passando a ser pública, com o nome Escola Estadual de Ensino Fundamental Carlos Deodônio Moreno.

Só mais tarde a escola muda seu nome para o atual Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor José Paulino. Atualmente a mesma atende ao discentes exclusivamente do ensino médio, sendo a única instituição do município com essa etapa da educação básica.

**Figura 02:** Localização da Escola Monsenhor José Paulino sob a carta urbana de Arara-PB.



**Fonte:** Wikipédia, 2014 - (Adaptado por SILVA, E, S, 2019).

No que se refere aos recursos que mantêm a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Monsenhor José Paulino, advém dos programas: programa Dinheiro Direto da Escola (PDDE), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), ambos implementados pelo Ministério da Educação (MEC), através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O PDDE tem por objetivo reforçar a autonomia gerencial e a participação social das

unidades escolares, bem como contribuir para a melhoria da infraestrutura física e pedagógica das Escolas.

A referida unidade de ensino, durante o regime militar, possuía caráter de instituição agrícola e privada e os estudantes passavam por processos seletivos para estudarem, que só se constituindo em unidade aberta à comunidade ararense, em geral, no final da década de 1980. Desde sua fundação, é responsável por ofertar o ensino fundamental no município, porém, atualmente, também é a única escola de ensino médio de Arara, funcionando pela manhã e tarde com o ensino regular e a noite na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A escola dispõe de dois documentos norteadores das ações, direitos e deveres dos agentes que a compõem, desde o gestor até o aluno. O regimento interno é o primeiro documento, que regula diretrizes com estruturação de todas as categorias que formam a escola, com os objetivos gerais e específicos para cada funcionário. O outro documento é o Projeto Político Pedagógico, que apresenta dados gerais da escola, de estrutura, recursos, distribuição dos funcionários e das disciplinas.

O PPP mostra objetivos críticos, coletivos e engajados na formação de cidadãos passando metas, formas de avaliação, cronogramas e estrutura curricular. No que tange a área dedicada a Geografia no PPP da escola, existe apenas uma parte que aborda a divisão de conteúdos de acordo com a série, como pode ser visto no Quadro 01.

**Tabela 01: Distribuição curricular da disciplina Geografia.**

ANO/SÉRIE	DISCIPLINA	CONHECIMENTO
1º Ano Ensino Médio	Geografia	Estrutura geológica, estruturas e formas do relevo, climas, solos, hidrografia, planeta terra, representação cartográfica, escalas e projeções, tecnologias modernas utilizadas pela cartografia, os fenômenos climáticos e interferência humana, biomas e formações vegetais, as conferências em defesa do meio ambiente, tecnologias modernas utilizadas pela cartografia.
2º Ano Ensino Médio		O processo de desenvolvimento do capitalismo, a globalização e seus principais fluxos, guerra fria, ordem geopolítica e econômica, conflitos armados no mundo, Geografia das indústrias, globalização e seus principais fluxos, países pioneiros no

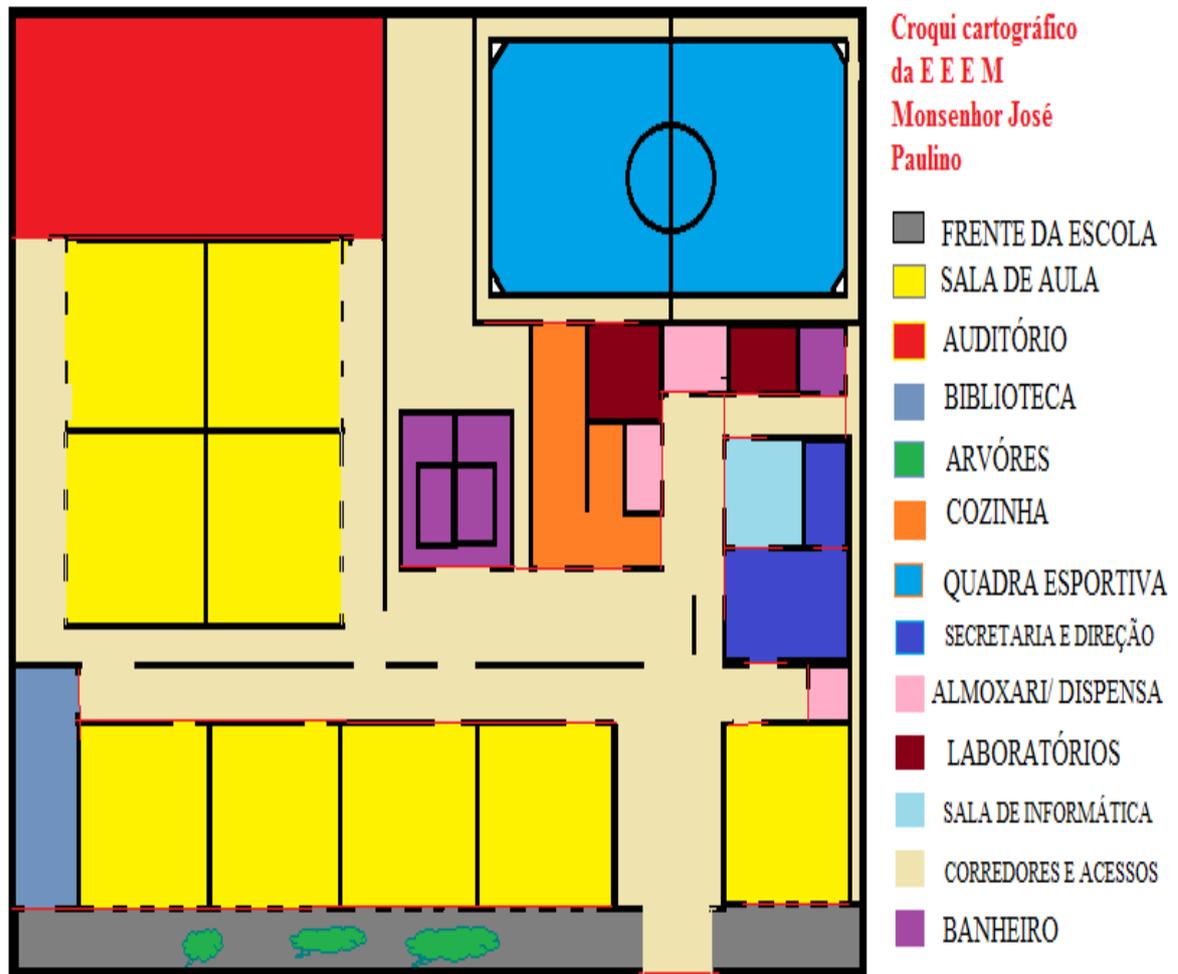
		<p>processo de industrialização, países de industrialização planificada, países recentemente industrializados, o comércio internacional e os principais blocos regionais.</p>
3º Ano Ensino Médio		<p>Industrialização brasileira, características e crescimento da população mundial, os fluxos migratórios e estrutura da população, aspectos demográficos e estrutura da população brasileira, organização da produção agropecuária, a agropecuária no Brasil, o espaço urbano do mundo contemporâneo, as cidades e a urbanização brasileira, o espaço urbano no mundo, produção de fontes energéticas no espaço mundial e brasileiro.</p>

**Fonte:** PPP (2017) Escola Monsenhor José Paulino

Fica claro na análise documental da divisão curricular da Geografia que no primeiro ano do ensino médio as bases cartográficas e da Geografia física são destaque, deixando de lado as temáticas espaciais, como paisagem, lugar, território, espaço geográfico, entre outros. A Geografia no segundo ano do Ensino Médio é meramente de conteúdos geopolíticos e de Geografia Humana, com pouca relação com a série anterior e temáticas estanques, que não se complementam. A grade conteudista da Geografia no último ano mostra-se, em sua maioria, nacional, deixando claro a divisão ultrapassada da relação geral-local dentro da Geografia, que só contribui para aulas sem relação e sentido.

A escola já possui todo espaço físico preenchido pelos elementos básicos de qualquer escola, a estrutura é antiga, ainda do período de fundação, aparenta ser uma escola precária estruturalmente, mas possui os itens básicos para alunos e professores. A Figura 03 e o Quadro 02 evidenciarão detalhadamente o seu espaço físico.

**Figura 03:** Representação do espaço físico da Escola Monsenhor José Paulino.



Fonte: Silva, Eduardo Soares, 2018.

**Tabela 02:** Informação sobre as dependências da Escola Monsenhor José Paulino.

Especificação	Quantidade
Secretaria	01
Sala da Diretoria	01
Auditório	01
Salas de Aula	10
Laboratório de Informática	01
Laboratório de Química e Biologia	01
Laboratório de Matemática, Física e Robótica	01
Biblioteca	01
Quadra Poliesportiva	01
Sala do Professor	Não Possui

Almoxarifado	01
Cozinha	01
Depósito Merenda	01
Banheiros	03
Assistência social, psicólogo	Não possui
Sala de multimídia	Não possui
Sala dos professores	Não possui
Refeitório	01
Conselho escolar	01
Espaços exclusivos para socialização, hortas, locais de estudos	Não possui

**Fonte:** Plano Político Pedagógico-PPP (Adaptado por: SILVA, Eduardo Soares).

Através da análise do croqui da escola, do quadro e das imagens é possível uma interpretação sobre os espaços, materiais e elementos da escola. No que tange as salas de aulas, as portas e janelas estão danificadas, as cadeiras estão, em sua maioria, em bom estado, excluindo algumas quebradas. A biblioteca é pequena, apenas uma salinha com os livros didáticos e um pequeno acervo de obras literárias, onde poucos alunos utilizam. Os livros de Geografia da biblioteca são atualizados, a variedade é pequena e os existentes, em sua maioria, são da coleção escolhida pela escola para os próximos anos. Os laboratórios são três, informática, composto de no máximo doze computadores, pouco utilizados pelos alunos, mas com serventia para os afazeres burocráticos da escola. Os outros dois são utilizados coletivamente, por quatro disciplinas, das áreas de matemática e ciências da natureza. A Figura 04 apresenta imagens da estrutura física da escola.

É inexistente a sala de vídeo, mas existem televisores e Data Show disponíveis para professores e alunos que, juntamente com alguns mapas, poucos materiais esportivos e os recursos laboratoriais passam a ser os principais recursos didáticos escolares disponíveis. A quadra poliesportiva é o único espaço dedicado as práticas de educação física, porém suas dimensões são reduzidas, o piso é antigo e deteriorado, além das telas de proteção serem insuficientes para que bolas e outros materiais esportivos caiam na vizinhança. As salas dos professores não existe, é apenas uma mesa no entroncamento entre a sala de informática, laboratórios e cozinha, com uma mesa no meio onde os professores se reúnem e fazem seus afazeres docentes.

**Figura 04:** Estrutura física da escola Monsenhor José Paulino.



**Fonte:** SILVA, Eduardo Soares (2018).

O refeitório é um pequeno espaço na frente da cozinha, onde os alunos lancham com cardápios que variam com o dia de aula e fica a mostra para todos. A escola possui um auditório espaçoso, que serve para palestras, projetos e reuniões de pais e mestres, que acontece, pelo menos, três vezes no ano. Os espaços de socialização acabam sendo os corredores da escola, pois não tem espaço para ampliação ou criação de outros elementos como pátios e hortas. A escola participa anualmente de olimpíadas, projetos de pesquisa e exposições de matérias e amostras construídas na própria escola, que concorre anualmente a prêmios estaduais de reconhecimento.

A análise do PPP da escola promove reflexões sobre temáticas que envolvem a participação das organizações mundiais no meio escolar, o incremento do sistema administrativo e pedagógico da escola com o currículo da Lei de Diretrizes e Bases da educação básica LDB 9394/96, e a sua preocupação com os novos rumos e desafios da escola no século XXI. Será feitas breves comparações com o pensamento do PPP com os ditos

conceituais possíveis do período da pesquisa, para assim saberem-se possíveis mudanças de filosofia e de práticas.

Por intermédio de ações estabelecidas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial exerce grande influência na política macroeconômica, direcionando e conformando a política educacional. Esta influência é direcionada para o fortalecimento das forças de mercado e para um Estado, cujos serviços devem estar condicionados pelos princípios da iniciativa privada. Esta força no condicionamento das funções do Estado pode ser percebida na Constituição da República promulgada em 1988. A carta Constitucional inova em dois sentidos, explicita a coexistência de dois gêneros de escola: as públicas e as privadas, distinguindo as escolas em filantrópicas, comunitárias e confessionais.

A autonomia administrativa, financeira e pedagógica da unidade escolar, preconizada pelos organismos internacionais mencionados, baseia-se no pressuposto de que, com tal nível de descentralização, se estabeleceria, nas escolas públicas, um cenário muito próximo daquele da iniciativa privada, em que objetivos próprios e recompensas por produtividades representam, em tese, o motor do dinamismo do setor. A autonomia proposta tem por objetivo, facilitar diversos tipos de parcerias entre cada estabelecimento e instituições locais, criando um conjunto de escolas que podem diferir entre si quanto a fontes de financiamento e padrões de gestão.

Segundo Paulo freire, “o importante é ler o mundo”. Nessa concepção, o educador deve se comportar como um provocador de situações, um animador cultural num ambiente em que todos aprendem em interação. As ideias de Freire estão em grande evidência no meio educacional, a exemplo do conceito “escola cidadã”, que prepara a criança e o adolescente para tomar decisões, mas, para tanto, é necessário que cada escola tenha um projeto pedagógico que reconheça a cultura local.

Nessa escola se afirma que todos tem voz e vez num contexto de inclusão social. O movimento atual da chamada “escola cidadã”, surge como resposta à burocratização do sistema de ensino e a ineficiência, como respostas a falência do ensino oficial que, embora seja democrático, não consegue garantir qualidade e em resposta também ao ensino privado às vezes eficiente, mas elitista. É nesse contexto histórico que vem se desenhando o projeto e a realização prática da escola cidadã em diversas partes do país, como uma alternativa nova e emergente. Os eixos norteadores da “escola cidadã” são a integração entre educação e cultura, escola e comunidade (educação multicultural e comunitária), a democratização das relações

de poder dentro da escola, o enfrentamento da questão da repetência e a da avaliação, a visão interdisciplinar e transdisciplinar e a formação permanente dos educadores.

O direito de todos à educação está estabelecido na constituição de 1998 e na Lei das Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, sendo um dever do Estado e da família promovê-la. A finalidade da educação “é o pleno desenvolvimento, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (Constituição, art. 205 e LDB art. 2º).

## **5.2 A pesquisa qualitativa e o ensino de Geografia**

A pesquisa envolve a análise dos aspectos sociais e naturais da pesquisa acadêmica, um fragmento, temática e objeto de estudo é escolhido, seu desenvolvimento dentro de uma pesquisa pode ser entendido de acordo com o tipo de pesquisa, que pode ser quantitativa, quando praticada com viés matemático-estatístico, realizada com mais intensidade pelas Ciências da Natureza e, em alguns casos, Ciências Humanas, como a Geografia, o outro tipo de pesquisa é a qualitativa, muito evidenciada pelas Ciências Humanas.

Sá et al. (2009) abordam que na pesquisa acadêmica, o pesquisador deve se propor a estudar o objeto de estudo e escolher um mais dos diversos instrumentos metodológicos, escolhidos de acordo com a natureza da pesquisa, o objeto de estudo e o referencial teórico. No caso da Geografia, por ser epistemologicamente variável e percorrer os caminhos teóricos e práticos das ciências naturais e humanas, ela pode produzir pesquisas quantitativas e qualitativas com diversos meios e possibilidades metodológicas.

As pesquisas acadêmicas sobre ensino de Geografia e temáticas de cunho educacional, depois de tempos com argumentos contra pesquisa, ou seja, pesquisas sobre educação e ensino não eram consideradas pesquisas acadêmicas, ainda existe certo preconceito com esse tipo de pesquisa, muitos pesquisadores têm dúvidas quanto à forma e os métodos de estudo para a realização de pesquisas nesse meio teórico. Com a confirmação de que é possível desenvolver pesquisa em temáticas educacionais é evidente o aumento de pesquisas e trabalhos acadêmicos de cunho universidade-escola.

Diante disto, constatamos um aumento das pesquisas acadêmicas ligadas à área do ensino de geografia. Estas vislumbram temas que abrangem assuntos de cunho teórico (conteúdo curricular), pedagógico e metodológico (prática de ensino), e podem se apresentar de forma separada ou em conjunto (SANTOS, 2014, p. 61).

A Geografia acadêmica prepara o licenciando, futuro professor, a entender sobre a chamada Geografia escolar, a primeira Geografia é a estudada na universidade, com recursos

teórico-metodológicos de cunho científico, com aportes quantitativos e, principalmente, qualitativos, a Geografia escolar é o ensino básico, dos professores, do cotidiano. O que é destacável é a tentativa de aproximação dessas “duas Geografias” e a comprovação que a Geografia escolar, a que será ensinada pelos acadêmicos quando graduados e no caso de muitos licenciandos durante a graduação a transformarem e relacionarem a Geografia escolar em algo possível para a pesquisa.

Nesse sentido, situamos a pesquisa qualitativa no ensino da geografia como um tema de extrema relevância, pois necessitamos desenvolver e discutir teórica e metodologicamente as condições, os desafios e as benesses de se construir um ensino de geografia com maior qualidade e compromisso ético para com o aluno e consequentemente, para com a sociedade. Além disso, discuti-la nos remete a considerar e refletir sobre a qualidade das produções acadêmicas e publicações científicas nesta ciência (SANTOS, 2014, p. 61).

A pesquisa no ensino de Geografia é construída através dos métodos qualitativos, em sua essência, trabalhos, projetos e intervenções que aproximam escola-universidade encaixam-se nas questões qualitativas, seja para análise dos agentes escolares, das práticas de ensino, do sistema escolar, ou mesmo de objetos concretos, como o livro didático. A pesquisa qualitativa é, em sua maioria o caminho escolhido para construir suas pesquisas.

Outro aspecto a ser levantado e que coaduna com esta compreensão de que a pesquisa qualitativa não precisa necessariamente estar vinculada a leis probabilísticas é o entendimento de Winchester (2005) ao afirmar que experiências individuais estão alicerçadas em estruturas sociais. Assim, determinados comportamentos não são atos isolados, mas inseridos dentro de um contexto social e historicamente construído. Nesse sentido, podemos tomar como exemplo a atuação do professor, pois ainda que o mesmo tenha certa liberdade em sua prática diária, suas ações estão pautadas dentro de uma estrutura jurídica (LDB's e PPP), de um contexto social (o meio escolar) e de uma política educacional nacional implementada de acordo com as especificidades de cada lugar. Assim, análises sobre a atuação do professor de geografia, não recaem apenas sobre a “figura” do docente, mas a toda a conjuntura ao qual o mesmo se encontra. Nesse sentido, é um argumento plausível e que justifica e legitima a pesquisa qualitativa neste campo de estudo (SANTOS, 2014, p. 64).

A pesquisa qualitativa no ensino de Geografia possibilita também, com mais intensidade até que outras ramificações da ciência geográfica, uma aproximação com a epistemologia da Geografia, as pesquisas e trabalhos da ciência geográfica não fornecem a devida atenção ao levantamento teórico da ciência, quando colocam em suas produções é de maneira vazia, com pouca profundidade e generalizado. As pesquisas qualitativas no ensino de Geografia promove essa aproximação com mais coerência, pois teoria e ensino são dois elementos indissociáveis.

Para Santos (2014) A epistemologia é ponto pelo qual identifica-se os fundamentos e pode ser alcançado os aportes metodológicos. Esta ação parte de uma escolha racional e lógica, construída ao longo do aprofundamento profissional e do conhecimento de quem pesquisa. Portanto, parte-se da conclusão que as concepções das diferentes linhas do pensamento geográfico, podem culminar com múltiplos recortes analíticos sobre uma mesma realidade.

### **5.3 A análise documental como método e o questionário como técnica**

A partir da constatação de que a pesquisa qualitativa possui caráter fundamental nos aportes teóricos e metodológicos das pesquisas educacionais, é compreensível entender a importância e veracidade da análise documental como método dessas pesquisas, principalmente as que abordam temáticas curriculares e o uso como objeto de estudo de diversos documentos que, nesse caso, poderia ser desde atas de reuniões escolares, diários de classe, Projeto Político Pedagógico-PPP até simples, mas valiosos questionários aplicados aos alunos.

Pode ser usado como exemplo o livro didático. A esse respeito, Cechinel et al (2016, p. 6) destacam bem o elemento ao dizer que “No ambiente escolar, o livro didático. tanto pode servir como referência bibliográfica, se utilizado como referencial de estudo, quanto também pode servir de fonte documental, se este livro for o próprio objeto de estudo”, ou seja, um recurso didático também pode ser usado como documento de análise. Sendo assim,

[...] no campo da pesquisa educacional a definição por um método de investigação mostra-se como tarefa das mais importantes. Esta escolha deve estar diretamente relacionada à natureza e aos objetivos da pesquisa, assim como também às condições estruturais que dispõe o pesquisador para responder às suas questões de investigação e apreender o seu objeto de estudo. Deve haver uma tessitura coerente em todo o delineamento do planejamento e execução de estudo (SILVA et al, 2009, p. 4555).

Ludke & André (1986, p. 38 *apud* SILVA et al 2009, p. 2) enfatizam que “[...] colocar em destaque a pesquisa documental implicar trazer para a discussão uma metodologia que é “pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais””. Além de pouco explorada, existe certo receio na análise de documentos, a pouca visão sobre a gama de possibilidades na pesquisa de documentos além do preconceito como

os mesmos, como se o que estivesse no papel não representasse um pensamento, modo de vida de uma época.

A pesquisa documental fornece novas possibilidades para papéis esquecidos e que nunca receberam um olhar que não fosse sistemático e burocrático. Silva et al, (2009) categorizam o documento como um produto da sociedade, que manifesta o jogo de poder entre diferentes agentes sociais. São elementos parciais, tendenciosos e estratégicos, que remetem pensamentos e modos de vida de grupos e pessoas na relação tempo-espço. Ademais,

Essa discussão também objetiva balizar a pesquisa documental não como uma técnica ou procedimento de coleta de dados, mas sim como método de pesquisa. No entender de Gomes (2007), o método está para além da técnica, pois considera quatro dimensões que demarcam esta diferenciação, quais sejam: a epistemológica, pois a partir de um modelo de ciência se avalia se uma pesquisa é ou não científica; a teórica, que considera os conceitos e princípios que orientam o trabalho interpretativo; a morfológica, uma vez que se estrutura sistematicamente o objeto de investigação e, por último, a técnica, que se ocupa do controle da coleta de dados e do necessário diálogo entre eles e a teoria que os suscitou. Outro fator importante a ser mencionado trata de o documento ser a única fonte de estudo, de interpretação e, portanto, da produção do conhecimento no método da pesquisa documental (SILVA et al, 2009, p. 4557).

Portanto, o que deve ser lembrado e engrandecido é a confirmação da análise documental como método de pesquisa que, apesar das dificuldades, exerce uma grande possibilidade de sucesso e eficiência nos trabalhos que assim podem usá-lo.

É primordial em todas as etapas de uma análise documental que se avalie o contexto histórico no qual foi produzido o documento, o universo sócio-político do autor e daqueles a quem foi destinado, seja qual tenha sido a época em que o texto foi escrito. Indispensável quando se trata de um passado distante, esse exercício o é de igual modo, quando a análise se refere a um passado recente [...] (SILVA, ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 8).

É justamente os fatos citados acima que este trabalho pretende aprofundar, qual relação dos documentos analisados com a sociedade da época, o sistema educacional do período, a escola e, principalmente, a Geografia que se pretendia construir no recorte histórico. “A etapa de análise dos documentos propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos [...]. O investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e, na medida do possível, fazer a inferência. [...]” (SILVA, ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 10).

O primeiro passo da pesquisa foi a escolha dos diários de classe para análise. Foram escolhidos cinco diários, chamados também de cadernetas escolares, sendo cada uma de turmas diferentes do ensino fundamental, assim como de anos diferentes do recorte histórico

da pesquisa. O ensino fundamental II, nível escolhido da pesquisa, possuía e ainda possui quatro anos ou séries de ensino, como o recorte histórico da pesquisa, que envolve o primeiro ano, após a ditadura militar até o último ano da década de 1980, portanto cinco anos, foi escolhido uma caderneta da 5ª série para o ano de 1986, da 4ª série para o ano de 1987, 6ª série para o ano de 1988, 7ª série para 1989 e 8ª série para o ano de 1990.

Para o ano de 1987 foi escolhido um diário de classe da 4ª série do ensino fundamental I para a disciplina de Estudos Sociais, essa escolha se justifica porque o ensino fundamental II é formado por quatro séries, que darão respectivamente, quatro anos e como o recorte da pesquisa é de cinco anos é pertinente analisar como era ensinado e se era ensinado Geografia nessa disciplina, que era responsável pelos conteúdos geográficos do ensino fundamental I. Não foi possível seguir a ordem das séries com a ordem cronológica da pesquisa, devido ao local da escola Monsenhor José Paulino que guarda os arquivos, não estar devidamente organizado por séries e anos de ensino, impossibilitando encontrar uma caderneta da 4ª série para o ano de 1986.

Após a escolha dos diários foi feita à análise dos conteúdos registrados, não foi coletado e nem dado destaque as notas dos alunos, frequência, observações ou qualquer informação que não fosse os registros de aulas, que ficam nas últimas páginas das cadernetas, o nome do professor foi considerado para um futuro questionário.

O terceiro passo refere-se a construção de tabelas dos conteúdos, de acordo com as áreas de concentração da Geografia e a sua escala geográfica, ou seja, a quantidade e quais conteúdos e temáticas estavam presentes nas cadernetas de acordo com a escala de análise do conteúdo e a área de estudo da Geografia. A partir da tabulação das informações coletadas, analisou-se as possíveis relações dos registros com o currículo e o ensino de Geografia da época.

Como uma das propostas da pesquisa é à análise de além dos conteúdos registrados também as metodologias de ensino e os recursos didáticos foi necessário o uso da técnica do questionário com os professores responsáveis pela disciplina e das cadernetas analisadas, pois diferente das cadernetas manuais atuais, em que são registrados todos esses elementos os diários da pesquisa possuíam informações apenas dos conteúdos ensinados e das propostas de avaliação.

Os questionários foram aplicados com os professores de Geografia da época, cujos nomes estão registrados nos diários de classe. A função do entrevistado é responder perguntas sobre as metodologias de ensino e os recursos didáticos ensinados para, assim, confrontar-se

com os conteúdos registrados e aprofundar-se nos resultados e discussões, além da constatação das hipóteses levantadas.

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 6.1 Análise dos diários de classe

A cada diário de classe, de cada ano e série foi criada uma tabela sintetizando os registros dos conteúdos das aulas de Geografia. Nesse processo de construção de tabelas das cadernetas escolares são acrescentados, além dos conteúdos que foram inseridos da mesma forma que foram registrados, foi apresentada a sua escala geográfica, podendo ser local, regional, nacional e geral ou internacional; na última coluna foi adicionado a área de concentração, podendo ser da Geografia física ou humana.

A formatação das tabelas dessa forma justifica-se para uma posterior comparação dos resultados coletados dos questionários aplicados junto aos professores dos diários de classe.

#### 6.1.1 O diário de classe do ano de 1986

A partir da análise do primeiro diário de classe, do ano de 1986, correspondente a 5ª série do ensino fundamental, verifica-se o quantitativo de dezessete conteúdos registrados no diário, é válido destacar que os conteúdos que foram repetidos nos registros dos diários não foram contabilizados, portanto, a Tabela 01 contém todos os conteúdos, independente de terem sido desenvolvidos em uma ou mais aulas.

**Tabela 03:** Análise do diário de classe 01: ano de 1986 – 5ª Série

CONTEÚDO	ESCALA GEOGRÁFICA DO CONTEÚDO	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO
Terra: o nosso planeta	Planetária	Geografia Física
A Lua: nosso satélite	Planetária	Geografia Física
A crosta terrestre	Planetária	Geografia Física
Formação e as camadas da Terra	Planetária	Geografia Física
A forma do relevo	Planetária	Geografia Física
As mudanças na superfície	Planetária	Geografia Física
As águas da superfície	Planetária	Geografia Física
As banquisas e icebergs	Planetária	Geografia Física

Os climas da Terra	Planetária	Geografia Física
Temperatura atmosférica	Planetária	Geografia Física
Pressão atmosférica	Planetária	Geografia Física
Aparelhos meteorológicos	Planetária	Geografia Física
A importância dos vegetais	Planetária	Geografia Física
As grandes paisagens vegetais	Planetária	Geografia Física
Introdução as atividades agrárias	Planetária	Geografia Humana
Termos e modalidades usadas nas atividades agrárias	Planetária	Geografia Humana
A pecuária brasileira	Nacional	Geografia Humana

**Fonte:** Estado da Paraíba. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Ensino de 2º grau. diário de classe (1986) - Adaptado por: SILVA, Eduardo Soares.

Devido os registros serem de mais de trinta anos não foi possível saber a carga horária da disciplina de Geografia, que possivelmente seria de no máximo três aulas. Atualmente, a carga horária de Geografia no ensino fundamental II é também de três horas-aulas semanais, ou seja, no que se refere a carga horária da Geografia escolar nenhuma mudança.

Dos dezessete conteúdos verificados na caderneta apenas um é de escala nacional, os demais são de escala geral, ou seja, planetária. São conteúdos que não são aprofundados, seu raio de alcance é muito amplo e pouco relaciona-se com as demais escalas mais próximas do cotidiano escolar.

Essa relação entre as escalas, desde a local, representada pela categoria espacial do lugar até a mais ampla é mais correta para as aulas de Geografia, não apenas de uma forma hierarquizada, estanque, mas que possam ser unidas, complementadas. Tal modelo fornece a Geografia um aspecto de cientificidade, pois tratar a Geografia escolar como algo científico é um caminho a ser seguido. “Mas já é tempo de encarar um aspecto mais científico da Geografia, de fazer compreender aos alunos o que é uma ciência e o que é a ciência geográfica [...]” (MONBEIG; AZEVEDO; CARVALHO, 1935, p. 108-109).

A última coluna da tabela evidencia que os conteúdos da 5ª série do ensino fundamental são, em sua maioria, da Geografia Física, área da Geografia que aborda os aspectos e dinâmicas dos elementos e fenômenos naturais e da cartografia. Fica entendido que a Geografia escolar é fragmentada, não sendo relacionados os conteúdos.

### 6.1.2 O diário de classe do ano de 1987

O segundo diário de classe é do ano de 1987, da 4ª série do ensino fundamental I, também chamado de séries iniciais, o antigo primário e primeiro grau da ditadura. O referente diário de classe é diferente dos demais, porque não é específico da Geografia, mas de várias disciplinas que eram lecionadas por apenas um professor.

A Geografia não consta na lista das disciplinas que faziam parte desta série e caderneta. Por outro lado, foi verificado registros de conteúdos geográficos nesse diário, por esse fato, a Geografia foi considerada como objeto de estudo também nesta série. A Tabela 02 apresenta os conteúdos da Geografia presentes no diário.

**Tabela 04:** Análise do diário de classe 02: ano de 1987 – 4ª série

CONTEÚDO	ESCALA GEOGRÁFICA DO CONTEÚDO	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO
Movimentos da Terra	Planetária	Geografia Física
Meios de orientação	Planetária	Geografia Física
Localização da nossa Terra	Planetária	Geografia Física
Zonas da Terra	Planetária	Geografia Física
País cortado por muitos rios, bacias hidrográficas etc...	Nacional	Geografia Física
Região brasileira	Nacional	Geografia Humana
Região nordestina	Regional	Geografia Humana
Região Centro-oeste	Regional	Geografia Humana

**Fonte:** Estado da Paraíba. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Ensino de 2º Grau. Diário de Classe (1987) - Adaptado por: SILVA, Eduardo Soares.

Os conteúdos registrados que relacionam-se com a Geografia contam na disciplina de Estudos Sociais, hoje extinta, mas que foi muito importante durante o regime militar, resistindo por alguns anos depois da volta da democracia. Essa disciplina escolar incluía História e Geografia no seu currículo. Divido ao controle exercido pelos militares sobre as Ciências Humanas, os Estudos Sociais foi incluído no currículo para substituí-las.

[...] Diante de muitas reivindicações e discussões, em 1979, o Conselho Federal de Educação cede e dá o sinal verde para que Geografia e História voltem a ser ensinadas separadamente. Assim, na década de 80 aconteceu a reintrodução dessas disciplinas nas classes de 5ª a 8ª séries (MARQUES, 2008, p. 207).

Foram identificados apenas oito conteúdos da Geografia trabalhados naquele ano letivo. Os primeiros abordam temáticas da Geografia Física e da cartografia, passando para a abordagem das regiões brasileiras, embora só tenham sido encontrados registros de trabalho referentes a duas das cinco regiões.

A escala geográfica dos conteúdos foi variável, indo desde conteúdos gerais, a temas de escala nacional, isso ocorreu com registros que giravam em torno do espaço físico brasileiro, a escala regional também foi detectada, quando falado sobre as regiões brasileiras.

Assim, o ensino de Estudos Sociais expressa uma “salada de conteúdos vazios” ao estabelecer os conhecimentos específicos de diversas ciências numa única disciplina, fragmentando-a e negando a relação natureza e sociedade como elementos fundamentais para a compreensão do saber geográfico. Este é abordado numa perspectiva linear e sem uma especificidade própria de estudo (SOARES JÚNIOR, 2002, p. 3).

Os conteúdos continuaram com as mesmas características do diário de classe do ano anterior, temáticas que não estavam relacionadas, abordagens superficiais e abstratas, evidenciando a utilização de práticas tradicionais e estagnadas. Particularmente, sobre esta caderneta, chega a ser compreensível esse diagnóstico, pois a Geografia era incluída de forma secundária em outras disciplinas, pois além dos Estudos Sociais, também existia a disciplina de Educação Moral e Cívica, que também abordava alguns conteúdos geográficos, mesmo indiretamente.

O docente não era graduado em Geografia. Naquele período, os professores da escola, normalmente eram pedagogos ou professores de Letras que ensinavam nos anos iniciais do ensino fundamental, que pouco entendiam dos conteúdos e dos aportes teóricos da Geografia escolar. Adicionalmente, os problemas herdados da Educação Moral e Cívica e dos Estudos Sociais ainda eram muito fortes no ensino de Geografia nas classes iniciais (MARQUES, 2008, p. 206).

### 6.1.3 O diário de classe do ano de 1988

O terceiro diário de classe analisado é datado do ano de 1988, referente a 6ª série do ensino fundamental, da disciplina específica de Geografia, com ênfase nos conteúdos sobre o Brasil, seus elementos e dinâmicas gerais, conforme pode ser visto através da Tabela 03.

**Tabela 05:** Análise do diário de classe 03: ano de 1988 – 6ª série.

CONTEÚDO	ESCALA GEOGRÁFICA DO CONTEÚDO	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO
O Brasil no mundo: Localização, extensão e posição geográfica	Nacional	Geografia Humana
Meio ambiente brasileiro: nosso chão, nossos rios e lagos, nossos climas	Nacional	Geografia Física

A população e a economia brasileira	Nacional	Geografia Humana
Região Norte	Regional	Geografia Humana
Região Centro-Oeste: seu quadro natural simples	Regional	Geografia Física
A região Centro-Oeste: população e seu grande salto	Regional	Geografia Humana
A região Sudeste	Regional	Geografia Humana
A região Sul	Regional	Geografia Humana

**Fonte:** Estado da Paraíba. Secretaria da Educação. Mod. 15 – Diário de Classe. 2º Grau. Diário De Classe (1988) - Adaptado por: SILVA, Eduardo Soares.

Foram identificados apenas oito conteúdos, o que mostra que o professor não cumpriu com o total dever de registrar os conteúdos ensinados, entretanto, é sabido que durante todo o ano letivo foram ensinados temas que envolvem o Brasil, desde seu quadro natural, populacional, econômico e regional. Foi diagnosticado duas escalas nos conteúdos: a nacional para as aulas sobre o Brasil no contexto geral e quando abordado sobre as regiões brasileiras foi usada a escala regional. Desta vez, a área da Geografia que predominou foi a Humana, apenas em dois momentos os conteúdos foram da Geografia Física.

É possível fazer ilações de que há pouca ou nenhuma relação da categoria lugar com o conteúdo abordado, remetendo a um possível entendimento de que essa falta de relação com o cotidiano tenha conduzido a aulas em que os alunos não entendessem e não participassem, perpetuando o método tradicional de ensino, a esse respeito colaciona a literatura:

Além de estimular um maior conhecimento sobre os espaços produzidos pela sociedade nas mais diversas escalas, inclusive na escala local por meio do ambiente escolar, ou seja, adequando ao cotidiano escolar os conteúdos, objetivos, metodologias e recursos didáticos a realidade dos alunos (COSTA & ALMEIDA, 2018, p. 2-3).

Outra observação possível é a questão da utilização de metodologias de ensino e recursos didáticos, visto que atualmente existem variadas possibilidades de aulas e do uso de recursos, todavia, na década de 1980 as tecnologias digitais estavam além da escola, os recursos que, na maioria das vezes, poderiam ser utilizados era o livro, o mapa e mais algum recurso, o que deixava a aula pouco dinâmica, exigindo um maior preparo e conhecimento do docente para dinamizar nas metodologias, a esse respeito:

A dinâmica da sala de aula e da escola tem se constituído como um processo complexo, que exige do professor não apenas o domínio dos conteúdos formais, sendo também necessário o uso de recursos didáticos adequados e que estimulem a curiosidade dos alunos, que ajudem a minimizar as dificuldades dos sujeitos da educação (COSTA; ALMEIDA, 2018, p. 2-3).

As próximas cadernetas analisadas remetem ao período pós-constituição, que normatiza a obrigatoriedade de uma educação pública, de qualidade, comprometida com a cidadania e aberta para todos.

Nesse novo contexto, movimentos sociais, instituições e a academia se consolidam depois do retrocesso e subversão dos anos anteriores, pois a ditadura já tinha sido extinta há três anos. Entretanto, há de se refletir, o ensino acompanhou os avanços ou estagnou-se?

#### 6.1.4 O diário de classe do ano de 1989

Na Tabela 04 são apresentados os dados do diário de classe da 7ª série, do ano de 1989.

**Tabela 06:** Análise do diário de classe 04: ano de 1989 – 7ª série.

CONTEÚDO	ESCALA GEOGRÁFICA DO CONTEÚDO	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO
O continente americano e suas particularidades	Regional	Geografia Humana
O continente americano e sua divisão	Regional	Geografia Humana
A localização e extensão geográfica do novo mundo	Regional	Geografia Humana
Comparação do continente americano com os demais continentes	Regional	Geografia Humana
Aspectos do meio físico americano	Regional	Geografia Física
As primeiras montanhas da América do Norte	Regional	Geografia Física
Os principais planaltos e planícies do continente	Regional	Geografia Física
A hidrosfera das Américas	Regional	Geografia Física
O clima do continente americano	Regional	Geografia Física
As paisagens vegetais americanas	Regional	Geografia Física
O quadro demográfico e político das Américas	Regional	Geografia Humana
Principais países americanos	Regional	Geografia Humana
A América do Norte	Regional	Geografia Humana
O Canadá	Regional	Geografia Humana
Os Estados Unidos da América	Regional	Geografia Humana
Aspectos Gerais do México	Regional	Geografia Humana
A América Central	Regional	Geografia Humana
Os países continentais da América Central	Regional	Geografia Humana

Os países insulares	Regional	Geografia Humana
Os povos da América	Regional	Geografia Humana
A emancipação política da América	Regional	Geografia Humana
As organizações políticas e econômicas das Américas	Regional	Geografia Humana
O crescimento da população latino americana	Regional	Geografia Humana
A economia latino americana	Regional	Geografia Humana
As características das plantações	Regional	Geografia Humana
O México e a América Central	Regional	Geografia Humana
A economia da América Central	Regional	Geografia Humana
Clima, plantas e animais	Regional	Geografia Física
Humanidade: número e variedade.	Regional	Geografia Humana
As três zonas climáticas	Regional	Geografia Física
O mundo desigualmente ocupado	Regional	Geografia Humana
América do Sul: aspectos físicos e regiões naturais	Regional	Geografia Física
Os oceanos e os continentes	Regional	Geografia Física
A América do Sul, o Brasil e as Guianas.	Regional	Geografia Humana
A América do Sul e os países Platinos	Regional	Geografia Humana

**Fonte:** Estado da Paraíba. Secretaria da Educação. Mod. 15 – Diário de Classe. 2º Grau. Diário de Classe (1989) - Adaptado por: SILVA, Eduardo Soares.

A tabela 04 deixa claro o conteúdo programático da 7ª Série, que foi o continente Americano, desde suas características físicas, populacionais, econômicas e a divisão regional.

Pelo que foi possível identificar da análise do diário da 7ª série foi utilizado o livro didático para estabelecer a sequência dos conteúdos trabalhados, que apresentaram-se de forma hierarquizada e muito fragmentada acerca do continente americano, abordagem norteadora do currículo de Geografia da 7ª série, durante todo o ano letivo.

A tabela mostra que toda escala geográfica do conteúdo é planetária. Nesse caso, fica evidente que novamente o lugar, o espaço local dos discentes não foi em nenhum momento relacionado ao contexto mais abrangente. No que se refere a área de concentração dos conteúdos é variável, quando os registros referem-se aos elementos da natureza e do espaço físico americano, a área de análise é da Geografia física, quando os registros abordaram os

aspectos demográficos, econômicos, históricos e regionais, a Geografia humana é a área predominante.

A Geografia tradicional se fazia presente nas aulas de Geografia da escola Monsenhor José Paulino, enquanto na academia a Geografia crítica, marxista, materialista e dialética predominava, evidenciando a distância entre teoria e prática.

Segundo a literatura, esta realidade passou por algumas transformações a partir da década de 1980. Isso porque a sociedade brasileira vivenciava um outro contexto, marcado pela abertura política e pelo processo de democratização do Estado (MENEZES, 2015, p. 354). Entretanto, os pressupostos teóricos e metodológicos da universidade não chegavam em espaços escolares, devendo-se empreender esforços para a compreensão dos motivos que levavam a esse distanciamento. A esse respeito, colaciona Menezes (2015):

Entretanto, é digno de nota que a relação entre a Geografia acadêmica e a escolar não é feita somente de encontros, mas também de desencontros. Em diversos momentos, perceber-se-á que a realidade atual do ensino de Geografia será explicada em função da assimetria, do descompasso e do distanciamento entre estas duas vertentes. Por outro lado, em outras situações a articulação entre a ciência geográfica e a disciplina escolar de Geografia será responsável por permitir a compreensão de acontecimentos em determinadas épocas (Idem, p. 344).

Para Straforini (2008) apud Costa & Almeida (2018, p. 3) o ensino tradicional objetivava aulas meramente expositivas, conteúdos prontos que eram repassados sem preocupação de entendimento ou relações. O aluno é um mero ouvinte, que escuta e, de repente, aprende, reproduzindo os aprendizados, se é que aprendiam da mesma forma que o professor ensinou, ou seja, através da memorização, do mnemonismo e de alunos estáticos, que apenas afirmavam que estavam recebendo algo.

Para Callai (2005, p. 229), “[...] Presente em toda a educação básica, mais do que a definição dos conteúdos com que trabalha, é fundamental que se tenha clareza do que se pretende com o ensino de geografia, de quais objetivos lhe cabem” [...] “É certo que, da forma como a Geografia tem sido tratada na escola tradicionalmente, ela não tem muito a contribuir”.

Pelo exposto, é possível aduzir que toda uma série escolar trabalhada apenas com os conteúdos em escala regional, com metodologias tradicionais, deve ter comprometido a qualidade do ensino da Geografia naquele momento, não sendo os conteúdos considerados significativos para os alunos.

### 6.1.5 O diário de classe do ano de 1990

Por fim, na Tabela 05 apresenta-se a análise do último diário, referente a 8ª Série.

**Tabela 07:** Análise do diário de classe 05: ano de 1990 – 8ª série.

CONTEÚDO	ESCALA GEOGRÁFICA DO CONTEÚDO	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO
Posição e extensão do velho mundo	Planetária	Geografia Humana
Características geográficas do velho mundo	Planetária	Geografia Humana
Os oceanos do velho mundo	Planetária	Geografia Humana
Divisão regional da Europa	Planetária	Geografia Humana
Países desenvolvidos e subdesenvolvidos	Planetária	Geografia Humana
Os países centrais	Planetária	Geografia Humana
A divisão segundo os continentes	Planetária	Geografia Humana
Aspectos econômicos do continente europeu	Planetária	Geografia Humana
O que separa a África da Europa	Planetária	Geografia Humana
Os estados do mundo atual	Planetária	Geografia Humana
As diversidades do continente americano	Planetária	Geografia Humana
Onde termina a Europa e começa a Ásia	Planetária	Geografia Humana
O clima europeu	Planetária	Geografia Humana
A Europa berço da civilização ocidental	Planetária	Geografia Humana
A Europa ocidental e oriental	Planetária	Geografia Humana
Os países do Bevelux	Planetária	Geografia Humana
O que temos ao sul da Europa	Planetária	Geografia Humana
Os principais rios e lagos da Europa	Planetária	Geografia Física
As indústrias e transporte da Europa	Planetária	Geografia Humana

**Fonte:** Estado da Paraíba. Secretaria da Educação. Mod. 15 – Diário de Classe. 2º Grau. Diário de Classe (1990) - Adaptado Por: SILVA, Eduardo Soares.

O último diário de classe permite identificar registros de aulas com conteúdos sobre os demais continentes, exceto o americano, que foi trabalhado durante todas aulas do ano letivo anterior. África, Ásia e, principalmente, Europa são as temáticas mais registradas, também foram anotados conteúdos sobre a relação velho e novo mundo e desenvolvimento e

subdesenvolvimento. A escala de análise dos conteúdos é, em sua totalidade planetária e a área de concentração é predominantemente a da Geografia humana, com algumas exceções.

Para Kaercher (2002, p. 228), existe na Geografia escolar algo que foi destacado nos registros anteriores, a “Aceitação das esdrúxulas "divisões" da Geografia, elaborando um planejamento irreal das aulas. Exemplo: em 2h/aula (tenra) trabalha-se "Projeções Cartográficas", em 2h/aula se trabalha "Escala", em 2h/a mais teremos "Fusos horários"” [...]. Verifica-se uma falta de conexão entre os conteúdos, como se fossem temas que não tivessem nexos, contextos interdisciplinares. Falta uma bagagem mais crítica e científica para a Geografia escolar, esse fato vem sendo cobrado há muito tempo, Monbeig; Azevedo & Carvalho já pediam uma essa Geografia escolar, desde a década de 1930, ao dizer que “Durante todo o curso, o professor nunca deverá esquecer que é preciso, antes de tudo, fazer um apelo à reflexão, à inteligência e ao espírito crítico, [...]” (1935, p. 109).

Em síntese, das análises dos diários efetuada evidenciaram que os conteúdos de Geografia eram secundários na escola; que os professores, em sua maioria, não possuíam Licenciatura específica; as metodologias de ensino configuravam-se pouco dinâmicas, embora não fossem suficientemente relatadas nos registros. Por fim, os recursos didáticos eram pouco variados e, muitas vezes, inexistentes. O que resta é um professor fadado a um emprego ruim, em escolas precárias e alunos sem conhecimento.

## **6. 2. Análise dos resultados dos questionários aplicados**

Como já dito, os diários de classe registravam apenas as questões referentes aos conteúdos ministrados, como a pesquisa engloba também as metodologias de ensino e os recursos didáticos aplicados nas aulas foi preciso aplicar um questionário que respondesse essas questões aos professores autores dos registros dos diários de classe. O questionário está dividido em três categorias: caracterização do entrevistado, formação e atividade docente. A partir deste material foi possível realizar as demais análises integrantes do trabalho.

Foram três professores que responderam ao questionário, todos já possuem mais de cinquenta anos, sendo duas professoras e um professor. O nível de escolaridade de ambos é o ensino superior completo, dois professores cursaram apenas uma graduação e uma professora contém duas formações. Uma informação fundamental do questionário é a constatação de que todos os docentes não possuíam formação em Geografia, ou seja, as cadernetas e as aulas de Geografia durante o recorte histórico da pesquisa na escola Monsenhor José Paulino foram de

professores que não são licenciados na área. Esse fato contribuiu para as aulas nos moldes já deduzidos, pelo pouco domínio dos conteúdos e dos fundamentos teóricos da Geografia. Segundo Kaercher (2010), na maioria dos casos em que os docentes responsáveis pelas aulas de Geografia não tem curso superior específico, as aulas se configuram:

Objetivos confusos, conteúdos que viram objetivos: se o professor de Geografia não souber claramente os objetivos dos assuntos que está trabalhando em sala, haverá uma, tendência muito grande de ele dar uma aula confusa, ou desinteressante. [...] O conteúdo passa a justificar as aulas. O conteúdo serve para chegar aos objetivos. Esclarecê-los para os alunos nos ajuda muito (KAERCHER, 2010, p. 228).

Todos os professores exerceram por mais de vinte anos de atividade docente. No caso do tempo de ensino como professor de Geografia, o docente masculino, hoje aposentado, ensinou apenas Geografia, mesmo não sendo graduado na área; uma professora ensinou Geografia por menos de cinco anos e a outra entre quinze e vinte anos. A professora do diário de classe do ano de 1986, que ensinou Geografia por menos de cinco anos ingressou na escola através de concurso público, a docente que ensinou o diário de 1987 ingressou na escola através da procura direta por emprego e o professor das cadernetas dos anos de 1988, 1989 e 1990 ingressou na escola por meio de indicação, costume normal no período, mas que ainda vigora em pequenas cidades.

É comum classificar as Ciências Humanas como disciplinas fáceis, necessitando apenas ler o livro didático para poder lecioná-las. Isso ocorre muito frequentemente com o ensino de Geografia, com conteúdos considerados secundários no currículo e delegados, muitas vezes, aos docentes sem formação específica, o que levou a perpetuação das tradições enfadonhas e meramente descritivas dos conteúdos geográficos, formando uma:

Geografia dogmática, quase religiosa. Os assuntos são apresentados de forma mecânica, burocrática. Como se fossem fatos "verdadeiros", inquestionáveis. Dá - se pouco espaço ao contraditório, ao conflito. Transforma-se, assim, a Geografia num discurso em que as fronteiras entre a ciência e o dogmatismo são tênues. Creio que uma das tarefas do professor seja a de estimular o aluno a desconfiar do que lê, ouve e vê, seja nos livros, seja na mídia (KAERCHER, 2010, p. 227-228).

A forma que muitos professores resolviam a falta de planejamento e de entendimento teórico-metodológico e conteudista da Geografia era “[...] dando uma cópia de texto de um livro didático (pois, costumeiramente, os alunos não possuem um livro). Lê-se o texto (não raro de forma apressada e improdutiva), fala-se algumas coisas isoladas e está dada a aula [...]” (KAERCHER, 2010, p. 226).

As metodologias destacadas pelos professores que eram implementadas nas aulas foram: pesquisas extraclasse, aulas expositivas e dialogadas, leitura de textos e gêneros diversos, seminários e atividade de fixação de aprendizagem. Essas metodologias de ensino são variadas para época, onde devido a falta de recursos e das escolas ainda não estarem inseridas no mundo da tecnologia, muitas vezes, essas eram as únicas metodologias possíveis para serem praticadas.

Sobre as metodologias, verifica-se que pouco mudaram, em trabalhos acadêmicos como o realizado por Silva (2017) percebe-se esse fato, ao analisar as metodologias realizadas por um professor de Geografia

As propostas metodológicas foram de aulas expositivas, com explicações diretas, pouco aprofundadas, sem conexões com os alunos como diálogos e atividades de pesquisa, a preocupação com a relação ensino-aprendizagem foi deixado de lado, pois aparentemente o interesse do docente com a percepção do conteúdo pelos discentes não era mostrada [...] Resumos do livro didático, escritos no quadro, contendo textos verbais e não verbais foram realizados, seguidos de repetição mnemônica, como uma repetição do que já estava escrito, a procura por novas possibilidades de ensino outras formas de comunicar-se ou mesmo a utilização de outros recursos e metodologias não foi percebido [...] (SILVA, 2017, p. 9).

Por outro lado, sobre os recursos didáticos que eram utilizados foram: livro didático, quadro com giz, apostilas, textos e demais materiais impressos e o mapa. Portanto, no que tange os recursos didáticos, a variedade era pouca, usada de forma incorreta e com pouca conexão com os conteúdos. O livro didático, que era fornecido apenas aos professores passou a ser o recurso principal, contribuindo para o ciclo vicioso de dependência do livro didático, pois ele foi, juntamente com materiais paradidáticos e livros não didáticos, os únicos recursos norteadores da escolha dos conteúdos para serem ensinados, em outras palavras, norteadores do currículo.

Por fim, os professores responderam no questionário que não recebiam nenhuma formação que discutisse o currículo, nem tampouco que contribuísse para a sua formação continuada, mas, mesmo diante dessas lacunas, conseguiam dar aulas e registrar os seus diários.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Algumas afirmações hipotéticas foram levantadas ao longo do trabalho para serem confrontadas, refutadas e ou acatadas. A primeira delas refere-se ao fato do obscurantismo

curricular, metodológico e epistemológico que a educação em geral e também a disciplina geográfica passou. A partir dos anos de 1980, o Brasil enfrentou um abstracionismo educacional que continuou pela década seguinte, tendo só com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) e com demais documentos, orientações e correntes teóricas o surgimento de alguma alteração nesse cenário.

O currículo foi algo pouco percebido, seguido e questionado na escola da pesquisa, oriundo de um momento de confusão e afirmação curricular e social que o país enfrentava. As diretrizes curriculares do período militar, já superado, ainda eram utilizados. Os Professores desconheciam, não recebiam ajuda pedagógica e curricular por parte da escola, o que ajudava a praticar as mesmas metodologias ditas ultrapassadas, tradicionais e que não traziam criticidade na relação ensino-aprendizagem.

Os diários de classe mostraram que os conteúdos não mantinham relação, não estavam conectados, abordavam temáticas mecânicas, pouco produtivas e que não mantinham diálogo com o lugar, espaço de vivência dos alunos. Em cada série trabalhavam conteúdos mal divididos e que eram distribuídos de forma irregular no ano letivo. As cadernetas evidenciaram que o ensino de Geografia ainda estavam atrelados a disciplinas do período militar como Educação Moral e Cívica e, principalmente, Estudos Sociais.

Os questionários mostraram que os professores objeto da pesquisa e agente dos diários de classe não eram graduados e nunca passaram por um curso superior de Geografia, inclusive dois dos três professores que responderam ao questionário ensinaram Geografia por mais de dez anos sem a preocupação de aperfeiçoasse na área. Os docentes destacaram metodologias e recursos pouco variados, marcaram praticamente as mesmas opções, o que deixa claro que o ensino de Geografia na escola não tinha mudanças significativas, ou seja, os problemas que norteiam na Geografia escolar estavam enraizados.

Portanto, a pesquisa mostrou-se exitosa, as expectativas e hipóteses levantadas foram, em sua maioria, confirmadas e respondem os porquês da Geografia escolar atual, mesmo tratando-se de um recorte histórico do século passado. A metodologia da análise documental foi imprescindível para o desenvolvimento do trabalho, especialmente na configuração das análises dos diários de classe. Os questionários também deram respostas final acima do esperado e forneceram novas informações à pesquisa.

Por fim, desde a elaboração do projeto preliminar, as idas a escola para a escolha das cadernetas, a análise e tabulação das mesmas, a aplicação dos questionários e a formulação de todos os fatos e argumentos do trabalho fica uma sensação de que a Geografia ainda precisa

de formulações, mais teoria, os professores, com seus muitos problemas trabalhistas se veem desmotivados para mudanças e um sistema educacional de cunho burguês que reprime em vez de construir um país e uma escola feliz.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Currículos de Geografia: da abertura política aos PCN's. **Mercator - Revista de Geografia da UFC**, ano 04, número 07, 2005.

\_\_\_\_\_. Século de prática de ensino de geografia permanências e mudanças. 2011, p. 13-30. In: Rego, R; Castrogiovanni, A, C; Kaercher, N, A (Org). **Geografia: práticas pedagógicas para o ensino médio: volume 2**. Porto Alegre, Penso.

ALVES, Marcos Antônio dos Santos. **Êxodo rural e crescimento urbano no município de Arara-PB**. 2018, 68 p. Monografia (Graduação em Geografia) Universidade Estadual da Paraíba-UEPB. Campina Grande-PB.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o Mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cad. Cedes**. Campinas, vol. 25. n. 66. p. 227-247. maio/ago. 2005.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CAVALCANTI, L. S. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS. **Anais...** Belo Horizonte, novembro de 2010. p. 1-16.

\_\_\_\_\_. A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. **Anais...** Belo Horizonte, novembro de 2010.

CECHINEL, Andre; FONTANA, Silvia Aparecida Pereira; GIUSTINA, Kelli Pazeto Della; PEREIRA, Antonio Serafim; PRADO, Silvia Salvador. **Estudo/análise documental: uma revisão teórica e metodológica**. UNESC, Criciúma, v. 5, nº1, janeiro/Junho 2016. Criar Educação – PPGE – UNESC

COSTA, Ozana da Silva; ALMEIDA, Juliana Nóbrega. Os desafios de lecionar Geografia no ensino fundamental II: um estudo com os professores das escolas públicas do município de areia-pb. II CONEDU: Congresso Nacional de Educação. **Anais...** Natal, 2018.

COUTINHO, J. S. Alternativas metodológicas para o ensino da geografia nos anos finais do ensino fundamental: os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor. **Cadernos PDE**, v. 1, p. 1-31, 2014.

DURAN, Marília Claret Geraes. A CENP E AS PROPOSTAS CURRICULARES PARA A REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP. **Anais...** Campinas – 2012.

FANTIN, Maria Eneida; TAUSCHEK, Neusa Maria. **Metodologia do ensino de Geografia**. Curitiba: Ibpx, 2005.

FILIZOLA, Roberto; KOZEL, Salete. **Teoria e prática do ensino de Geografia**. 1. Ed. São Paulo: FTD, 2009.

FREIRE, Zenis Bezerra; MELO, Josandra Araújo Barreto de; SARAIVA, Luiz Arthur Pereira. currículo, do prescrito ao real: a flexibilização curricular a partir do cotidiano dos educandos. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, Vol. 21 (2017), n.1, p. 113-122.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. O lugar do ensino na formação da geografia brasileira. **Geosaberes** – v. 1, n. 2, Dezembro/2010, p. 145-159.

GOLÇALVES, Nadia Gaiofatto. **Construção histórica da educação no Brasil**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

LIMA, Michele Fernandes; ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak, PINHEIRO, Luciana Ribeiro. **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: InterSaberes, 1ª ed, 2012.

KAERCHER, N. A., O gato comeu a geografia crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In. PONTUSCHKA, N. N., OLIVEIRA, A. U. de (org), **Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa**, São Paulo, Contexto, 2002.

MARQUES, Valéria. Reflexões sobre o ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental. 1º SIMPGEO/SP, Rio Claro, **Anais...** 2008.

MARTINELLI, M. **Gráficos e Mapas: construa-os você mesmo**. São Paulo: Moderna, 1998. 120 p.

MELO, Josandra Araújo Barreto. Contribuições das diversas linguagens ao ensino de Geografia na escola básica. **Revista OKARA: Geografia em debate**, v.12, n.1, p. 23-39, 2018.

\_\_\_\_\_. Práticas curriculares e ensino de Geografia. In: VIII Encontro Nacional de Ensino de Geografia. Catalão (GO), **Anais...** 2015.

MELONIO, Danielton Campos. Educação, poder e currículo: uma análise da relação entre escola, currículo e dominação a partir de Michael Apple. **Revista Pesquisa em Foco: educação e filosofia**, Volume 5, Número 5, Ano 5, Março 2012.

MENEZES, Victória Sabbado. A historiografia da geografia acadêmica e escolar: uma relação de encontros e desencontros. **Geographia Meridionalis** v. 1, n. 2 Jul-Dez/2015 p. 343–362.

MONBEIG, Pierre; AZEVEDO, Aroldo.; CARVALHO, Maria C. V. O ensino secundário da Geografia. *Critica e Notas*” **Geografia**. São Paulo, ano I, n. 4, p. 77/83, 1935.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 7ª ed. São Paulo, Cortez, 2002.

PASSINI, E. Y. Aprendizagem significativa de gráficos no ensino de Geografia. In: ALMEIDA, R. D. (organizadora). **Cartografia escolar**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2011.

PEIXOTO, A. M. D; CRUZ, E. O desafio do trabalho com gráficos no processo ensino-aprendizagem de geografia. VI SEMANA DE CIÊNCIAS HUMANAS. **Anais...** Instituto Federal Fluminense. Campo dos Goytacazes-RJ. 16 a 19 de Novembro, p. 161-166.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, n.15, p.129-144, 2000.

\_\_\_\_\_. O currículo oficial para o ensino de Geografia: prescrições oficiais do estado brasileiro (1995-2010). In: FARIAS, Paulo Sérgio Cunha; OLIVEIRA, Marlene Macário. **A formação docente em Geografia: teorias e práticas**. Campina Grande, UFCG, 2014, p. 187-216.

\_\_\_\_\_. Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942). **Revista de Educação, Cultura e Meio Ambiente**- dez.-nº 12, vol II, 1998.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I - Número I – 2009.

SACRISTAN, José Gimeno. (org) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Penso, 2013.

SANTOS, Alan Fernandes. Pesquisa qualitativa no ensino de geografia: discutindo qualidade. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 5, n. 9, p. 60 - 67, jan. / jun. 2014.

SILVA, Antônio Gregório. **Arara, 125 anos depois...Fatos que devem ser lembrados**. Monografia (Graduação em História) Universidade Estadual da Paraíba-UEPB. Campina Grande-PB. 1999.

SILVA, Aparecida de Fátima Alves. **Leitura e Interpretação de Mapas e Gráficos – uma estratégia na prática cartográfica**. Programa de Desenvolvimento Educacional do Governo do Estado do Paraná. 2007/2008.

SILVA, Eduardo Soares. o estágio de observação como um meio de análise do espaço-tempo escolar e reflexão da formação docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE PRÁTICAS EDUCATIVAS COPRECIS. **Anais...** V. 1, 2017, p. 1-12.

\_\_\_\_\_; MELO, Josandra Araújo Barreto. O currículo e a Geografia no Brasil após o regime militar até o final do século XX. XIX ENG: Encontro Nacional de Geógrafos – UFPB. **Anais...** João Pessoa, 2018.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo; DAMACENO, Ana Daniella; MARTINS, Maria da Conceição Rodrigues; SOBRAL, Karine Martins; FARIAS, Isabel Maria Sabino. Pesquisa

documental: alternativa investigativa na formação docente. IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, III Encontro Sula Brasileiro de Psicopedagogia. **Anais..** PUCPR, 2009.

SOARES JÚNIOR, Francisco Cláudio. A produção histórica do ensino da Geografia no Brasil. II CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. **Anais...** 3 a 6 Novembro 2002 Natal RN.

SOUSA NETO, M. F. **Aula de geografia e algumas crônicas**, 2ª ed. João Pessoa: Bagagem , 2008.

SOUZA, Rosa Fátima de. Política curricular no estado de são paulo nos anos 1980 e 1990. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 203-221, jan./abr. 2006.



