

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA**

**FERNANDO GOMES DE OLIVEIRA TAVARES**

**O ensino de Geografia Agrária na escola pública: currículo e sala  
de aula**

Versão original

São Paulo  
2016

FERNANDO GOMES DE OLIVEIRA TAVARES

**O ensino de Geografia Agrária na escola pública: currículo e sala de aula**

Versão original

Trabalho de graduação individual apresentado ao Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para a obtenção do título de bacharel em Geografia.

Área de concentração: Ensino de Geografia

Orientadora: Profª Drª Valéria de Marcos

São Paulo  
2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Te           Tavares, Fernando Gomes de Oliveira  
          O ensino de Geografia Agrária na escola pública:  
          currículo e sala de aula / Fernando Gomes de Oliveira  
          Tavares ; orientadora Valéria De Marcos. - São  
          Paulo, 2016.  
          99 f.

TGI (Trabalho de Graduação Individual)- Faculdade  
de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da  
Universidade de São Paulo. Departamento de  
Geografia. Área de concentração: Geografia Humana.

1. Ensino de Geografia Agrária. 2. Currículo. 3.  
Livro didático. 4. Sala de aula. I. De Marcos,  
Valéria, orient. II. Título.

TAVARES, F. G. O. **O ensino de Geografia Agrária na escola pública: currículo e sala de aula.** 2016. 99f. Trabalho de graduação individual apresentado ao Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para a obtenção do título de bacharel em Geografia.

Aprovado em:

Banca examinadora

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Dedico este trabalho à memória de *Valdivino Gomes, Maria Lúcia e Maria Dionízia*. Três exemplos de vida. Pessoas simples que deixaram muitos admiradores, dentre os quais, sou um dos mais ardorosos.

## AGRADECIMENTOS

Dizem que a gratidão é o mais nobre dos sentimentos. Portanto, será apenas por esse motivo que vou tentar escrever alguns agradecimentos. Brincadeira, sou extremamente grato a muita gente. Talvez seja esse o grande problema. Sem dúvida alguma, esta será a parte mais complicada do trabalho para redigir. Como agradecer? Quem merece estar aqui? E, se eu esquecer de alguém? E, se eu não der a devida ênfase no agradecimento? Acho que se eu continuar questionando não vou conseguir escrever absolutamente nada. Então vamos lá...

Agradeço a todos que fizeram parte da minha formação. Em especial, agradeço a todos mais uma vez. Mais uma brincadeira, mas agora é sério...

Primeiramente, agradeço a minha orientadora e amiga Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> *Valéria de Marcos* que me aceitou como orientando desde o início da graduação e, desde então, tem me apoiado incondicionalmente pelos caminhos difíceis da vida acadêmica.

Agradeço ao professor *Janílson* e aos seus estudantes por me receberem e terem que aguentar a minha presença na Escola Estadual Diadema durante dois anos letivos.

Agradeço a todos os professores que compartilharam as suas experiências e conhecimentos, contribuindo imensamente para o meu desenvolvimento intelectual.

Agradeço aos meus poucos amigos universitários que são dez vezes mais inteligentes do que eu e mesmo assim falam comigo e até gostam de mim.

Agradeço ao meu casal de amigos *Luiz* e *Diana* que reclamaram muito durante a construção deste trabalho, porque não sobrava tempo para sair com eles.

Agradeço ao meu amigo de infância *William* que não conseguiu me perdoar até hoje por eu ter trocado o lazer pelos estudos.

Agradeço ao meu outro casal de amigos *Fabiano* e *Paloma* que sempre se preocupavam com a conclusão do meu curso, mas deixavam sua filha *Giovanna* aos meus cuidados quando eu tinha que finalizar algum trabalho importante. A sorte deles é que eu adorava, e ainda adoro, ficar com ela.

Agradeço ao meu querido amigo *Leandro* pelas nossas conversas intermináveis no bandeirão. Espero que elas continuem para sempre.

Agradeço as minhas tias, *Cida* e *Neide*, que sempre me conferiram muito amor e carinho.

Agradeço ao meu irmão *Luciano* pela convivência e amparo do dia-a-dia e também por não saber até hoje qual é a minha profissão.

Agradeço ao meu padrinho *Vieira* pelos momentos de descontração no intervalo das tarefas e por vigiar o escadão preocupado com a minha segurança.

Agradeço a minha companheira, a minha musa inspiradora, a minha noiva *Luana* (acho que já está bom né?) pela paciência e por dividir comigo oito anos de sonhos, frustrações e sucessos.

Agradeço profundamente aos meus pais *Assis* e *Luciene* pelo simples fato de me presentear com a vida e por acreditarem até hoje que um dia ainda vou desistir de ser geógrafo e começar a ganhar dinheiro.

Serei grato eternamente ao exato momento em que decidi sair do curso de Publicidade (no último ano) e mudar para o curso de Geografia. Para ser mais específico, sempre agradecerei ao momento em que conheci os dois únicos amigos loucos que tiveram coragem de me apoiar nesta transição de profissão: *André* e *Francine*.

Por fim, mas não menos importante, gostaria de agradecer a inteligência suprema e causa primária de todas as coisas que muitos costumam chamar de *Deus*. Obrigado por mais uma experiência na carne.

*“A educação, se bem compreendida, é a chave do progresso moral.”*

(Hippolyte-Léon Denizard Rivail, 1856)



## RESUMO

TAVARES, F. G. O. **O ensino de Geografia Agrária na escola pública: currículo e sala de aula.** 2016. 99f. Trabalho de Graduação Individual (Graduação em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

O surgimento dos currículos oficiais vigentes evidenciou a ausência de uma discussão participativa com os professores da educação básica, sobre o que deveria ou não ser incluso como conteúdo obrigatório nas escolas brasileiras. Nesse aspecto, o currículo para o ensino de Geografia, assim como o de outras disciplinas, mostrou-se carente de uma concepção teórico-metodológica consistente. Assim, os temas necessários para entender sobre as transformações ocorridas no campo apareceram nessa proposta curricular de forma superficial e fragmentada. Por esse motivo, o presente trabalho tem por objetivo analisar os conteúdos de Geografia Agrária do Ensino Fundamental, com especial atenção para o diálogo entre o currículo oficial para o ensino de Geografia e a sala de aula na escola pública. Por ser tratar de uma pesquisa de natureza qualitativa, foram aplicados dois questionários contendo perguntas abertas e fechadas para os alunos e uma entrevista semiestruturada ao professor. Adotou-se também como metodologia, a pesquisa bibliográfica, a observação em sala de aula, a análise do livro didático e, por fim, a comparação e organização das informações coletadas em campo com as leituras relevantes ao tema. Para tanto, acompanhou-se de perto, durante dois anos letivos, a rotina de uma escola pública na cidade de Diadema, dentro dos padrões que se pode encontrar em muitos estados brasileiros. Durante esse período de estudo, foram levantadas as principais dificuldades sentidas pelo professor de Geografia para a apresentação do conteúdo de Geografia Agrária, e os eventuais interesses deste e dos alunos dentro dessa temática. A interação entre professor e aluno, o planejamento, a estrutura escolar, a metodologia e os recursos didáticos utilizados em sala de aula também foram observados. Dentre esses aspectos destacamos o livro didático que, na maioria das vezes, coloca em primeiro lugar conteúdos descolados da realidade e que ocupam apenas o interesse da classe dominante e da grande mídia em detrimento de outros assuntos como reforma agrária, movimentos sociais do campo, agricultura camponesa, populações tradicionais, entre outros. No entanto, o conteúdo presente no livro didático é fruto do conhecimento geográfico veiculado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelo Currículo do Estado de São Paulo. Esses documentos caracterizam o campo brasileiro a partir de relações harmoniosas, sem mostrar o quadro real da luta pela terra, as formas de dominação, a expropriação e a resistência cultural e social que acompanham os camponeses; fator que compromete a formação da consciência crítica do aluno sobre a realidade. Por isso, voltando os olhos para as inúmeras contradições que emergem atualmente no campo brasileiro, defende-se que o professor deva colocar o aluno em contato com um conhecimento que o leve a uma apreensão crítica dessa realidade. Partindo dessa perspectiva, e através de um diagnóstico das experiências vividas em sala de aula, foi apresentado, ao final do trabalho, um possível encaminhamento metodológico, no intuito de contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dessa temática e, conseqüentemente, à formação do aluno como um todo.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia Agrária. Currículo. Livro didático. Sala de aula.

## ABSTRACT

TAVARES, F. G. O. **Education of Agrarian Geography in public schools: curriculum and classroom.** 2016. 99f. Trabalho de Graduação Individual (Graduação em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

The emerging of current official curriculum pointed the absence of a participatory discussion with teachers from basic education, about what might or might not be included as compulsory content in Brazilian schools. Regarding this, the curriculum for teaching Geography, as well as others subjects, demonstrated to be lacking of a consistent theoretical and methodological conception. Therefore, the necessary topics to understand the transformations occurred at countryside appeared on this curriculum proposal in a superficial and fragmented manner. For this reason, this present study aims to analyze the contents of Agrarian Geography topic in Elementary School, focusing special attention to the dialogue between official curriculum for Geography teaching and classrooms at public schools. Because it is a qualitative research, two questionnaires were applied containing both open and multiple-choice questions for students, and a semi-structured interview for the professor. It was also adopted as part of methodology a bibliographic research, observations at classes, course's materials analysis and, lastly, a comparison between the information collected at classes and the ones from literature related to the theme. Thereunto, by two years, the routine of a public school at Diadema (SP) - within the standards found in most of the Brazilian States - was closely monitored. During this period of study, the main difficulties faced by Geography teachers, when presenting the Agrarian Geography topic, were researched, and the eventual interests of teachers and students on this topic. The interaction between professor and student, the planning, the school's structure, the methodology and teaching resources used in class were also observed. Among these aspects we highlight the schoolbook which, mostly often, places in first plan contents detached from reality and that occupy the interests of dominant groups and big mainstream media, over other issues such as land reform, rural social movements, peasant agriculture, traditional populations among others. However, the schoolbook's content is a result of the geographic knowledge disseminated by National Curriculum Parameters and São Paulo State Curriculum. These documents characterize the Brazilian rural space by harmonious relations, not reflecting the real panorama of struggle for land spaces, forms of domination, the expropriation and social and cultural resistances that follows the peasants; factor that compromises the students critical awareness about reality. Whence, turning eyes into the numerous contradictions that emerge currently at Brazilian countryside is defeat that the professor may take the student in contact with a knowledge that leads him to comprehend critically this reality. From this perspective, and through a diagnosis of lived experiences in classroom, was presented at the end of this study a possible methodological route, in order to contribute for improvement of both teaching and learning processes of this theme, and, as a consequence, improving also the quality of student's graduation as a whole.

**Keywords:** Agrarian Geography Teaching. Curriculum. Schoolbook. Classroom.

## RESUMEN

TAVARES, F. G. O. **La enseñanza de Geografía Agraria en la escuela pública: currículo y práctica de aula**. 2016. 99 f. Trabalho de Graduação Individual (Graduação em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

El aparecimiento de los currículos oficiales vigentes evidenció la ausencia de una discusión con la participación de los maestros de educación básica acerca de lo que debería o no ser incluido como contenido obligatorio en las escuelas brasileñas. En ese aspecto, el currículo para la enseñanza de Geografía, bien como el de otras asignaturas, demostró la ausencia de una concepción teórico-metodológica consistente. Con eso, los temas necesarios para entender las transformaciones ocurridas en la zona agraria, se incluyeron en esa propuesta curricular de manera superficial y fragmentada. Por ese motivo, la presente investigación tiene como objetivo analizar los contenidos de Geografía Agraria del *Ensino Fundamental* (enseñanza primaria), con énfasis en el diálogo entre el currículo oficial para la enseñanza de Geografía y la práctica de aula en una escuela pública. Por tratarse de una investigación de origen cualitativo fueron empleados dos cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas a los alumnos y una entrevista semiestructurada al maestro. Igualmente fueron empleadas como metodología la investigación bibliográfica, la observación de la clase en aula, el análisis del libro didáctico y, por último, la organización y la comparación entre las informaciones recolectadas en investigación de campo y las lecturas relevantes al tema. Para tanto, se acompañó de cerca durante dos años lectivos, la rutina de una escuela pública en la ciudad de Diadema (provincia de São Paulo), que cumple los patrones que se encuentran en muchas escuelas de otras provincias brasileñas. Durante ese período de investigación fueron suscitadas las principales dificultades del maestro de Geografía al presentar el contenido de Geografía Agraria, bien como sus eventuales intereses y los intereses de los alumnos sobre esa temática. La interacción entre maestro y alumno, el planeamiento, la estructura escolar, la metodología y los recursos didácticos utilizados en la práctica de aula fueron igualmente observados. Entre esos aspectos, destacamos el libro didáctico que, en su gran mayoría, pone en primer plan contenidos apartados de la realidad y que despiertan el interés solamente de la clase dominante y de los grandes medios, en perjuicio de otros temas como reforma agraria, movimientos sociales del campo, agricultura campesina, poblaciones tradicionales, entre otros. Sin embargo, el contenido de los libros didácticos es fruto del conocimiento geográfico vehiculado por los *Parâmetros Curriculares Nacionais* y por el *Currículo do Estado de São Paulo*. Esos documentos caracterizan la zona agraria brasileira desde relaciones armoniosas, sin demostrar aspectos de la realidad como la lucha por la tierra, las formas de dominación y expropiación y la resistencia cultural y social de los campesinos, lo que compromete la formación de una consciencia crítica del alumno acerca de la realidad. Por eso, volviendo la mirada a esas inúmeras contradicciones que emergen actualmente en la zona agraria brasileira, se defiende que el maestro ponga el alumno en contacto con un conocimiento que lo lleve a una comprensión crítica de esa realidad. Desde esa perspectiva, y a través de un diagnóstico de las experiencias de práctica de aula, se presenta, al final de este trabajo, una posible directriz metodológica con el intuito de contribuir con la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje de esa temática y, consecuentemente, con la formación integral del alumno.

**Palabras clave:** Enseñanza de la Geografía Agraria. Currículo. Libro didáctico. Práctica de aula.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>TEORIAS DO CURRÍCULO</b> .....	<b>16</b>
2.1	Teoria tradicional .....	16
2.2	Teoria crítica .....	19
2.3	Teoria pós-crítica .....	21
<b>3</b>	<b>DA SEMENTE AO SEPULTAMENTO: A PROPOSTA DA CENP, OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, AS DIRETRIZES CURRICULARES DO ESTADO DO PARANÁ E O CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO</b> .....	<b>24</b>
<b>4</b>	<b>O ENSINO DE GEOGRAFIA AGRÁRIA NA ESCOLA PÚBLICA</b> .....	<b>41</b>
4.1	Caracterização da escola estudada .....	41
4.2	Currículo e sala de aula .....	42
4.2.1	Planejamento de aula .....	48
4.2.1.1	O plano de aula e sua elaboração.....	49
4.2.1.2	Planejar ou improvisar? .....	51
4.3	Análise dos conteúdos de Geografia Agrária no livro didático.....	53
4.3.1	O uso do livro didático em sala de aula.....	58
<b>5</b>	<b>REALIDADE E NOVAS POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA AGRÁRIA</b> .....	<b>63</b>
5.1	Semana de Geografia da USP: a importância da aproximação entre universidade e escola .....	67
<b>6</b>	<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>72</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>75</b>
	<b>APÊNDICE A</b> – Roteiro de observação de aula.....	<b>80</b>
	<b>APÊNDICE B</b> – Entrevista professor .....	<b>82</b>
	<b>APÊNDICE C</b> – Transcrição da entrevista professor.....	<b>83</b>
	<b>APÊNDICE D</b> – Questionário ex-alunos.....	<b>88</b>
	<b>APÊNDICE E</b> – Questionário alunos.....	<b>89</b>
	<b>ANEXO A</b> – Programas de disciplinas do ensino superior .....	<b>90</b>
	<b>ANEXO B</b> – Avaliação da Diretoria de Ensino .....	<b>95</b>
	<b>ANEXO C</b> – Planejamento anual da escola .....	<b>96</b>
	<b>ANEXO D</b> – Projetos para a “Semana de Geografia da USP” 2014/2015 .....	<b>98</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Atualmente, o Brasil vive um período de decadência geral do sistema público de ensino básico. Existem problemas graves que dificultam a renovação da educação como um todo, em particular, do ensino de geografia. De um lado, tem-se o sistema público estatal, prejudicado pelas malsucedidas políticas de ensino, que foram gerando um quadro de professores desmotivados e, na maioria das vezes, materialmente impossibilitados de buscar aperfeiçoamento. De outro, tem-se o sistema privado de ensino, atrelado cada vez mais à lógica de mercado, que age muitas vezes burocratizando as metodologias pedagógicas que subordinam o conhecimento a outros objetivos que não possuem nenhuma relação com a formação da consciência crítica do aluno sobre a realidade.

Dentre os problemas incontestáveis da educação do nosso país, a fragilidade da formação dos professores constitui um dos mais urgentes a ser abordado. A formação do professor é fragmentada. Não se propõe como modelo uma formação cultural sólida e humanística, que possa atrair indivíduos que realmente possuam vocação a se realizarem como profissionais plenos e comprometidos com as novas gerações (CALLAI, 2001). Desse modo, por maiores que sejam os esforços de implantação de um currículo nacional voltado à melhoria do ensino, teremos resultados limitados se tais currículos não forem acompanhados de uma outra política: a melhoria na formação dos professores e a valorização profissional do seu trabalho.

Diante da situação apresentada, surgiu a motivação para desenvolver o tema do presente trabalho. Nele, demonstramos como se dá a relação entre os currículos oficiais de ensino de Geografia – com especial atenção aos conteúdos de Geografia Agrária - e a prática em sala de aula. Partindo da distância constatada entre o ensino de Geografia Agrária realizado pelas principais universidades públicas do país e aquele apresentado pelos professores da educação básica, buscamos compreender a forma como o ensino desses conteúdos específicos estava sendo executado na escola pública e, a partir daí, levantamos algumas possibilidades para contribuir na melhoria de tal ensino.

O conhecimento de elementos da Geografia Agrária é algo fundamental para a formação do aluno. Entretanto, as aulas, na maioria das vezes são mal planejadas

e, para agravar a situação, os materiais didáticos ainda trazem conteúdos que nada têm a ver com a vida dos alunos, que não carregam em si nenhum interesse nem significado educativo. Esses conteúdos são vistos como “naturais”, ou seja, alguém definiu que fosse assim e, como tais, são tratados, sem nenhuma reflexão (MAGALHÃES; LEAL, 2012). Conforme verificado nesta pesquisa, temas como agronegócio, pecuária, produção de alimentos, agrocombustíveis, produção de commodities, estão entre os mais debatidos pela imprensa e pela sociedade, enquanto outros como reforma agrária, agricultura camponesa, movimentos sociais do campo, populações tradicionais, entre outros aspectos importantes da reprodução camponesa, raramente ocupam o interesse da grande mídia, das salas de aula e dos livros didáticos. Portanto, é fundamental proporcionar sobre esses conteúdos um ensino de qualidade, que trabalhe estas temáticas de forma abrangente, capacitando os estudantes a avaliarem essas questões de forma crítica.

Durante o período de observação na Escola Estadual Diadema, foi possível olhar com mais cautela para a sala de aula e para a prática do professor de Geografia, para compreendê-los em uma perspectiva mais ampla, ou seja, não olhar apenas para as ações do professor, mas também para os reflexos causados pelo que se impõe como conteúdo de Geografia Agrária nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e no Currículo do Estado de São Paulo (2011).

Considerando que a elaboração dos PCNs e do Currículo do Estado de São Paulo ocorreu sem a participação efetiva dos principais agentes envolvidos com o processo do ensino, os professores, colocamos algumas reflexões necessárias para esclarecer as limitações teórico-metodológicas existentes no conhecimento geográfico contido nesses documentos e os riscos que estas limitações representam para a formação do aluno. Além disso, foi preciso pensar em formas de ensino-aprendizagem para superar o tradicional uso do livro didático como fonte única das informações a serem ministradas e, também, a visão do estudante como um receptáculo de informações.

Dada a abrangência e profundidade com que abordamos o presente tema de estudo, optamos por adotar um enfoque qualitativo para a pesquisa. Essa, por sua vez, foi constituída, principalmente, em três fases: a fase do levantamento bibliográfico e leitura, a fase da coleta de dados empíricos e a fase da análise sistemática dos dados e consequente elaboração do relatório.

Para a coleta de dados empíricos, realizamos uma pesquisa de campo na Escola Estadual Diadema. Essa coleta foi baseada, num primeiro momento, em observações assistemáticas efetuadas em duas salas de aula do 8º ano e uma do 6º ano, sob a disciplina de Geografia no Ensino Fundamental II. Segundo Rudio (1979, p. 35), o que caracteriza a observação assistemática "é o fato de o conhecimento ser obtido através de uma experiência casual, sem que se tenha determinado de antemão quais os aspectos relevantes a serem observados e que meios utilizar para observá-los". Num segundo momento, observamos sistematicamente as diferentes salas de aula, realizando-se um registro diário através de anotações de alguns aspectos como: planejamento de aula, abordagem teórico-metodológica, recursos didáticos, participação dos alunos, relação aluno-aluno e professor-aluno, ritmo da aula, atividades e avaliações trabalhadas (Apêndice A).

Em seguida, analisamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), o Currículo do Estado de São Paulo (2011) e a literatura especializada (CACETE, 1999; KIMURA, 2009; PEREIRA, 2009; PONTUSCHKA, 1999) para verificar como o conteúdo de Geografia Agrária estava inserido nesses documentos. Os textos específicos da área de Geografia Agrária (OLIVEIRA, 1991; 2001; 2007; PORTO-GONÇALVES; ALENTEJANO, 2011), assim como a bibliografia sobre currículo escolar (CALLAI, 2001; PEREIRA, 2009; PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007; VIEIRA, 2004) também serviram para auxiliar na nossa análise e, assim, comparar a teoria apresentada com o modelo de ensino praticado na sala de aula.

Após as etapas de observação e leitura, com um melhor conhecimento do terreno escolar, produzimos um roteiro de entrevista (Apêndice B) e dois questionários. Na entrevista, pretendeu-se conhecer melhor o professor através de questões que iam desde a sua formação até aquelas que procuravam entender sua relação com os conteúdos de Geografia Agrária apresentados em sala de aula (Apêndice C). Dos dois questionários apresentados, um deles foi direcionado aos ex-alunos desse professor e procurou estimar a compreensão dos mesmos pela Geografia Agrária e descobrir seus eventuais temas de interesse dentro dessa área (Apêndice D). Já o segundo, foi realizado com os atuais alunos no intuito de avaliar o aprendizado sobre os conteúdos que eles tiveram contato em séries anteriores e, também, obter a opinião deles a respeito da metodologia de ensino utilizada pelo professor (Apêndice E).

Ao final, fizemos uma análise sistemática dos dados e das informações coletadas na escola que foram comparadas com as leituras relevantes ao tema. Desse modo, os dados das fontes primárias foram associados aos das fontes secundárias, visando verificar a hipótese inicial do nosso projeto de pesquisa.

Dessa forma, ao final do trabalho, acreditamos que foi possível responder às seguintes questões: 1) É possível estabelecer critérios gerais para conduzir uma política educacional em um país com inúmeras disparidades, como o nosso? 2) É possível apresentar uma nova possibilidade para ensinar os conteúdos de Geografia Agrária, considerando-se as condições atuais da escola pública? 3) O que se propõe como conteúdo de Geografia Agrária nos PCNs e no Currículo do Estado de São Paulo é apresentado de que modo pelo professor em sala de aula?

As respostas a essas questões nos permitiram estabelecer algumas considerações relevantes para o trabalho com diversos professores no âmbito da educação básica. Desse modo, este trabalho se faz importante por propor-se a estimular a reflexão sobre a realidade do ensino de Geografia, bem como a pensar em formas alternativas de ensino de conteúdos de Geografia Agrária para alunos do Ensino Fundamental da rede pública.

Este trabalho divide-se em cinco partes. Na primeira parte, evidenciamos o percurso dos estudos curriculares no Brasil e no mundo. Na segunda parte, realizamos uma análise sobre a trajetória dos currículos oficiais para o ensino de Geografia, na intenção de verificarmos como a proposta curricular, nascida no processo de redemocratização do país, foi sepultada. Na terceira, procuramos revelar as inúmeras implicações da relação entre o currículo e a sala de aula. Na penúltima parte, a partir das observações realizadas em sala de aula, discorremos sobre a importância do planejamento, a fim de evitar os riscos de uma aula improvisada. Ao final do trabalho, relatamos as experiências vividas na escola observada e apresentamos novas possibilidades para o ensino de Geografia Agrária na educação básica.



## 2 TEORIAS DO CURRÍCULO

Não existe uma resposta fácil para a pergunta “o que é currículo?”. Os estudos curriculares, desde o início do século passado, têm definido currículo<sup>1</sup> de maneiras muito diversas e várias dessas definições passam pelo que tem sido intitulado currículo no cotidiano das escolas. Partindo dos guias curriculares implantados pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, o currículo tem significado, entre outros, o conjunto de ementas, a grade curricular com disciplinas e cargas horárias, os planos de ensino, os planos de aula, as experiências vividas pelos alunos. Temos, certamente, uma característica comum a tudo isso que tem sido chamado currículo: a ideia de organização de experiências de aprendizagem realizada por professores para conduzir um processo educativo (LOPES; MACEDO, 2011). No entanto, sob tal definição, se esconde uma série de outras questões que discutiremos ao longo deste capítulo, e que vêm sendo objeto de disputa dentro das teorias do currículo.

Existiram inúmeras correntes de pensamento no campo dos estudos curriculares, mas as principais teorias do currículo, e que serão tratadas aqui, em que se baseiam as ideias que permeiam a organização curricular são: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas.

### 2.1 Teoria tradicional

Talvez atualmente pareça óbvio afirmarmos que o ensino necessita de um planejamento e que isso envolve a seleção de determinados conteúdos e atividades e sua organização ao longo do processo de escolarização. Mas, nem sempre, essa ideia foi tão óbvia assim. Na segunda metade do século XIX, por exemplo, era aceito que as disciplinas tinham conteúdos que lhes eram próprios e que suas

---

<sup>1</sup> Estudos históricos apontam que a primeira referência ao termo currículo data de 1633, aparecido nos registros da Universidade de Glasgow na Escócia para referir-se ao curso completo seguido pelos universitários. Apesar dessa menção ao termo não implicar um surgimento de um campo de estudos curriculares, vale ressaltar que ela já demonstra uma associação entre currículo e ordenamento da experiência educacional, aspecto presente em um dos mais consolidados sentidos da palavra currículo.

peculiaridades estabeleciam sua utilidade para desenvolver certas faculdades mentais. O ensino tradicional (ou jesuítico) trabalhava com tais princípios, defendendo que algumas disciplinas facilitavam o raciocínio lógico ou mesmo ampliavam a memória. Somente na virada do século XIX, com o advento do processo industrial americano, e nos anos 1920, com o movimento escolanovista no Brasil, o pensamento de que era preciso determinar sobre o que ensinar ganha força e, para a maioria dos autores, aí se iniciam os estudos sobre o currículo.

Dentro desse novo contexto, a sociedade exigia uma revisão da maneira como estava sendo processada a formação de seus cidadãos. Isso serviu de pauta para uma discussão governamental sobre um novo modelo de homem, que possuísse habilidades suficientes para inserir-se nessa nova conjuntura social. Para se formar esse “novo homem”, medidas foram propostas e atendidas por alguns profissionais do ramo educativo. Desse modo, algumas regras e normas que direcionavam a formação desse novo perfil de cidadão eram discutidas, implementadas e veiculadas em diversos meios de comunicação. É por meio dessas discussões que nascem as diretrizes curriculares, que propõe o modelo de sociedade e de cidadãos, desmembrando-se nas denominadas *teorias tradicionais do currículo*.

As teorias tradicionais começaram a ser discutidas no ano de 1918, nos EUA, com o lançamento da obra “The Curriculum”, escrita por Franklin Bobbitt (LOPES; MACEDO, 2011). Esse teórico teve um papel importante para o período, pois defendia a incorporação dos modelos de eficiência, baseados nas leis de administração científica, propostos pelo taylorismo. Para Bobbitt, a função do currículo era preparar o aluno para uma vida adulta economicamente ativa. Nessa época, assim como muitas outras, as questões de cunho político, econômico e cultural procuravam adaptar-se aos objetivos da educação de massa em conformidade com os interesses do sistema capitalista (LOPES; MACEDO, 2011). A escola e o currículo são vistos, portanto, como importantes instrumentos de controle social.

Nesse sentido, os teóricos tradicionais defendiam que as escolas deveriam funcionar como empresas. Apontavam um modelo escolar baseado no estabelecimento de objetivos, no sentido de desenvolver habilidades do aluno que facilitariam sua inserção no mundo do trabalho. Colocavam, ainda, que a escola

deveria estabelecer padrões industriais, já que o aluno teria que passar por um processo de moldagem e, ao terminar seus estudos, deveria ter adquirido um perfil de um operário apto a cumprir suas obrigações.

No Brasil, essas ideias ganham força na década de 1970, com a tradução do livro “Princípios Básicos de Currículo e Ensino” de Ralph Tyler. Esse autor amplia e reforça as ideias de Bobbitt ao apontar que os objetivos do ensino devem ser muito bem definidos para atingir seu propósito. Para ele, as tarefas ou os objetivos são centrais e podem ser reunidos dentro das disciplinas que, nesta situação, já fazem parte dos currículos. Tyler também incorpora, em sua tese, a psicologia como meio de exercer um controle sobre os alunos através das teorias comportamentalistas.

Os princípios de Tyler e de outros autores conhecidos do movimento tradicional como Kilpatrick<sup>2</sup> e Dewey<sup>3</sup> constituíram a base das reformas educacionais ocorridas em alguns estados brasileiros, levados a cabo por educadores escolanovistas. Fernando Azevedo e Anísio Teixeira, por exemplo, foram responsáveis pelas reformas curriculares ocorridas na Bahia e no Distrito Federal. Não podemos esquecer também da recente proposta dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), baseada em elementos da teoria tradicional.

É importante ressaltar que a elaboração curricular, veiculada nos meios educacionais, estava relacionada a uma lista de conteúdos que deveriam ser ministrados na escola. Sua ênfase no ensino estava pautada em favorecer aos alunos, futuros trabalhadores, a incorporação de habilidades básicas como ler, escrever e contar. Resumindo, o currículo apresentava-se de acordo com as habilidades práticas necessárias para as ocupações profissionais.

Os teóricos desse modelo tradicional acreditavam na neutralidade do conhecimento e das relações no processo de ensino e aprendizagem. O importante, nesse momento, era apenas a organização do ensino, enquanto a aprendizagem do sujeito estava fora do processo. O aluno era visto simplesmente como um reprodutor das informações advindas do currículo, e todo o discurso veiculado estava respaldado no princípio da cientificidade. Sob esta ótica, o currículo tradicional é visto como um produto, resultado de uma série de experiências de aprendizagens dos alunos, organizados pela instituição escolar, do ponto de vista técnico, previamente determinado e com o predomínio da lógica burocrática.

---

<sup>2</sup> KILPATRICK, William. *O método de projectos*. Mangualde: Edições Pedago, 2008.

<sup>3</sup> DEWEY, John. *Dewey on education: selections*. New York: Teachers College Press, 1959.

## 2.2 Teoria crítica

Rivalizando com as ideias da teoria tradicional do currículo, surgem os autores da corrente crítica. Os teóricos desse movimento, que ganhou força nos anos 1970, criticam as abordagens científicas curriculares por conceberem a escola e o currículo como instrumentos de controle social. Embasados pelo pensamento marxista, os críticos defendem a relação entre a base econômica e a superestrutura, partindo de perspectivas mecanicistas às concepções em que a dialética entre cultura e economia faz-se mais visível. Desse modo, amparados pelo conceito de aparelhos ideológicos de Estado, desenvolvido por Louis Althusser<sup>4</sup>, “analisam a atuação do sistema educativo na preparação dos sujeitos de cada classe social para assumir os papéis que lhes são destinados pelo sistema capitalista.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 27).

Tal concepção de Althusser constitui-se no cerne da teorização crítica do currículo. Ao explicar os mecanismos pelos quais o Estado colabora para a reprodução da estrutura de classes, cria a organização básica de conceitos com os quais a teoria crítica opera. Althusser dá ênfase para o duplo caráter do papel da escola na manutenção da estrutura social: diretamente, atua como um elemento auxiliar do modo de produção como geradora de mão de obra e, indiretamente, difunde diferenciadamente a ideologia, que opera como mecanismo de atração das diferentes classes sociais. O currículo, por esse ângulo, é considerado uma mistificação ideológica.

Na trajetória das críticas ao papel reprodutivo do sistema de ensino, em 1971, Michael Young<sup>5</sup> lança os fundamentos do movimento denominado Nova Sociologia da Educação (NSE). Para compreender como a diferenciação social é formada por meio do currículo, os autores da NSE apresentam questões sobre a organização e a seleção do conhecimento escolar. Diferente das visões técnicas, essas questões procuram entender os interesses implicados em tais processos, compreendendo que a escola legitima determinados conhecimentos e, mais especificamente, os grupos que os detêm (YOUNG, 2014). Assim, a elaboração do currículo começa a ser pensada como um processo social, ligado a determinações de uma sociedade

---

<sup>4</sup> ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

<sup>5</sup> YOUNG, Michael. *Knowledge and control: new directions for the Sociology of Education*. Michigan: Macmillan, 1971.

dividida em classes. Inaugura-se uma nova tradição nos estudos curriculares: a concepção de que o currículo forma o próprio conhecimento, e não apenas os alunos, a partir do instante em que decide aquilo que é objeto da escolarização.

Foi, no entanto, apenas em 1979, com a publicação do livro “Ideologia e currículo”, escrito por Michael Apple, que as análises críticas ganharam enorme popularidade na área e passaram a tratar especificamente do currículo. No Brasil, as ideias de Apple alcançam notoriedade na década de 1980. Com o processo de redemocratização, após 15 anos de ditadura militar marcada pelo tecnicismo, têm-se as formulações de Paulo Freire, ao mesmo tempo em que Libâneo<sup>6</sup> lançava as bases da Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos ou em que Saviani<sup>7</sup>, as bases da Pedagogia Histórico-Crítica. Assim como todos os outros teóricos críticos, Apple defende a correspondência entre dominação cultural e econômica. Contudo, em interação, principalmente com as questões apresentadas pela Nova Sociologia da Educação, o autor recupera os conceitos de ideologia e hegemonia para refletir sobre a ação educativa na reprodução das desigualdades, excluindo perspectivas excessivamente deterministas.

as escolas estão organizadas não apenas para ensinar o conhecimento referente a que, como e para que, exigido pela nossa sociedade, mas estão organizadas também de uma forma tal que elas, ao final das contas, auxiliam na produção do conhecimento técnico/administrativo necessário, entre outras coisas, para expandir mercados, controlar a produção, o trabalho e as pessoas, produzir a pesquisa básica e aplicada exigida pela indústria e criar necessidades artificiais generalizadas entre a população. (APPLE, 1989, p. 37).

Como percebemos, a questão central, dentro dessa abordagem, não é mais “o que ou como ensinar”, mas por que um pequeno número de aspectos da cultura social são ensinados como se representassem o todo social? A partir dessa indagação, Apple recria o conceito de currículo oculto, definido nos anos 1960, pretendendo dar conta das questões de poder que permeiam o currículo. Afirma que por detrás do currículo formal existe um currículo oculto, em que se escondem as relações de poder que estão na origem das supostas escolhas curriculares. Esse

---

<sup>6</sup> LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

<sup>7</sup> SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 1991.

currículo oculto está presente em muitas manifestações curriculares. Na perspectiva tradicional, descrita na parte anterior deste capítulo, temos um bom exemplo de currículo oculto registrado na própria maneira como os currículos são pensados. Ao optar por conjuntos ordenados de matérias para a definição do quê ensinar e do como ensinar, tal perspectiva assume o fazer curricular como uma questão técnica, ocultando toda a dimensão ideológica existente nessa seleção. Essa perspectiva curricular também oculta outro fator social importante: a contradição.

Antes de passarmos para outra grande corrente teórica, que também se ocupou em ocultar a contradição, é válido ressaltar que as teorias críticas e, principalmente, as ideias de Michael Apple, foram examinadas e revistas por inúmeros especialistas nesses últimos anos (SILVA, 2003). Embora Apple defenda a escola como espaço de (re)produção, trata-se de um tipo de produção que apenas se podia fazer para atender às necessidades próprias do capital. Já com a entrada das teorias de resistência, que denunciam o encarceramento da consciência da classe trabalhadora, o caráter contraditório próprio da reprodução capitalista acentua-se. Tal resistência traz de volta ao sujeito a possibilidade de mudar a história, perspectiva impossibilitada pelas teorias críticas.

## **2.3 Teoria pós-crítica**

As teorias curriculares pós-críticas emergiram nos fins da década de 1970, partindo dos princípios da fenomenologia, do pós-estruturalismo e dos ideais multiculturais. No Brasil, até os anos 1990, não existia praticamente nenhuma menção ao movimento pós-crítico nos estudos curriculares, algo que mudaria vigorosamente com as traduções realizadas por Tomaz Tadeu da Silva<sup>8</sup>. Da mesma forma que as teorias críticas, esta teoria criticou duramente as teorias tradicionais, mas mudou o enfoque das classes sociais para o ponto de vista do sujeito. Desse modo, era necessário compreender para além da realidade social dos indivíduos, preocupando-se também com os assuntos étnicos e culturais.

A teoria pós-crítica, sob o viés pós-estruturalista, pretendia adaptar o currículo ao contexto específico dos alunos para que compreendessem, através dos

---

<sup>8</sup> Traduziu inúmeras obras do francês Henry Giroux.

costumes do outro, a relação entre diversidade e respeito. Assim, o currículo passou a representar a ideia de que não existe um conhecimento verdadeiro e único, sendo esse uma questão de perspectiva histórica, ou seja, que se modifica nos diferentes tempos e espaços.

As pesquisas pós-críticas, seguindo caminhos já criados ou traçando novas rotas, variam os focos de investigação, inventando, discutindo e criando. Inventam o currículo como linguagem (CORAZZA, 2001), o currículo como fetiche (SILVA, 1999), o currículo como representação (SILVA 1999a), o currículo-mapa (PARAÍSO, 2003). Discutem as relações entre o pensamento nietzschiano e as tendências contemporâneas representadas pelo pós-estruturalismo, para refletirem sobre uma teoria curricular. Discute-se também a fusão entre currículos oficiais e alternativos (CORAZZA, 2000). Criam práticas educacionais como, por exemplo, as etnomatemáticas (BAMPI, 2000).

O lugar da linguagem na construção social é outro ponto destacado para entendermos a consequência dessa virada culturalista dentro da teorização curricular. Para os teóricos dessa abordagem, como William Pinar<sup>9</sup> e Henry Giroux<sup>10</sup>, a linguagem constrói o mundo ao invés de simplesmente representá-lo, ou melhor, a linguagem cria aquilo de que fala. Nesse sentido, o currículo é, em si, visto como uma prática discursiva. Trata-se de um “discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41). Obviamente, essa recriação gira em torno das relações de poder, e como é no encontro em que ela se torna possível, nem tudo pode ser enunciado.

Segundo os autores da corrente pós-crítica, o currículo visto como narrativa étnica, reafirma uma ampliação e, até mesmo, uma superação do pensamento curricular da teoria crítica que aponta a dinâmica de classe como única no processo de reprodução das desigualdades sociais. Questões como etnia, gênero e raça configuram um novo repertório educacional significativo. Insistindo nesse processo, afirmam que tais questões apenas recentemente estão sendo problematizadas dentro do currículo, a partir de análises pós-estruturalistas e dos estudos multiculturais: “é através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os

---

<sup>9</sup> PINAR, William. *Toward a poor curriculum*. Nova York: Educator's International Press, 1976.

<sup>10</sup> GIROUX, Henry. *Theory and resistance in education*. Londres: Bergyn & Garvey, 1983.

temas da raça e da etnia ganham seu lugar no território curricular.” (SILVA, 2003, p. 101).

Basicamente, esse campo de investigação, cujo impulso inicial foi examinar a cultura através de grandes obras literárias, vistas como burguesas e elitistas, critica alguns conceitos e discursos da modernidade como, por exemplo, o progresso, a razão e a própria ciência. Tudo isso reflete de forma significativa na elaboração curricular, que se caracteriza pela desconfiança no pensamento moderno, isto é: o saber totalizante, o progresso cumulativo, a razão iluminista, as verdades inquestionáveis e o sujeito livre e racional. Daí que temos, por exemplo, a radicalização pós-crítica do conceito de diferença, que substituiria o de desigualdade, típico da modernidade. É nesse caminho também que a teoria questiona o significado do currículo como um instrumento político que se vincula à ideologia, à estrutura social e ao poder. No entanto, e como reconhece Apple, *"a educação é intrinsecamente política mesmo nos seus caminhos mais práticos e tortuosos."* (1999, p. 13, grifo nosso).

Num percurso histórico tão curto de construção do campo curricular, podemos constatar que com a incorporação do pensamento pós-crítico, a noção de um currículo como conhecimento selecionado para ser ensinado a todos, em prol de um projeto de formação de sujeitos e de transformação social, é totalmente desestabilizada. Uma vez que é questionado o sujeito centrado e com identidades fixas, os projetos curriculares que buscam uma formação consciente e emancipada do aluno são abalados. Se desconsiderarmos a importância de ter projetos em relação ao futuro, os programas de formação para uma determinada sociedade serão contestados. Tal conclusão leva-nos a indagar como construímos politicamente o que entendemos por social. Essa e muitas outras indagações a respeito do processo de construção curricular e, principalmente, da sua relação com a sala de aula serão problematizadas no decorrer do presente trabalho.



### **3 DA SEMENTE AO SEPULTAMENTO: A PROPOSTA DA CENP, OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, AS DIRETRIZES CURRICULARES DO ESTADO DO PARANÁ E O CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO**

No início da década de 1970, durante o regime militar, verificou-se no Brasil uma crescente preocupação com a elaboração de currículos oficiais para o ensino escolar. O crescimento populacional brasileiro, o aumento da demanda por vagas na escola pública, a ampliação da rede de ensino, enfim, a rápida expansão do sistema educacional sem o oferecimento de uma formação adequada para os professores, “forçou” a elaboração de um currículo mínimo para orientar a ação docente no ensino básico.

Nesse processo de repensar as políticas educacionais do país, houve a implantação da Lei 5.692/71 que, alicerçada pelos Guias Curriculares, contribuiu para causar graves danos à formação de toda uma geração de estudantes. De um lado, a lei instituía as licenciaturas curtas para formar professores de maneira aligeirada, e realizava mudanças na grade curricular como a criação da disciplina de Estudos Sociais. Do outro lado, os Guias Curriculares pretendiam ajustar o aluno a um meio onde ele deveria viver e conviver, em outras palavras, era preciso não criar condições de contestação do cenário político vigente (KIMURA, 2009).

Os Guias Curriculares, elaborados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, tornaram-se uma espécie de bíblia do trabalho pedagógico. A tecnoburocracia do sistema educacional exigia a obediência dos conteúdos desse documento na formulação do plano de ensino de cada professor. Os conteúdos eram desenvolvidos de maneira isolada e descritiva, não havia nenhuma articulação entre eles que, por sua vez, não faziam parte de um processo integrado (KIMURA, 2009).

Para que tenhamos uma dimensão da repressão que os Guias impunham a qualquer atividade escolar que destoasse das suas instruções, nada melhor do que um relato de quem viveu sob esse regime castratório:

em uma escola pública estadual da periferia do município de São Paulo onde lecionei, convidamos um grupo teatral que abordava a História do Brasil em que os personagens históricos eram encenados sob a forma de caricaturas ridicularizantes. No dia seguinte, fomos intimados a comparecer na sede do II Exército para prestar

esclarecimentos. Foram muitas as ocasiões, também, em que, no retorno da escola para casa à noite, deparava-me com uma blitz para os soldados vistoriarem os bagageiros dos carros. (KIMURA, 2009, p. 21).

Ainda nesse período pouco democrático, para agravar ainda mais a situação educacional do país, o mercado editorial começou a inundar as escolas com livros didáticos (Figura 01) que reproduziam os conteúdos abordados pelos Guias Curriculares. Do mesmo modo que os Guias serviram de apoio à implantação da Lei 5.692/71, os livros didáticos serviram para estabelecer a hegemonia dos Guias, traduzindo seus temas e instruções e trazendo em sua capa um pequeno aviso: “de acordo com os Guias Curriculares” (KIMURA, 2009).



**Figura 01:** Livro didático de Educação Moral e Cívica durante o regime militar.

**Fonte:** Acervo histórico do livro escolar.<sup>11</sup>

Como podemos notar, foram grandes as repercussões da ditadura militar na formação das consciências. No entanto, a década de 1980, marcada pela redemocratização do país, transformou-se no momento ideal para se pensar em uma mudança curricular. Nesse contexto, no ano de 1984, em São Paulo, buscando sair da camisa de força dos Guias Curriculares, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) constituiu uma equipe de autores, composta por

<sup>11</sup> Disponível em: <<http://acervohistoricodolivroescolar.blogspot.com.br/>>. Acesso em 18 jul. 2014.

pesquisadores de universidades públicas e professores da educação básica, para a elaboração de uma proposta curricular estadual.

Pela primeira vez, uma proposta de ensino buscava constituir canais de interlocução com os professores das escolas públicas, apresentava uma metodologia de trabalho que raramente estava presente em um discurso oficial e expunha, de forma discursiva, os conteúdos dos temas a serem trabalhados. A semente tinha sido plantada e a Proposta da CENP, como ficou conhecida, tornou-se um documento referência, presente nas discussões de várias universidades espalhadas pelo país e influenciando a construção de propostas curriculares em outros estados da federação.

Ao longo de vários anos sua composição foi mudando, ampliando assim o universo daqueles que participaram da implementação da proposta, discutindo-a e expandindo-a junto aos professores de suas regiões. Seus nomes estão citados nas primeiras páginas de todas as sete versões, tendo sido fundamental o seu papel enquanto verdadeiros mediadores do processo e, dado o elo que estabeleciam entre a proposta apresentada e as sugestões e opiniões trazidas, que eram a fonte para as reformulações subsequentes, eles foram os reais elaboradores da proposta. (KIMURA, 2009, p.26).

No caso da proposta para o ensino de Geografia, foram convidados vários professores da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP para elaborarem e efetuarem uma revisão metodológica dos conteúdos da disciplina sob a luz dos pressupostos teórico-metodológicos da Geografia Crítica.

Com a Geografia Crítica atuando na mudança curricular, apoiada pelo método dialético, o objetivo do ensino de Geografia tornou-se outro. A intenção não era mais aquela de “ajustar” o aluno para permanecer calado frente à realidade, mas procurar desenvolver nele a capacidade de observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade, visando a sua transformação. A realidade era concebida como uma totalidade que deveria englobar a sociedade e a natureza. À Geografia caberia, então, a compreensão do espaço produzido pela sociedade, suas desigualdades e contradições, as relações de produção e a apropriação da natureza pela sociedade (SÃO PAULO, ESTADO, 1997).

Ao trazer à tona a análise geográfica mais polêmica da época, a Proposta da CENP questionava a presença da Geografia Tradicional no ensino. Segundo os autores da proposta, essa Geografia que estava sendo ensinada ocultava as

questões sociais e descrevia os conteúdos de maneira fragmentada, sem conseguir explicar a organização e a produção do espaço. Era, portanto, uma Geografia “comprometida com os interesses das classes dominantes” e que servia “como instrumento ideológico de dominação e poder.” (SÃO PAULO, ESTADO, 1997, p.16).

A proposta da CENP para o ensino de Geografia promoveu uma verdadeira “ruptura no ensino tradicional da disciplina, apontando caminhos diferentes de um ensino apenas transmitido pelo professor, descolado dos movimentos sociais e da realidade social do país.” (PONTUSCHKA et al., 2007, p. 71). Portanto, fazia-se necessário também “transformar o aluno de receptáculo de informações em um ser crítico, capaz, desde o início da aprendizagem, de criar/construir o saber.” (SÃO PAULO, ESTADO, 1997, p. 17).

Nesse processo, o professor, que antes era visto como um mero transmissor de conhecimento, foi se transformando em criador do saber juntamente com o aluno. Talvez tenha sido por esse motivo que a proposta teve uma receptividade bastante variada entre os professores de Geografia.

Alguns enviaram recado do tipo “*o quê fizeram com a minha Geografia?*”, outros protestaram, denunciando o “*desrespeito aos princípios de extensão, causalidade, localização, contigüidade etc, base da Geografia*”. Bastante curiosa foi a constatação de que esses professores eram justamente os formados nas tradicionais licenciaturas em Geografia e com uma carreira sedimentada há vários anos no magistério. Os professores com licenciatura em Estudos Sociais pouco se manifestavam publicamente e se sentiam inseguros e pouco à vontade para integrarem as discussões. (KIMURA, 2009, p. 24, grifo do autor).

Não só entre os professores da educação básica, mas também entre aqueles que pertenciam ao meio acadêmico, a proposta foi alvo de grandes polêmicas, principalmente quando colocava-se em questão o método utilizado.

O método abomina a pluralidade das interpretações. Atribui às realidades significados que lhes são exteriores. Doma as realidades rebeldes, aleija-as, amputa-lhes a originalidade para que possam ser enjauladas nos esquemas explicativos prévios. Lança mão do conceito de totalidade (na forma de uma advertência metodológica) para justificar conclusões apriorísticas, resultados unívocos deste estranho exercício de liberdade em que a Proposta pretende

transformar o ensino de geografia. (ARAÚJO; MAGNOLI, 1991, p.114).

Uma das polêmicas que estava no centro das discussões era a de que a proposta estabeleceria o fim da Geografia Física. Entretanto, essa afirmação era baseada em uma leitura equivocada do documento, pois a proposta ressaltava a importância de estudar a natureza em si, com seus processos inerentes:

a produção do espaço envolve igualmente a compreensão da realidade física em si. O entendimento do processo de formação e transformação da natureza é importante para a fundamentação científica, permitindo um posicionamento crítico em frente aos processos de apropriação que têm levado à sua degradação. (SÃO PAULO, ESTADO, 1997, p. 19-20).

A repercussão da Proposta da CENP nos diversos setores da sociedade, principalmente a de Geografia e História, chamou a atenção da imprensa que também aproveitou para fazer suas acusações. Nos jornais a proposta de Geografia foi acusada de valorizar “apenas o socialismo”, conforme o título do artigo publicado no Estado de São Paulo de 13 de setembro de 1987 (Figura 02), de privilegiar a visão crítica (Figura 03), de incitar à luta de classes (Figura 04). Em outras palavras, a proposta constituía-se em uma ameaça comunista, segundo os veículos de comunicação.



**Figura 02:** Artigo do jornal Estado de São Paulo. **Fonte:** Estado de São Paulo, 13 set. 1987. Educação, p. 28.<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Disponível em: <<http://acervo.estadao.com.br/>>. Acesso em 17 ago. 2014.

# Luta de classes, lição na escola pública

MOACYR CASTRO

Tudo o programa de História proposto pela Secretaria da Educação para as crianças da 3ª à 8ª série do primeiro grau, a partir do próximo ano letivo, tomou como fato isolado a luta de classes, sem que sejam analisadas e ensinadas as causas e consequências dos acontecimentos. Para a professora Círcio Fernandes Bittencourt, de Prática de Ensino de História da Faculdade de Educação da USP, a proposta esquece o Estado, a elite e os povos como agentes da História, estatiza apenas o trabalhador

e assume a sociedade de classes como base do ensino da matéria. Quando orienta os professores da 3ª à 5ª série, de crianças entre nove e 11 anos, a proposta diz textualmente: "Nossa intenção, neste desdobramento do tema Trabalho, é por um lado, redimensionar as tensões étnicas, culturais e religiosas entre diferentes grupos humanos, no contexto da dominação capitalista, tendo presente que, do violento contato entre seus modos de vida e de trabalho, resultam novas formas, nas quais certos traços culturais se perdem, alguns permanecem transformados, surgindo ainda outros". Com relação aos indígenas, o

documento alerta os professores para a "atual política de integração indígena levada a cabo por órgãos oficiais como a Funai, na desconsideração e discriminação cultural presentes na criação das reservas indígenas, no desrespeito às suas organizações sociais e culturais, na controversa questão da demarcação de terras e de reassentamento dos posseiros". O estudo da Abolição também deve ser reorientado para o enfoque da "dominação e resistência". Segundo a proposta, a libertação dos escravos "é comumente tratada na historiografia como uma concessão 'humanitária' do Governo Imperial. A Abolição deve ser

estudada tanto na dimensão da lógica capitalista que reorganiza os modos de vida e de trabalho, como na dimensão da insubordinação dos negros, que se vinham rebelando às formas e relações do trabalho escravo", porque "foram muitos depois da Abolição, os laços de exploração, sujeição e controle da força de trabalho no Brasil". A proposta sugere, no final do estudo, que os professores discutam com as crianças "a imagem de país sem preconceitos". Pode para "questionar essa postura no sentido de refletir sobre o racismo, os conflitos sociais, as diversidades regionais, as diferenças culturais sempre foram camufladas no

Brasil em nome da integração nacional, da harmonia social dos interesses nacionais e da padronização cultural". Com isso, a secretaria quer que os professores levem os alunos a compreender "das diferentes formas de organização do trabalho, de viver, de incorporar e fazer frente ao exercício da dominação em seu desenvolvimento histórico". Os alunos devem compreender também "a imposição de um sistema cuja base é a propriedade privada, quer seja dos meios de produção, quer seja da exploração da força de trabalho".

O documento propõe que "se

levantem em sala de aula, através de discussão, os elementos que levam à compreensão da instituição capitalista de mercado de trabalho assalariado, tendo em vista as condições atuais". E para levar os estudantes a descobrir "quais as formas de organização dos trabalhadores, remuneração, direitos conquistados, reivindicações", a proposta indica que esses assuntos devem ser pesquisados pelos próprios alunos na comunidade em que vivem. Por fim, deixa claro que a meta é a percepção da condição do mercado de trabalho assalariado "a partir da desapropriação dos trabalhadores e da exploração de sua força de trabalho".

Figura 03: Artigo do jornal Estado de São Paulo.

Fonte: Estado de São Paulo, 13 set. 1987. Educação, p. 28.<sup>13</sup>



Figura 04: Artigo do jornal Folha de São Paulo.

Fonte: Folha de S. Paulo, 29 jul. 1987. Educação e Ciência, Caderno A-14, p. 32.<sup>14</sup>

Embora não tenha sido implementada como aconteceu com os Guias Curriculares, a Proposta da CENP incomodou muita gente, inclusive no âmbito da Educação e da Geografia. Contudo, no início da década de 1990, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo reformulou-se internamente e a proposta curricular de Geografia saiu do foco da discussão, sendo tratada de maneira secundária. Nesse ínterim, os currículos escolares estaduais foram analisados por meio de um convênio entre a Fundação Carlos Chagas (FCC), o Ministério da Educação (MEC) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Esse convênio reuniu alguns professores universitários renomados e produziu um documento sob o nome de "As propostas curriculares oficiais", com a finalidade de subsidiar a elaboração de uma nova proposta, os Parâmetros Curriculares Nacionais.

<sup>13</sup> Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19870913-34523-nac-0001-999-1-not>. Acesso em 17 ago. 2014.

<sup>14</sup> Disponível em: <http://acervo.folha.com.br/fsp/1987/07/29/2>. Acesso em 17 ago. 2014.

Segundo os autores do documento, os currículos escolares elaborados pelas Secretarias de Educação de diversos estados continham inúmeros problemas e, por esse motivo, cada disciplina no interior dos currículos precisava ser revista. A análise da disciplina de Geografia ficou a cargo do professor da Universidade de São Paulo Antônio Carlos Robert de Moraes. Em sua análise geral das propostas o professor aponta:

Gerados no processo de redemocratização da sociedade e do Estado pós período militar, os currículos em uso padecem de vários problemas. O principal deles reside num desejo militante de fazer do próprio currículo um instrumento de conscientização política, o que redundava num elevado grau de dirigismo ideológico na maioria das propostas analisadas. Ao par disso, a sobrevivência de posturas tradicionais e um elevado grau de incoerência epistemológica parecem marcar o conjunto dos documentos lidos. (MORAES, 1995, p. 100).

No caso da proposta curricular do estado de São Paulo, a Proposta da CENP, a crítica foi mais acentuada:

O objetivo de doutrinação político-ideológica é o eixo estruturador da proposta, sendo responsável tanto pela sua bem assentada coerência interna, quanto pelos problemas que podem ser diagnosticados em seu corpo. Quanto ao primeiro ponto, é inegável a impecável lógica que preside a argumentação, conectando os diferentes tópicos do programa num quadro conceitual e teórico cumulativo e de complexidade crescente. Os conceitos fundamentais do Livro 1 de O Capital e da "Introdução" do Contribuição à Crítica da Economia Política, somados à conceituação básica que emerge da obra de Lenin, estão vistos e discutidos ao findar a proposta do primeiro grau. E tais conceitos estão apresentados numa sequência adequada e articulados numa boa exemplificação com o quadro empírico imediato vivenciado pelos alunos. (MORAES, 1995, p. 107, grifo do autor).

Moraes defende a ideia de que a proposta visa consolidar no aluno uma “dada visão de mundo” encarada como a verdadeira, constituindo-se, assim, numa doutrinação científica que nega o objetivo enunciado pelo próprio documento, o de valorizar a potencialidade crítica do aluno. Segundo ele, existe um “certo” e um “errado” pré-estabelecidos na proposta curricular, “num processo educativo que busca fomentar a formação valorativa dos discentes e docentes e sua capacidade

de interpretar o mundo.” (MORAES, 1995, p. 108). No entanto, uma leitura atenta da Proposta da CENP já serve para contestar os apontamentos em questão:

O professor deve se envolver não só com os alunos, mas sobretudo com os conteúdos a serem ensinados. Ou seja, o professor deve deixar de dar conceitos prontos para os alunos, e sim, juntos, professores e alunos participarem de um processo de construção de conceitos e de construção do saber. [...] Dessa forma é fundamental que o professor participe do debate teórico-metodológico que vem sendo travado nas Universidades. É através de sua inserção nesse debate que fará a sua opção consciente acerca do caminho crítico que a Geografia e a escola devam ter. [...] Este processo de reflexão crítica participante, onde produtores do saber refletem sobre seus papéis na sociedade de hoje e do futuro, tem permitido que, de um lado, a ciência avance e, conjuntamente de outro, rompa-se o cerco da divisão do trabalho acadêmico entre produtores e transmissores do saber geográfico. (SÃO PAULO, ESTADO, 1997, p. 17).

Podemos notar que a construção do documento foi realizada de forma participativa, num longo processo que fundamentalmente colocou o professor como protagonista dessas mudanças. Não existia nenhuma imposição na proposta ou, como preferiu chamar o professor Moraes, nenhuma “doutrinação científica”. Como bem sabemos, um currículo imposto possui inúmeras fragilidades e limites que impedem a modificação das práticas em sala de aula (CACETE, 1999).

A crítica da Proposta da CENP caminhava para a defesa do embasamento teórico-metodológico que viria sustentar os PCNs, a fenomenologia. Segundo Moraes, a proposta esqueceu-se de fazer alusão a essa orientação metodológica. Isso, segundo ele, contrariava certa “tendência mundial de tratar a questão do ensino fundamental de geografia dentro de bases fenomenológicas, realçando os temas da consciência e representação do espaço como experiência vivida.” (MORAES, 1995, p. 105-106).

Essa “tendência mundial” de que tratava o professor Moraes era reflexo da influência internacional que todo o país vinha sofrendo com a ampliação das políticas neoliberais promovidas após o Consenso de Washington (1989). A meta nacional, portanto, tornou-se a de vincular a educação aos planejamentos econômicos globais como forma de contribuir para o desenvolvimento econômico do Estado (CACETE, 1999).

Um ano após o Consenso de Washington, o Brasil participava da Conferência Mundial de Educação para Todos. Tal conferência, realizada na Tailândia e



convocada pela UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, fez com que o país assumisse alguns compromissos que resultaram na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Esse plano foi concebido como um conjunto de diretrizes políticas voltado para o aprimoramento e avaliação dos sistemas escolares. Sua forte influência fez com que o Estado elaborasse parâmetros curriculares para orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-los aos ideais neoliberais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996, reforçou, ainda mais, a necessidade de se propiciar a todos uma formação básica comum (PONTUSCHKA et al., 2007). Desse modo nascem os PCNs, dentro de um contexto político internacional de iniciativas neoliberais, financiadas pelo Banco Mundial, que pretendiam adequar a educação às necessidades de qualificação de mão de obra demandada pelo mercado de trabalho, ou seja, formar o sujeito polifuncional, empreendedor, criativo e competitivo, que estivesse apto para as mudanças constantes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram publicados em 1997. O documento é composto por 10 volumes, dentre os quais, um volume possui material introdutório, seis volumes são destinados aos componentes curriculares nas áreas de: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Artes e Educação Física; e os outros três volumes contemplam os temas transversais.

Também neste caso, na discussão para a elaboração do documento participaram docentes de universidades públicas e particulares, especialistas e técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação. Os únicos que não apareceram nesse processo foram os professores da educação básica.

Os coordenadores e diretores estavam às voltas com a Proposta da Cenp quando veio uma outra, única para todo o País: os PCN. O susto dos professores foi maior ainda porque, se na gestação das propostas anteriores, eles tiveram alguma participação por meio de representação, os PCN, diferentemente, chegaram sem aviso, de forma impositiva. Os professores, principais sujeitos do ensino formal, ficaram à margem de sua produção, tendo acesso ao documento somente depois de sua publicação. (PONTUSCHKA et al., 2007, p. 80).

A determinação de um currículo centralizador e hegemônico desrespeita o professor na medida em que desconsidera sua experiência e os seus saberes acumulados na vivência cotidiana (CACETE, 1999). Os PCNs foram organizados para serem aplicados em todas as escolas do Brasil, passando por cima de todas as contradições existentes na sociedade. Dessa forma, estabeleceu-se a definição dos conteúdos de cima para baixo com o propósito de obter, através de uma homogeneidade, a “garantia de uma qualidade”. Nessa trajetória, o professor perdeu a autonomia que tinha conquistado com as propostas geradas no processo de redemocratização. Agora, ele estava impedido, novamente, de pensar alternativas, de escolher ou de criar.

Utilizando argumentos que defendem uma “escola autônoma”, um “ensino para o futuro”, os PCNs buscam constituir-se em referenciais de “qualidade para a educação” (BRASIL, 1998). Entretanto, numa rápida análise, percebemos logo as suas contradições: ao mesmo tempo em que fala em autonomia do projeto pedagógico da escola, propõe avaliações externas para os três níveis da educação básica, o que rompe com a autonomia didático-científica dessas instituições (PONTUSCHKA, 1999).

Em relação aos PCNs para o Ensino Fundamental de Geografia, o documento expressa o direcionamento dado ao ensino da disciplina segundo a visão de alguns geógrafos, sobretudo paulistas, reconhecidos por sua obra acadêmica que discute sobre problemas espaciais e ambientais. Os autores propõem um trabalho pedagógico que visa ampliar as capacidades do aluno observar, conhecer, explicar, comparar, representar e diferenciar lugares. Inicialmente, o documento demonstra a trajetória da Geografia como ciência e como disciplina escolar. Logo após, nas orientações para o trabalho pedagógico, são apresentados os objetivos, os eixos temáticos, os conteúdos e os critérios de avaliação. Ao final, o documento traz indicações sobre a organização do trabalho escolar, referindo-se aos procedimentos metodológicos.

No que diz respeito ao ensino de Geografia, os PCNs estabelecem o seguinte objetivo:

[...] mostrar ao aluno que cidadania é também o sentimento de pertencer a uma realidade em que as relações entre a sociedade e a natureza formam um todo integrado (constantemente em transformação) do qual ele faz parte e que, portanto, precisa

conhecer e do qual se pinta membro participante, afetivamente ligado, responsável e comprometido historicamente com os valores humanísticos. (BRASIL, 1998, p. 29).

Embora tenha havido a preocupação, segundo os autores, de realizar uma proposta plural, ela se tornou eclética, com momentos em que se percebe um direcionamento fenomenológico e outros, em que há um claro direcionamento historicista. Essa pluralidade no embasamento teórico-metodológico resulta numa abordagem superficial dos conteúdos de Geografia que pode levar o aluno a uma simples constatação de sua realidade espacial ao invés de uma profunda compreensão da mesma.

Os conteúdos, separados em eixos, temas e itens, conseguem demonstrar as diferenças de temporalidades no espaço, mas não há uma intenção dos autores em conduzir o aluno a um aprofundamento sobre os mecanismos sociais e econômicos que determinaram essas diferenças. Nota-se um predomínio de uma visão sociocultural na compreensão da sociedade, sendo minimizada a perspectiva socioeconômica.

[...] mesmo que a economia não esteja ausente nos PCNs, ela está pouco enfatizada. Em certos momentos tudo parece muito asséptico, sem as grandes polarizações que existem sobre a apropriação do espaço e os vários poderes – econômico, político, religioso, do Estado e das oligarquias dominantes aliados às representações sociais dos vários segmentos da sociedade sobre as questões do espaço geográfico. (PONTUSCHKA, 1999, p. 16-17).

O documento avança quando acrescenta a subjetividade aliada à objetividade no estudo da Geografia. Todavia, apesar das críticas que os autores direcionam às propostas curriculares que separam a Geografia Física da Geografia Humana, não conseguem resolver tal divisão nos exemplos citados, pois, como podemos ver abaixo, apresentam um rol de conteúdos tratando-os de forma sedimentada, sem a participação humana no processo:

- reconhecer que a sociedade e a natureza possuem princípios e leis próprios e que o espaço geográfico resulta das interações entre elas, historicamente definidas;
- compreender a escala de importância no tempo e no espaço do local e do global e da multiplicidade de vivências com os lugares;

- reconhecer a importância da cartografia como uma forma de linguagem para trabalhar em diferentes escalas espaciais as representações locais e globais do espaço geográfico;
- distinguir as grandes unidades de paisagens em seus diferentes graus de humanização da natureza, inclusive a dinâmica de suas fronteiras, sejam elas naturais ou históricas, a exemplo das grandes paisagens naturais, as sociopolíticas como dos Estados nacionais e cidade-campo;
- compreender que os conhecimentos geográficos que adquiriram ao longo da escolaridade são parte da construção da sua cidadania, pois os homens constroem, se apropriam e interagem com o espaço geográfico nem sempre de forma igual;
- perceber na paisagem local e no lugar em que vivem, as diferentes manifestações da natureza, sua apropriação e transformação pela ação da coletividade, de seu grupo social;
- reconhecer e comparar a presença da natureza, expressa na paisagem local, com as manifestações da natureza presentes em outras paisagens;
- reconhecer semelhanças e diferenças nos modos que diferentes grupos sociais se apropriam da natureza e a transformam, identificando suas determinações nas relações de trabalho, nos hábitos cotidianos, nas formas de se expressar e no lazer;
- conhecer e utilizar fontes de informação escritas e imagéticas, utilizando, para tanto, alguns procedimentos básicos;
- criar uma linguagem comunicativa, apropriando-se de elementos da linguagem gráfica utilizada nas representações cartográficas;
- saber utilizar a observação e a descrição na leitura direta ou indireta da paisagem, sobretudo mediante ilustrações e linguagem oral;
- reconhecer, no seu cotidiano, os referenciais espaciais de localização, orientação e distância, de modo que se desloque com autonomia e represente os lugares onde vivem e se relacionam;
- reconhecer a importância de uma atitude responsável de cuidado com o meio em que vivem, evitando o desperdício e percebendo os cuidados que se devem ter na preservação e na conservação da natureza. (BRASIL, 1998, p. 53-54).

Uma inovação dos PCNs são os temas transversais: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo. Os temas, que devem interagir de forma articulada com os demais conteúdos, são importantes no sentido de contribuírem para uma formação integral do aluno. O único problema é

a forma autoritária com que estão sendo impostos na escola. Como ressalta Pontuschka (1999, p. 17):

mexe-se no currículo, mas não são pensadas ações que ofereçam aos professores, distribuídos por todo o território brasileiro, momentos de reflexão, no sentido de valorizar a interdisciplinaridade e os trabalhos coletivos em uma sociedade e em uma organização escolar em que prevalece o individual, para não dizer o individualismo, em que as disciplinas estão extremamente compartimentadas, não considerando as fronteiras indelévels existentes entre elas. Idéias boas são destruídas pela forma autoritária de sua implementação.

Será nesse contexto que o estado do Paraná, incomodado com as concepções teóricas apresentadas pelos PCNs, inicia em 2003 a elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica, concretizada somente no ano de 2008. O documento divide-se em três partes: a primeira parte demonstra algumas formas históricas de organização curricular e expõe a concepção de currículo dos autores; a segunda parte contém as disciplinas da educação básica e seus fundamentos teórico-metodológicos, conteúdos e práticas pedagógicas e, por fim, a terceira parte traz uma tabela de conteúdos básicos de cada disciplina de acordo com o ano escolar.

As Diretrizes Curriculares foram constituídas, dessa forma, sob a perspectiva da crítica social da realidade. O documento surgiu com a finalidade de orientar o trabalho pedagógico dos professores da rede pública, buscando, principalmente, superar as vulnerabilidades teóricas dos Parâmetros Curriculares Nacionais e não apenas reproduzi-las como ocorreram em outros estados.

Assim, o processo de constituição do currículo oficial no estado do Paraná ocorreu de maneira bem diferente do que vimos em São Paulo. Desde o início, destacou-se o papel protagonista que os professores desempenharam na elaboração das Diretrizes. Com a supervisão da Secretaria de Estado da Educação (SEED), foram organizados encontros, cursos, reuniões e palestras com professores da educação básica de todas as disciplinas, tendo como objetivo compreender quais eram os métodos, concepções e conteúdos vigentes nas escolas do Paraná. Esse processo permitiu um direcionamento, por meio do grupo de coordenação da SEED, que indicou leituras e atividades no intuito de auxiliar os professores na construção

da perspectiva teórica que o documento seguiria (GILIOLI; OLIVEIRA; PINHEIRO, 2011).

Embasada pela pedagogia histórico-crítica, as Diretrizes Curriculares do Paraná manifestam em seus fundamentos teórico-metodológicos inúmeros contrapontos aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Existe um entendimento da SEED de que os PCNs atendem aos interesses neoliberais e possuem um ecletismo teórico que deve ser superado. Concebidas desse modo, as Diretrizes exigem dos professores um cuidado maior no que diz respeito à clareza dos princípios metodológicos que utilizarão no processo ensino-aprendizagem.

Por sua vez, os PCN não apresentaram uma alternativa teórica consistente, ao contrário, assumiram um ecletismo ancorado numa concepção filosófica, no mínimo, pouco clara e confusa. [...] Assim, a falta de crítica, o ecletismo teórico e a ênfase na abordagem dos temas transversais diminuíram a importância, nos PCN, das especificidades das disciplinas como campos do conhecimento. (PARANÁ, 2008, p. 48-49).

Como podemos notar, a situação vivenciada no Paraná é atípica em relação às outras propostas curriculares presentes no Brasil. É atípica não só porque a construção das Diretrizes exigiu a participação direta dos professores, mas também porque proporcionou um retorno à reflexão e pesquisa das linhas pedagógicas que estavam presentes na política educacional estadual e nacional. Contudo, esse caminho metodológico produziu e tem produzido até hoje algumas confusões conceituais, instigando inúmeros debates e contradições entre professores e entre esses e a Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

Um exemplo do que afirmamos pode ser encontrado no trabalho de Baczinski, Piton e Turmena (2008). Nesse trabalho foram realizadas entrevistas com professores das escolas estaduais do município de Palmas, no estado do Paraná, e constatou-se que os mesmos conheciam a base epistemológica da proposta curricular, mas na prática pedagógica ela não era efetivamente implementada em sala de aula.

Em síntese, as respostas dadas pelos educadores giram em torno das seguintes afirmações: *“É colocada em prática por parte de poucos”*; *“Falta comprometimento por parte da maioria dos docentes”*; *“A proposta não está implantada em sua totalidade, existe ainda muitas resistências por parte dos professores, principalmente*

*porque muitos não estão preparados para a função de professor”; “Ainda não é praticada em sala de aula, pois muitos não têm o conhecimento necessário da pedagogia vigente e também falta interesse por parte dos professores de ver e realizar mudanças”; “A proposta é pouco trabalhada, para não ser pessimista e dizer que não é trabalhada.” “Parece que essa proposta foi implantada pela SEED”. (BACZINSKI; PITON; TURMENA, 2008, p. 147-148, grifo do autor).*

Através das falas desses professores entrevistados, nota-se a existência de contradições a respeito da suposta oficialização de tal concepção teórica. Ao serem questionados sobre a eficácia dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica, é possível identificar que os docentes enxergam o insucesso da sua implantação como resultado da própria atuação, que julgam ser insuficiente. Esse tipo de argumentação vem ao encontro da ideologia capitalista que por trás de ações mascaradas de coletividade responsabiliza e culpa o indivíduo pelo sucesso ou fracasso do resultado dessas ações. Isso demonstra a “incorporação do discurso capitalista burguês em detrimento dos pressupostos socialistas, de totalidade e coletividade defendidos pela Pedagogia Histórico-Crítica.” (BACZINSKI; PITON; TURMENA, 2008, p. 148).

Sem dúvida a elaboração das Diretrizes Curriculares representou um avanço nas políticas públicas enquanto processo democrático, porém, uma vez que se nega a concretização em sala de aula do que foi discutido durante cinco anos, nega-se também a construção coletiva tão exaltada durante todo processo. Por esse motivo, os autores Gilioli, Oliveira e Pinheiro (2011) consideram que

[...] o discurso revolucionário da teoria marxiana e da Pedagogia Histórico-crítica foi apropriado de forma falaciosa e simplista, uma vez que o texto final das DCE/PR negou a discussão que se iniciou com o Currículo Básico e perdurou por boa parte do processo de formulação dessas diretrizes. A Pedagogia Histórico-crítica foi expurgada do documento para dar lugar às teorias críticas. Assim, o processo de constituição das DCE/PR contribuiu para atender às exigências do capital e manter a ordem e a representatividade política dos governantes, negando o projeto histórico de emancipação humana, escopo maior da Pedagogia Histórico-crítica, fato que corrobora para a manutenção do Estado burguês, ou seja, para que tudo permaneça como está. (p. 12).

Dessa forma, percebe-se que a apropriação da pedagogia histórico-crítica, como embasamento teórico para as políticas educacionais, aconteceu por interesse

do Estado em obter a hegemonia, não representando, porém, uma escolha da classe trabalhadora frente a suas necessidades e interesses reais.

De maneira bem diferente do que aconteceu no estado do Paraná, mas considerando também as dificuldades de operacionalização dos PCNs no cotidiano escolar, a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo apresentou uma proposta curricular que se transformou em currículo oficial no ano de 2011. O documento surgiu com o objetivo declarado de organizar “de uma forma melhor” o sistema educacional de São Paulo. Para atender a esse objetivo, ele foi dividido em três partes: a primeira divisão carrega a proposta geral do trabalho, que traz as justificativas, os objetivos e as visões pretendidas; a segunda integra um documento de orientações para a gestão do currículo na escola e a terceira divisão, agrega os cadernos específicos para os professores, separados em bimestres e em disciplinas, onde são apresentados os conteúdos e as orientações para o trabalho do professor.

Pode-se notar que estamos, mais uma vez na história da educação brasileira, deparando-nos com um currículo que prioriza o “controle das atividades de aprendizagem desenvolvidas em sala, diminuindo a autonomia do professor, e formando alunos com pensamentos linear e limitado.” (PEREIRA, 2009, p. 76).

O currículo de São Paulo, estabelecido sem uma prévia discussão com os professores, não concebe a educação como um processo dialógico. É uma cartilha, uma nova instrução programada, que remete aos Guias Curriculares da ditadura militar.

Este material foi produzido por um grupo de especialistas que, em sua maioria, trabalham em ensino superior e/ou são autores de livro didático, ou seja, não estão ministrando aulas no ensino fundamental público, o que pode dificultar a realização de uma proposta que possa realmente se concretizar em sala de aula. (PEREIRA, 2009, p.72).

Após três anos de atividade do Currículo do Estado de São Paulo nas escolas, como será que o professor se sente em relação a esse? Será que ele utiliza-o no seu fazer pedagógico? Na nossa investigação, foi possível registrar alguns depoimentos de um professor da escola pública acerca dessas questões: “os conteúdos estão fora de ordem”, “vou priorizar o uso do livro didático”, “isso que o currículo pede não é Geografia de verdade”, “esse currículo é utópico”, “o ano letivo não suporta essa carga de conteúdo”...



O depoimento desse professor demonstra preocupações que são comuns entre os professores: a sequência dos conteúdos dentro do currículo, o uso do livro didático e a dificuldade de inserir os conteúdos do currículo em sala de aula. O currículo exigiu que o professor mudasse a organização e a sequência de conteúdos que estava acostumado a utilizar. No entanto, o professor teve que “experimentalmente” essa nova organização curricular sem poder opinar sobre a mesma, e tal fato, obviamente, levou ao estranhamento e à rejeição da proposta apresentada, da mesma forma que no caso anterior.

É desse modo que o atual Currículo do Estado de São Paulo sepultou, de uma vez por todas, a concepção de currículo nascida no processo de redemocratização do país. Configurando-se como uma proposta organizada de forma conservadora, tanto em relação ao seu processo como em relação ao seu conteúdo, dissociada das reivindicações e das vivências daqueles que estão mais próximos da escola real, o currículo criou uma visão idealista do professor, da escola e do aluno que não condiz com a realidade educacional brasileira. Realidade esta que será detalhada no próximo capítulo, onde abordaremos a relação entre currículo e sala de aula a partir de um estudo de caso.

## **4 O ENSINO DE GEOGRAFIA AGRÁRIA NA ESCOLA PÚBLICA**

### **4.1 Caracterização da escola estudada**

A Escola Estadual Diadema está localizada no bairro Jardim Gabriel Correia que, por sua vez, situa-se na região oeste da cidade de Diadema. Nas suas imediações encontram-se hospitais, igrejas, creches, ginásio de esportes, estabelecimentos comerciais e algumas residências.

O espaço físico da escola é composto por dezesseis salas de aula, um laboratório de ciências, um laboratório de informática, um laboratório de matemática, uma biblioteca, quatro banheiros, uma cozinha, um refeitório e uma quadra poliesportiva coberta. Além disso, a escola possui um sistema de segurança composto por um circuito de câmeras que monitora o pátio externo e as salas de aula. A equipe escolar conta com diretora, coordenadora, professores efetivos e substitutos, escrituraria, inspetores de aluno, monitores de informática, faxineiras, serventes e merendeiras.

Fundada há 32 anos, a escola atende aproximadamente 1600 alunos que estão divididos nos períodos matutino, vespertino e noturno e em seriações a partir do primeiro ano do ensino fundamental I ao último ano do ensino médio.

Os alunos pertencem às classes média-baixa e baixa. Nesse contexto social, nos moldes que se pode encontrar em muitas cidades brasileiras, encontramos um grande número de famílias onde os pais, que são trabalhadores, não conseguem acompanhar o desenvolvimento dos seus filhos na escola e outras, em número reduzido, que se preocupam e têm perspectivas de encaminhar seus filhos para cursos técnicos em busca de uma “vida melhor” e com maiores oportunidades.

Vale ressaltar que, segundo relato da maioria dos professores, há um alto índice de indisciplina e violência nessa escola como agressões físicas ou ameaças verbais. Apesar dos problemas vividos, a E.E Diadema ainda é a escola que possui a maior disputa por vagas e a primeira na classificação das melhores notas da cidade, levando em consideração os exames oficiais da Diretoria Regional de Ensino.

## 4.2 Currículo e sala de aula

O que se deve ensinar em todas as escolas de educação básica no Brasil está determinado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Para consolidar esse modelo curricular nacional, como vimos no capítulo anterior, a Secretaria da Educação do estado implantou nas escolas da rede pública, no ano de 2011, o Currículo de São Paulo, que vem sendo utilizado até hoje.

Os autores dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no que se refere à disciplina de Geografia (Ensino Fundamental II), utilizam o seguinte conteúdo teórico-metodológico para abordagem do eixo temático que contempla a Geografia Agrária:

### Eixo temático III - O campo e a cidade como formações socioespaciais.

TEMA 1 - O espaço como acumulação de tempos desiguais.

TEMA 2 - A modernização capitalista e a redefinição nas relações entre o campo e a cidade.

TEMA 3- O papel do Estado e das classes sociais e a sociedade urbano-industrial brasileira.

TEMA 4 - A cultura e o consumo: uma nova interação entre o campo e a cidade.

No currículo proposto pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), a exposição dos conteúdos representou um retrocesso no que diz respeito à maneira como eles estão estruturados, pois não possuem nenhum tipo de descrição sobre o conteúdo a ser tratado, como aparece na proposta curricular paranaense. Ao contrário, existe apenas um quadro geral com uma sequência de temas divididos por série e bimestre, acompanhados de uma lista de habilidades. Os conteúdos de Geografia Agrária, por exemplo, aparecem da seguinte forma:

### 5ª série/ 6º ano do Ensino Fundamental (4º bimestre)

#### *Conteúdos:*

As atividades econômicas e o espaço geográfico

*Os setores da economia e as cadeias produtivas*

*A agropecuária e os circuitos do agronegócio*

A sociedade de consumo

## 6ª série/ 7º ano do Ensino Fundamental (4º bimestre)

### *Conteúdos:*

Brasil: população e economia

A população e os fluxos migratórios

A revolução da informação e a rede de cidades

O espaço industrial

Concentração e descentralização

*O espaço agrário e a questão da terra*

Para analisar e compreender melhor esses conteúdos programáticos, efetivamos uma leitura detalhada dos currículos oficiais. Nessa análise, procuramos apontar alguns elementos que se configuram como limitadores para o desenvolvimento e formação dos alunos. Para isso, definimos duas questões norteadoras: a maneira como os autores do PCN caracterizam o campo brasileiro está em sintonia com o processo de conscientização dos alunos sobre a própria realidade social em que vivem? Os conteúdos presentes no documento são eficazes para construir uma consciência crítica com o aluno sobre a questão agrária do país?

Os conteúdos programáticos da Geografia, presentes nos PCNs e refletidos no Currículo do Estado de São Paulo, são ineficazes para fornecer ao aluno uma visão crítica da questão agrária no Brasil. Isso nos leva a concordar com Oliveira (1999) que, ao analisar o conteúdo teórico contido nos Parâmetros Curriculares Nacionais, afirmou que na concepção dos autores desse documento, a sociedade está sendo concebida como uma simples reunião de pessoas, ao invés de uma união contraditória de classes sociais envolvidas numa luta constante. Tal fato, levou esse autor a afirmar que o objetivo real do currículo nacional é o de “formar cidadãos que apenas se enxerguem como indivíduos, não conseguindo, portanto, enxergarem-se como classe” (p. 54).

A análise que realizamos desses conteúdos apresentados levou-nos à seguinte constatação: o modo como o espaço agrário brasileiro foi caracterizado compromete a formação da consciência crítica do aluno sobre a realidade. Quando observamos os itens abaixo, que servem para detalhar os temas no PCN, isso fica bastante claro:

- os monumentos, os museus, como referência histórica na leitura e compreensão das transformações do espaço;
- a diversidade dos conjuntos arquitetônicos urbanos de monumentos históricos diferentes e os traçados das vias públicas como referência de compreensão de evolução das formas e estruturas urbanas;
- as cidades históricas barrocas brasileiras: paisagens preservadas e importância para a indústria do turismo;
- as feiras livres como sobrevivência do passado na moderna industrialização;
- as festas e as tradições do folclore brasileiro como resistências e permanências dos traços de nossas identidades regionais;
- os engenhos e as usinas de açúcar no Nordeste: sobrevivências do passado nos tempos atuais;
- o arado e o trator nas paisagens agrárias brasileiras;
- pequena propriedade de subsistência, as relações de parceria no campo e sua coexistência com a monocultura empresarial;
- as relações de trabalho cooperativo e o extrativismo como formas de permanências e resistências às relações competitivas do trabalho assalariado.

Podemos perceber que a intenção desses itens é a de simplesmente conduzir o aluno a uma simples percepção da existência de diferentes temporalidades no espaço, sem, no entanto, se preocupar em levá-lo à causa dessas diferenças. No item intitulado “pequena propriedade de subsistência, as relações de parceria no campo e sua coexistência com a monocultura empresarial”, por exemplo, transmite-se a ideia de um campo brasileiro onde a relação entre o tradicional e o moderno é vista de uma forma pacífica, sem nenhum tipo de conflito.

Nesse sentido, para uma compreensão melhor desse fenômeno é necessário entendermos que o desenvolvimento do capitalismo no campo se faz a partir de um movimento desigual e contraditório (OLIVEIRA, 1991; 2007). É baseado nessa perspectiva, que leva em conta a contradição que move a lógica capitalista, que será possível compreender o que acontece no campo brasileiro. Por esse motivo, acreditamos que ao analisar o espaço urbano e o espaço rural do país com seus alunos, o professor não pode se esquecer de levá-los a compreender as relações entre esses espaços e a dinâmica global que os envolve.

Em sala de aula, o professor, na maioria das vezes, não segue “religiosamente” as orientações curriculares. Alguns deles estruturam seu

planejamento de aula de forma espontânea e às vezes trabalham com temáticas diferentes ou em ordens diferentes. Esse é o caso do professor do oitavo ano que acompanhamos. Ele trabalhou com temas da Geografia Agrária, durante três aulas, mesmo não sendo a “série ideal”, segundo o currículo oficial, para tratar desses conteúdos.

O currículo vigente exige que o professor altere a sua organização e sequência de conteúdos com a qual está acostumado a utilizar e também espera que esse trabalhe com seus diferentes grupos de alunos da mesma maneira, de forma homogênea. No entanto, o professor que nunca aprendeu a trabalhar dessa forma, que não se adequou a essa nova organização curricular, facilmente é levado ao estranhamento e à rejeição dessa proposta. Podemos ver esse estranhamento no relato do professor abaixo, quando questionado sobre a sequência de conteúdos dentro do currículo:

então... eu acho que quanto ao conteúdo, eu acho que sim: é adequado à idade deles, mas pensando na Geografia eles não têm uma alfabetização geográfica adequada. Quando eles vêm para o sexto ano eles são crus na Geografia, se eu for usar o livro didático e o caderno do aluno, eu conflito mais ainda o que ele sabe, porque, na verdade, ele não tem base nenhuma, eu tenho que começar do zero na Geografia. O currículo é um pouco complicado. O currículo do sexto ano, por exemplo, ele vai me dar um início. Esse início não é o do aluno. Nesse caso, a faixa etária não é observada. (Professor de Geografia, Diadema, Novembro de 2014).

Portanto, fica muito clara a urgência na revisão e rediscussão dos currículos oficiais pelos principais sujeitos envolvidos, os professores. É necessário que essas discussões sejam permanentes para que o currículo não se configure como um modelo rígido a ser seguido e respeitado, sem nenhuma possibilidade de mudança.

Sabemos que o currículo prescrito, determinado por uma instituição normativa e elaborado para os estados e municípios brasileiros, ao chegar ao ambiente escolar, entra em conflito com o currículo operacional, que é construído através do conjunto de aprendizagens vivenciadas pelos alunos ao longo da formação (GODSON, 2012). A ação desse currículo ocorre no interior da sala de aula, por meio da mediação dos professores, e é influenciado por diferentes fatores subjetivos. Mas, quando esse currículo operacional não é trabalhado com muita responsabilidade pelos sujeitos envolvidos, os alunos viram reféns de uma “proposta

diferenciada” que, na verdade, se torna um verdadeiro obstáculo para o processo ensino-aprendizagem.

Nesse processo surgem aqueles professores que acreditam que, ao reordenarem os conteúdos do currículo oficial numa listagem sequencial do mais fácil para o mais difícil, estarão facilitando a aprendizagem dos seus alunos. Ou então aqueles que se preocupam com a quantidade de temas, de atividades, de projetos, de provas, mesmo que tudo isso já tenha se mostrado ineficiente (GODSON, 2012). Desse modo, configuram-se os desinteresses e os descompromissos com a formação dos alunos a pretexto de apenas não seguir o currículo oficial. Infelizmente, essas são verdades presentes no cotidiano da escola pública estudada, pois, na maioria das vezes, os alunos não estão aprendendo Geografia. Ao contrário, estão aprendendo a memorizar informações que depois reproduzem nas provas ou as copiam nos trabalhos e atividades em geral.

Diante desse quadro apresentado, indagamos que escola é essa que se encontra engessada, ignorando o movimento do mundo, o surgimento de novas teorias científicas, a velocidade das transformações que ocorrem no espaço? Essas características são muito perceptíveis atualmente, mas por que elas custam a chegar à escola? Por que há tanta distância entre o desenvolvimento científico, produzido na universidade, e a escola?

Ainda hoje, quando olhamos para os conteúdos curriculares do ensino superior (Anexo A), notamos o grande descompasso entre aquilo que se aprende na universidade e o que é ensinado na escola. O resultado dessa desarticulação é a formação de alunos cada vez menos conscientes de seu papel social, verdadeiros “papagaios” que repetem as informações sem entender os seus devidos contextos, e que, por isso, desconhecem o mundo em que habitam.

A Geografia faz parte desse cenário escolar. Foi possível observar, durante a nossa presença na escola pública estudada, que a disciplina continua sendo apresentada aos alunos de uma forma maçante, descolada da realidade, com seus conteúdos superficiais e fragmentados. São ditados imensos para copiar no caderno, propostas de trabalho sem objetivos, aparente ausência de planejamentos e, como consequência, inúmeras atividades desconectadas da realidade vívida. Não se contempla o interesse dos alunos, as suas experiências, o seu cotidiano e os seus conhecimentos prévios.

Por outro lado, se esse ensino de qualidade só pode ser alcançado em sala de aula, envolvendo aluno e professor, por que não foi realizado um sistema de participação envolvendo esses sujeitos, como ocorreu na proposta da CENP, na elaboração do atual currículo?

A elaboração da Proposta por competentes especialistas da área de educação, converge para o discurso de má formação e preparação do professor, que é veiculado constantemente na mídia e também despreza a experiência de anos e anos em sala de aula, que poderia fornecer vários elementos que contribuiriam na formulação da Proposta. (PEREIRA, 2009, p. 77).

O processo de implantação do currículo oficial pressupõe que o principal problema da educação é o despreparo do professor. E esse problema, segundo seus defensores, pode ser resolvido com um caderno bimestral que determina os conteúdos que serão apresentados aos alunos e a forma como os professores devem desenvolvê-los. E, para qualificar o “sucesso” ou “fracasso” dos alunos e professores, são realizadas avaliações diagnósticas bimestrais (Anexo B), promovidas pelas diretorias de ensino. É dentro desse sistema que o trabalho do professor fica cada vez mais restrito, não só ao limitar a sua capacidade criadora, mas também ao gerar inúmeras confusões na forma de organização das suas aulas, como podemos ver na fala do professor abaixo:

nós temos duas situações diferentes: a gente tem o livro didático e o caderno do aluno, fornecido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São dois materiais distintos que não conversam, ou eu sigo o livro ou eu sigo o caderno do aluno. O caderno do aluno será um norteador. Ele não pode ser usado prioritariamente, então ele não é o único material, ele funcionaria como um recurso, mas ele é um recurso que destoa do livro didático, então eu tenho que optar senão eu confundo meu aluno. Não tenho como amparar o caderno do aluno com o livro. (Professor de Geografia, Diadema, Novembro de 2014).

Por isso, foi necessária a nossa reflexão sobre a elaboração das propostas curriculares. Acreditamos que elas podem sim contribuir para o desenvolvimento da educação, desde que sejam elaboradas considerando a realidade vivenciada no ambiente escolar e, para que isso possa acontecer, é indispensável que os



professores participem dessa elaboração, pois a aplicação do currículo e seu possível sucesso dependerá, em grande parte, desses sujeitos.

Não podemos esquecer que a Geografia, como um dos componentes curriculares da educação básica, devido à sua natureza teórico-metodológica, “mostra-se como um importante instrumento de conscientização do indivíduo acerca de sua realidade espacial e de seu papel social dentro dessa realidade.” (VIEIRA, 2004, p.31). Esse fator também poderá contribuir para possíveis modificações e aprimoramento dentro e fora da escola.

Para tanto, é preciso que o professor inicie essa construção do conhecimento tendo consciência do seu ponto de partida e de chegada. Isso começa por um planejamento de aula adequado, que o ajudará na organização do trabalho escolar e também no processo ensino-aprendizagem de Geografia, tal como veremos no próximo item deste trabalho.

#### **4.2.1 Planejamento de aula**

O ser humano procura planejar suas ações, desde as mais simples até as mais complexas, na tentativa de aperfeiçoar e transformar sua vida ou a daqueles que participam do seu círculo social. No entanto, não é somente na vida pessoal que as pessoas planejam suas ações. O planejamento atinge vários setores da sociedade e a educação não foge desta exigência. Contudo, se o ato de planejar é tão importante, por que muitos professores da educação básica ainda não dão a devida importância ao planejamento de aulas ou as planejam de forma inadequada?

Diante dessa questão, gerada a partir das experiências adquiridas durante as observações em sala de aula, discutiremos sobre a importância do planejamento de aulas tanto na organização do trabalho do professor de Geografia da educação básica, como para o processo de ensino-aprendizagem.

A partir disso, adotamos a seguinte conceituação para nosso estudo: o *plano de aula* é uma especificação e sistematização para aplicação do *plano de ensino*. Ambos integram o *planejamento escolar*. Este último “é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social.” (LIBÂNEO, 1994, p. 222).

Consideramos ainda que o planejamento escolar precisa ser cotidianamente criado e praticado como um ato reflexivo, que deve ser articulado, crítico e rigoroso, ou seja, ele deve considerar a totalidade do processo de ensino e deve buscar a raiz dos diversos problemas encontrados na escola, a partir de um método científico (FUSARI, 1990).

O presente capítulo divide-se em duas partes. Na primeira parte, realizamos uma discussão introdutória sobre a situação do plano de aula dentro do planejamento escolar, as principais etapas para sua elaboração e as especificidades desse processo no ensino de Geografia. Já na segunda parte, discorreremos sobre a importância do planejamento, a fim de evitar os riscos de uma aula improvisada.

Nesse sentido, este capítulo do trabalho busca recuperar a importância do plano de aula para a Geografia no ensino básico, não só no que diz respeito à organização administrativa do trabalho escolar, mas também a posição que ocupa dentro do processo de ensino-aprendizagem.

#### **4.2.1.1 O plano de aula e sua elaboração**

Sintetizaremos aqui, em caráter introdutório, a situação do plano de aula dentro do planejamento escolar e suas principais etapas no processo de elaboração, com base no pensamento de Libâneo (1994). Ao final deste item, colocaremos algumas especificidades desse tema relacionadas ao ensino de Geografia na educação básica.

O *plano de aula*, juntamente com o *plano da escola* e o *plano de ensino* compõem o *planejamento escolar*. Este último é o estabelecimento geral de diretrizes para a realização do trabalho docente. Ele deve articular a função social da escola com o contexto que cada uma delas está inserida. Os diversos componentes da escola fazem parte de toda dinâmica social, e, portanto, o planejamento escolar é, em primeiro lugar, um planejamento político (LIBÂNEO, 1994). Ainda, o planejamento escolar deve ter uma ordem sequencial, deve traçar objetivos que contemplem as necessidades específicas de cada escola e ter coerência e flexibilidade entre os conteúdos, métodos e avaliações.

O *plano da escola* é o plano pedagógico e administrativo de cada escola, onde é exposta a concepção de educação adotada pelo corpo de professores, os princípios pedagógicos utilizados, a contextualização da escola em seus diversos níveis, objetivos educacionais gerais, a estrutura curricular, métodos de ensino e sistema de avaliações, sempre levando em conta as diretrizes dos currículos oficiais (LIBÂNEO, 1994). O *plano de ensino* deve ser feito a partir do *plano da escola*; ele é o roteiro de cada disciplina para o ano ou semestre. Nele deve conter a justificativa da matéria para o desenvolvimento intelectual dos alunos, os objetivos, as unidades didáticas, o número de aulas para o trabalho de cada unidade e os métodos de ensino, levando sempre em conta o plano da escola.

Já o *plano de aula* é a descrição detalhada para a prática de cada unidade prevista no plano de ensino (LIBÂNEO, 1994). Nele devem constar os objetivos, conteúdos, tempo previsto, métodos de ensino e avaliações para as unidades. O plano de aula é um documento fundamental para o trabalho do professor e deve ser constantemente revisto, a partir das diversas experiências obtidas em sua aplicação.

Em primeiro lugar, a elaboração do plano de aula precisa considerar que a aula não possui um período de tempo rígido, raramente é possível desenvolver uma unidade completa em apenas uma aula, pois o processo ensino-aprendizagem se dá através de diversas fases articuladas entre si. Assim, para cada unidade, é necessário planejar um conjunto de aulas. O trabalho em uma unidade precisa ser uma continuidade da unidade anterior, sem nunca esquecer o nível de preparo dos alunos e, assim, ajustar o plano de aula para a preparação inicial dos alunos, caso seja necessário.

Em relação ao conteúdo de cada unidade didática, o professor precisa traçar, primeiramente, os seus respectivos objetivos. Em seguida, deve ser descrito o desenvolvimento metodológico, expondo os métodos, os procedimentos e os materiais didáticos que serão utilizados para atingir os objetivos traçados.

Para cada uma das etapas do desenvolvimento metodológico, o professor é responsável pelas formas de verificação do rendimento dos alunos. É muito importante que isso seja feito antes, durante e ao final de cada unidade didática. Tais avaliações podem ser tanto informais – para fins diagnósticos, devendo o professor mudar seu plano de aula se necessário – como formais, para atribuição de notas aos alunos.

A última etapa do plano de aula precisa ser realizada após o término da unidade didática. O professor deve fazer uma avaliação do seu plano, a fim de aprimorá-lo constantemente, utilizando, assim, as experiências adquiridas durante a elaboração do próximo plano de aula.

Todas as disciplinas têm suas especificidades que devem ser levadas em conta na hora da elaboração do plano de aula e a Geografia não é diferente, pois ela tem a complexa tarefa de estudar os diversos aspectos da relação homem-meio ambiente, relação essa em constante transformação ao longo do tempo e do espaço, o que torna o constante aprimoramento do plano de aula algo essencial (FONSECA, 2010).

Um dos principais problemas levantados durante nossa observação na escola é a realização de planos e, por consequência, a condução das aulas, baseadas totalmente em um material didático, seja ele o livro didático ou o Caderno do Aluno. O professor deve ter em mente que esses materiais não devem ser seguidos como manuais, pois nenhum material didático é completo.

Os livros didáticos ou até mesmo os Cadernos do Aluno podem ser muito úteis, mas no ensino de uma disciplina tão complexa como a Geografia é fundamental a utilização de outros recursos didáticos, como trabalhos de campo, pesquisa em jornais, revistas e internet, utilização de filmes e outras mídias, mapas e globos, livros paradidáticos, entre outros. Por esse motivo, é necessário que o professor de Geografia elabore seus planos de aula baseando-se nas diversas metodologias, a fim de aproximar o estudo da Geografia à realidade dos alunos, além de fazer das aulas um momento agradável, o que facilita o processo ensino-aprendizagem.

#### **4.2.1.2 Planejar ou improvisar?**

Atualmente, o ato de planejar adquiriu uma maior importância, devido à complexidade dos problemas. Quanto maior a complexidade dos problemas, maior a necessidade de se planejar. No entanto, não constatamos essa importância do planejamento durante a observação em sala de aula. Ao ingressar no mercado de trabalho, alguns professores deixam de lado o plano de aula, priorizando apenas o

plano de ensino anual (Anexo C) que é entregue ao diretor, e seguindo à risca unicamente o livro didático.

Na prática docente atual, o planejamento tem-se reduzido à atividade em que o professor preenche e entrega à secretaria da escola um formulário. Este é previamente padronizado e diagramado em colunas, onde o docente redige os seus "objetivos gerais", "objetivos específicos" "conteúdos", "estratégias" e "avaliação". [...] Em muitos casos, os professores copiam ou fazem fotocópias do plano do ano anterior e o entregam à secretaria da escola, com a sensação de mais uma atividade burocrática cumprida. (FUSARI, 1990, p. 45).

Podemos confirmar, através de um olhar sobre a prática docente, que a ausência de um planejamento de aula adequado nas escolas, aliada aos demais problemas enfrentados pelos professores no exercício do seu trabalho, tem levado a uma constante improvisação pedagógica nas aulas. Desse modo, aquilo que deveria ser uma prática esporádica acaba se tornando uma “regra”, afetando, assim, o processo ensino-aprendizagem e a organização do trabalho escolar como um todo.

Durante a nossa experiência com os professores da rede pública, percebemos que muitos deles encaram o planejamento como mais uma atividade burocrática e acreditam que apenas os anos de experiência na escola são suficientes para a realização de um bom trabalho. De fato, a experiência prática dos professores é bastante relevante para o processo de ensino, mas isso não significa que ele deva servir-se somente dela. É preciso, pois, que os planos de aula estejam ligados continuamente à prática docente, de modo que sejam sempre revistos e reformulados. Com isso, o professor “vai criando e recriando sua própria didática, vai enriquecendo sua prática profissional e ganhando mais segurança.” (LIBÂNEO, 1994, p. 225).

Contudo, não podemos esquecer que o professor que planeja suas aulas, antes de qualquer coisa, executa uma atividade de reflexão acerca das suas opções e ações. Sem isso, não poderia pensar na direção que o seu trabalho iria tomar e, dessa forma, tornaria mais um improvisador, sujeito aos caminhos estabelecidos pelos interesses dominantes na sociedade. Assim, faz-se necessário que o professor compreenda o ato de planejar como uma atitude crítica diante do seu trabalho pedagógico (MAGALHÃES; LEAL, 2012).

O planejamento de aula, quando encarado como um processo de reflexão, é uma atividade de extrema importância. Mesmo que, em algum momento, as ações previstas pelo planejamento não sejam concretizadas, por conta de fatores adversos imprevisíveis, o professor, agindo dessa forma, terá sempre uma explicação lógica para justificar tal mudança de rumo.

Infelizmente, apesar do grande número de pesquisas que comprovam a importância do planejamento no ensino, existem muitos professores que negligenciam a sua prática, improvisando suas aulas e usando como base apenas os livros didáticos, que apresentam a “receita” a ser seguida. Dessa forma, o professor se transforma em um mero aplicador de conteúdos, sem nenhuma autonomia, o que colabora para a perda da qualidade na educação básica.

O ato de planejar as aulas é importante não só porque evita a rotina e a improvisação frequente, mas também porque promove a eficiência do ensino, contribui para a concretização dos objetivos desejados, garante maior segurança na direção do ensino e economiza tempo e energia.

Não podemos esquecer que existem inúmeros obstáculos enfrentados pelos professores no processo do planejamento, dentre os quais destacamos a elevada carga horária semanal, os baixos salários e a fragilidade da sua formação. Mesmo assim, faz-se necessário estimular os professores a planejarem suas aulas, na garantia de conseguir um trabalho mais significativo no processo ensino-aprendizagem, onde o professor seja um bom mediador entre os alunos e os conteúdos do ensino.

#### **4.3 Análise dos conteúdos de Geografia Agrária no livro didático**

Na Escola Estadual Diadema, os professores de Geografia utilizam como suporte o livro didático intitulado “Expedições Geográficas” (Figura 05), publicado pela Editora Moderna, localizada em São Paulo, no ano de 2011. Esse livro é destinado aos alunos do sexto ano. Os autores responsáveis pela sua elaboração são: Melhem Adas e Sérgio Adas, os quais possuem uma vasta formação acadêmica na área de Geografia e também uma ampla experiência profissional na educação básica.



**Figura 05:** Capa do livro didático.

**Fonte:** ADAS, M; ADAS, S. *Expedições Geográficas*. São Paulo: Moderna, 2011.

Os assuntos relativos à Geografia Agrária aparecem na penúltima unidade do livro, que é composto por oito unidades: 1) Orientação e localização no espaço geográfico; 2) Elementos básicos de cartografia; 3) A Terra: aspectos físicos e gerais; 4) O relevo continental: agentes internos; 5) O relevo continental: agentes externos; 6) Clima e vegetação natural; 7) Extrativismo e agropecuária; 8) Indústria, sociedade e espaço.

Nesta análise do livro didático trabalharemos sob dois eixos. O primeiro diz respeito à avaliação dos conteúdos propostos e da abordagem teórico-metodológica no tratamento sobre o campo brasileiro. No segundo eixo, iremos adotar um critério composto por alguns itens básicos, indicados por Pontuchska, Paganelli e Cacete (2007a), que devem ser levados em consideração na escolha dos livros didáticos. Esses elementos são: qualidade da capa, autor/autores, público alvo, apresentação do livro, índice e estrutura do livro, diagramação, representações gráficas e cartográficas, linguagem, atividades propostas e bibliografia.

Constatamos, a partir desse estudo, que os conteúdos relacionados à Geografia Agrária foram apresentados de forma superficial e descritiva pelo livro didático. Os autores deram ênfase à simples enumeração dos produtos cultivados no campo do ponto de vista do agronegócio. Como resultado, observa-se que o livro foca apenas na descrição de conceitos relacionados à agricultura e reafirma a

agricultura capitalista, deixando de lado discussões primordiais voltadas para a agricultura camponesa/familiar.

Os autores apresentam o *extrativismo, a agricultura, a pecuária e os sistemas de produção agrícola* dando destaque apenas para a agricultura moderna e seus complexos agroindustriais, deixando de lado os conflitos pela posse da terra no Brasil e no mundo. O debate sobre os movimentos sociais no mundo não aparece no livro, quanto ao Brasil foi citado o caso da luta dos seringueiros na construção das reservas extrativistas, mas sem que a importância desse movimento na atualidade e de sua relevância, enquanto resistência dentro do sistema capitalista, fosse analisada ou destacada.

Outro ponto a ser analisado é o fato de que o livro, além de não apresentar o papel dos movimentos sociais, também não fala sobre reforma agrária e nem traz discussões críticas sobre a presença da concentração de terras no país. A esse propósito o fato é que, na maioria das vezes, quando outros livros se propõem a discutir esses temas, sempre é numa perspectiva acrítica e reducionista.

Importante também é ressaltar a importância das definições dos conceitos utilizados no livro didático. Verifica-se que os termos latifúndio e grande propriedade são utilizados, e às vezes criticados, mas não há uma definição clara do tamanho de uma grande propriedade, ou ainda, que existem latifúndios por extensão e por exploração. Também não é esclarecido qual o tamanho de uma pequena ou de uma média propriedade.

De acordo com a orientação dos currículos oficiais deveria ser trabalhado com o 6º ano a relação entre campo e cidade, mas não notamos a presença desse tema no livro didático. O que foi possível perceber é que o campo é tratado como uma área estritamente de produção, e sua paisagem é retratada apenas com fotografias de áreas produtivas (Figura 06), jamais com imagens que mostram um espaço rico em cultura ou que sejam apresentados seus problemas sociais.





**Figura 06:** Fotografias utilizadas pelo livro didático para retratar o campo.  
**Fonte:** ADAS, M; ADAS, S. *Expedições Geográficas*. São Paulo: Moderna, 2011.  
 Organização própria.

Há ainda um texto com o título “A unidade familiar de subsistência” onde a forma de produção familiar aparece como representativa para a economia do país, mas em nenhum momento aparece como uma forma de organização de trabalho que resiste em ser absorvida pelo sistema de produção capitalista.

Como podemos notar, as lacunas presentes no livro didático são muitas e precisam ser revistas com atenção pelos professores no intuito de buscarem alguns mecanismos para suprirem essas limitações. Por tal motivo, a escolha de um livro didático não pode ser realizada apenas do ponto de vista da qualidade dos conteúdos, requer também uma análise profunda de como eles são apresentados e de que tipo de compreensão almejam construir. Pensando nisso fizemos uma análise rápida de alguns elementos primordiais que, segundo as autoras Pontuchska, Paganelli e Cacete (2007a), devem ser levados em conta, pelos professores, no momento da escolha do livro didático, são eles:

### 1) Capa

- A imagem mostrada na capa (Figura 05) traz uma foto, posicionada ao centro, de um homem, de cabelo arrepiado loiro, portando uma máscara comum na prática de *snowboard* (modalidade esportiva pouco praticada no Brasil), e na lente

desses óculos está refletida a imagem de um vulcão em erupção. Essa imagem nada tem a ver com a realidade do aluno, o que pode desmotivá-lo a abrir o livro e continuar a examiná-lo. Através dessa imagem, conseguimos perceber característica que estará presente em, praticamente, todas as unidades do livro: conteúdos que fogem da realidade dos alunos.

## *2) Autor/Autores*

- Os autores são especialistas da disciplina escolar de Geografia e descrevem os traços principais das suas formações acadêmicas na contracapa, aspecto bastante positivo.

## *3) Público-alvo*

- O livro deixa bastante claro que é destinado aos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II.

## *4) Apresentação do livro*

- Geralmente, os autores fazem uma apresentação para os professores e alunos para explicar mais detalhadamente sobre o que irão encontrar no livro. No livro em análise este elemento não está presente.

## *5) Índice e estrutura do livro*

- A estrutura e organização dos conteúdos estão bem dispostas, e os temas, na sua maioria, obedecem aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

## *6) Diagramação*

- Os textos são curtos e quase todos estão acompanhados por imagens relacionadas ao conteúdo, o que permite uma leitura mais adequada à faixa etária dos alunos.

## *7) Representações gráficas e cartográficas*

- As representações gráficas e cartográficas complementam os textos e interagem com eles. O problema é a escolha dessas representações que, na maioria

das vezes, demonstram um espaço geográfico inerte, construído através de relações harmoniosas.

#### *8) Linguagem*

- Do ponto de vista compreensivo, a linguagem apresentada está adequada aos alunos. Há também no livro, a presença de outros gêneros textuais como poesias, poemas, resenhas críticas, composições, entre outros.

#### *9) Atividades*

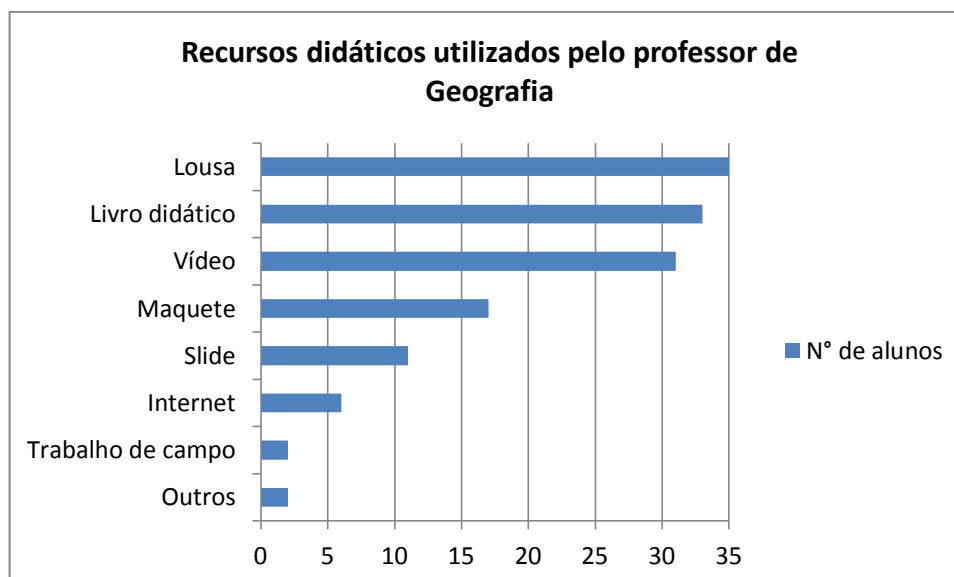
- Existem questões, baseadas nos textos, ao final de cada unidade temática. No entanto, são questões formuladas a partir de fragmentos dos textos originais, o que faz com que os alunos também as respondam a partir destes recortes.

#### *10) Bibliografia*

- As fontes bibliográficas são mencionadas em todos os textos presentes no livro e também são sugeridos alguns livros relacionados ao conteúdo estudado, caso o aluno queira se aprofundar mais no assunto.

### **4.3.1 O uso do livro didático em sala de aula**

Na escola estudada, observamos que os livros didáticos ocupam uma posição importante na relação ensino-aprendizagem. No entanto, segundo os alunos, o livro didático não se configura como o único instrumento de trabalho do professor em sala de aula. Muitos deles afirmaram que o professor utiliza outros recursos didáticos (Gráfico 01). Dos trinta e cinco alunos do ensino fundamental II (8º ano) entrevistados, todos já viram o professor utilizar a lousa para apresentar os conteúdos de Geografia Agrária em sala de aula, 33 deles afirmaram que aprenderam através do livro didático, do recurso audiovisual (31), da construção de maquetes (17), da apresentação de slides (11), do acesso à internet (6) e do trabalho de campo (2). Dois alunos disseram que o professor já fez uso de outros recursos didáticos em sala de aula como, por exemplo, o seminário.



**Gráfico 01:** Recursos didáticos.

**Fonte:** Elaboração própria a partir dos dados do questionário aplicado.

No que diz respeito à abordagem dos conteúdos de Geografia Agrária nos livros didáticos, os professores, em sua maioria, estão insatisfeitos com a organização dos conteúdos adotados por esses materiais. Os professores de Geografia analisaram esta temática como algo fundamental para o entendimento das relações sociais e da produção do espaço geográfico brasileiro, enfatizando temas como reforma agrária, conflitos no campo, produção de alimentos, movimentos sociais, entre outros.

Eu prefiro tratar mesmo da Geografia Agrária na questão socioeconômica, na disputa pelo território, na disputa pela terra, quanto que custa produzir no campo, quem produz no campo, produz pra quem, os grandes fazendeiros, os latifundiários: eles produzem para quem. Eu gosto de fazer essa discussão com o aluno, pra saber também que o melhor que é produzido lá (no campo) não é pra nossa mesa. Então eu caminho nessa linha aí: da luta pela terra. (Professor de Geografia, Diadema, Novembro de 2014).

Entretanto, apesar de questionarem os livros didáticos, por considerarem que seus conteúdos não estão inseridos da forma correta, a abordagem dos assuntos, por alguns professores, ocorre também de forma muito simplória.

A gente vive numa área urbana, mas a gente sabe que depende bastante do que acontece no campo. E, por viver na área urbana, evidente que, até pela minha forma de trabalho, eu parto do

concreto, eu tento trabalhar com meu aluno a partir do lugar que eu estou. Ai a gente fica abordando muito o urbano pra pelo menos tentar entender o próprio espaço. Então, eu sei da importância da Geografia Agrária por ser ela que fornece o alimento, basicamente, pra gente que está aqui na área urbana. Então, eu acho que a importância maior da Geografia Agrária é essa: a alimentação, que é o mínimo da vida. (Professor de Geografia, Diadema, Novembro de 2014).

De maneira geral, encontra-se uma carência de conhecimento teórico em relação à questão agrária como um todo, pois, como vimos no depoimento acima, não se constatou o domínio dessa temática pelo professor. Além disso, verificou-se certa incoerência quanto à determinação dos conteúdos fundamentais para a escolha do livro didático e a insuficiência do seu trabalho em sala de aula.

Sabemos que “nem a proposta de um livro nem as ideias do professor são infalíveis; portanto, a relatividade do conhecimento precisa estar sempre presente na análise de qualquer produção didática, a fim de que se trabalhe com o aluno o dinamismo na construção do saber.” (PONTUCHSKA et al., 2007a, p. 343). Além do mais, não se trata apenas de mudar o livro ou mudar o professor, é necessário também que exista um novo sistema capaz de fornecer as condições necessárias para um melhor desenvolvimento da carreira docente.

Como é um curso de uma universidade privada, então o aluno é trabalhador, ele trabalha. Então as atividades fora da universidade, do campus, elas são muito restritas, porque não dá pra você marcar viagens, porque todo mundo trabalha pra custear o curso. Então, a gente teve muito pouco disso. Na verdade, a gente fez uma pequena excursão, mas foi muito rápida... Nossa, nem me lembro onde foi mais...Ai caramba...E a gente viu alguns tipos de solo lá. Mas, assim, foi muito breve, você vê que eu nem consigo lembrar. Foi tão tumultuado, foi tão rápido, foi uma correria mesmo. Foi uma van e foram poucos alunos e o professor também tava apressado, porque ele também se dividia entre outros trabalhos, então não dava pra passar um dia lá. Então, Geografia Agrária na universidade privada, ela é tratada com muita pressa, apesar da sua importância: a gente come a partir do rural. (Professor de Geografia, Diadema, Novembro de 2014).

Esse novo sistema não deve se limitar ao fornecimento de uma formação adequada, também precisa investir em melhores recursos para apoiar o professor em sala de aula.

O que eu gostaria mesmo de fazer com os alunos, porque acho que quando você mostra a imagem e o vídeo, já cumpre um papel que talvez outro recurso fique até obsoleto, já que a gente tem alunos rápidos. Então, de repente você colocar eles pra manusearem alguma coisa, não vai ser tão interessante quanto ele assistir o real ali, acontecendo. Mas acho que seria importante, já que nós estamos numa área urbana, os alunos poderem ir e isso fosse de alguma forma custeado, já que eles também não têm recurso pra bancar uma viagem dessa, porque a gente teria que se afastar um pouco do nosso local de moradia. O que eu acho que seria importante pro aluno poder vivenciar: ele no campo, ele vendo uma plantação, ele vendo uma fazenda, uma grande fazenda, ele vendo uma agricultura familiar, ele vendo a mecanização das lavouras. Enquanto a gente mostra por imagens, eu acho que cumpre um papel emergencial, mas o ideal mesmo seria que ele pudesse ir, e não pode porque não tem recursos disponíveis pra isso e o aluno não pode pagar esse tipo de viagem. Acho que o perfeito mesmo é poder ser custeado, uma viagem *in locu*, no local. (Professor de Geografia, Diadema, novembro de 2014).

Em paralelo a essa realidade, o livro didático aparece como um recurso didático importante e, às vezes, é a única fonte de estudo de professores e alunos. Por esse motivo, tendo em vista essa precarização do trabalho docente e das estruturas escolares, é importante que os temas veiculados ao longo das páginas do livro didático transmitam informações claras e sejam voltados para a formação crítica do educando.

Sendo assim, o livro didático que pretende atender à necessidade da construção do conhecimento crítico dos conteúdos de Geografia Agrária, precisa nortear o seu debate através das questões sociais do campo, dos conflitos presentes e da sua relação com a sociedade capitalista em que vivemos. Isso porque, quando o livro didático se propõe a simplesmente descrever alguns aspectos relacionados ao campo e omitir os movimentos sociais e a luta pela posse da terra, ele está contribuindo para a manutenção de indivíduos “adestrados” e alienados, que permanecerão excluídos dos debates essenciais para a construção de uma sociedade mais justa.

Apesar dessas críticas, onde evidenciamos os limites que o livro didático impõe ao processo de ensino e aprendizagem, acreditamos ser preferível o aluno ter em mãos um livro de Geografia do que não possuir nenhum, principalmente por sabermos que o livro não é um elemento cultural acessível para a grande maioria dos brasileiros. Mesmo assim, sabemos que um livro didático não conseguirá por si só abarcar toda a dimensão do conhecimento geográfico; portanto é necessário

também que o professor recorra a outros recursos didáticos, construindo o conhecimento de uma forma mais atrativa e criativa, e tensionando, ou mesmo desconstruindo o que está no livro, sempre que necessário.

## 5 REALIDADE E NOVAS POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA AGRÁRIA

A fim de trabalhar a questão agrária em sala de aula, o professor de Geografia que acompanhamos, tratou com sua turma do 6º ano sobre os seguintes assuntos: migração camponesa, modernização da agricultura e diferenças entre o rural e o urbano.

Ao término das aulas, que abordaram esses temas de Geografia Agrária, distribuímos um questionário (Apêndice E) aos alunos para compreender as visões dos mesmos acerca do que significa estudar o campo, qual a contribuição disso e como essa temática deveria ser abordada pelo professor na opinião deles. Dos 30 alunos que responderam à pesquisa, 17 consideraram que aprender sobre o meio rural é *totalmente importante*, 5 deles acharam que é *muito importante*, 7 disseram que é *importante* e apenas 1 aluno assinalou como *pouco importante* (Tabela 01).

Apesar da maioria dos alunos considerarem os conteúdos de Geografia Agrária algo de extrema importância, quando foram questionados sobre o quê essa estuda, muitos não faziam ideia do que se tratava, surgiram respostas do tipo: “é um processo da natureza e ela estuda o que é geografia etc”; “Estuda sobre a natureza, sobre geografia e etc”; “Estuda sobre o planeta terra”.

Escala de importância	Nº de alunos
Nada importante	0
Pouco importante	1
Importante	7
Muito importante	5
Totalmente importante	17

**Tabela 01:** Nível de importância, segundo os alunos, dos conteúdos de Geografia Agrária  
**Fonte:** Elaboração própria a partir dos dados do questionário aplicado.

Aqueles alunos que conseguiram explicar a importância e o significado de estudar esses conteúdos buscaram relacioná-los com o seu cotidiano: “ela pode me ajudar falando coisas que tem no meu cotidiano que não sabia e depois que o professor falou sobre ela soube o que tinha acontecido na minha vida”; “Seus temas fazem parte do nosso cotidiano, mesmo que não percebemos ela está sempre



presente no nosso dia a dia”; “Algumas coisas da cultura rural fazem parte do cotidiano.” Quanto às suas respostas a respeito do significado da Geografia Agrária, as palavras que mais apareceram nos questionários foram: agricultura, natureza, pecuária, rural e campo.

Outro dado interessante, este obtido através do questionário aplicado ao 8º ano (Apêndice D), diz respeito aos temas que os alunos gostariam de aprender dentro da Geografia Agrária. O resultado, excluindo aqueles que não souberam responder (11 alunos) e os que escolheram conteúdos fora do tema (7 alunos), deu-se nesta ordem: agronegócio (4 alunos), movimentos sociais do campo (3 alunos), populações tradicionais (3 alunos) e agricultura camponesa (2 alunos).

Após a observação das aulas e análise dos questionários, verificamos que os conteúdos apresentados pelo professor foram abordados de maneira superficial e de forma bastante “ingênua”, induzindo os alunos à crença de uma relação harmoniosa entre os setores tradicionais do campo e o processo de modernização capitalista e esquecendo-se, assim, de levar em conta os conflitos fundiários e a violência que temos presenciado no campo brasileiro (OLIVEIRA, 2001; PORTO-GONÇALVES; ALENTEJANO, 2011).

Esse tipo de abordagem utilizada pelo professor refletiu na maneira como os alunos reagiram durante as aulas. Foi possível notar, na maioria deles, uma concepção negativa do campo, carregada das posições sugeridas pela grande mídia, da cultura de superioridade da cidade em relação ao campo, do preconceito contra quem vive no campo que seria o “caipira”, o “atrasado”, e que somente adquire um certo status caso “se misture” com quem vive na cidade. Alguns alunos chegaram a dizer que estudar o campo não é necessário, porque ele vive “na zona antrópica” ou simplesmente porque “não terá utilidade na [sua] minha vida.”

Diante desse problema, o professor deve se servir de meios que possam elucidar a dinâmica social, as relações de poder, a apropriação e transformação do espaço, as desigualdades sociais e a expropriação dos sujeitos desprovidos dos meios de sobrevivência e, com isso, ter a possibilidade de minimizar o preconceito acerca do campo e conduzir o aluno a uma formação mais crítica (OLIVEIRA, 1999).

Nesse sentido, o professor precisa aproximar esses temas que parecem distantes da realidade do aluno e mostrar que, apesar das diferenças, tanto filhos de operários como filhos de camponeses têm algo em comum: a marginalização

causada pelo sistema capitalista. Todos eles são filhos de trabalhadores e não dos detentores do capital. Dessa forma, é necessário que se compreenda a essência dessas realidades por parte dos alunos e professores.

O campo, atualmente, traz uma série de questões que devem ser tratadas na escola, a qual não pode, e não consegue, fugir desses acontecimentos. Ao ensino de Geografia cabe um papel muito significativo na discussão dessas questões em sala de aula. Já vimos que os alunos têm vontade de aprender sobre “novos” temas que fogem dos tradicionais, da mesmice. Eles querem e possuem o direito de aprender sobre os movimentos sociais do campo, sobre as populações tradicionais, entre outros. Por isso mesmo, que o professor precisa explicar sobre esses assuntos importantes que fazem parte da nossa realidade e que, na maioria das vezes, encontram-se fora do conteúdo programático exigido pelo currículo.

Pensando nisso, organizamos uma lista de temas, elaborada com base nos programas de disciplinas das principais universidades públicas brasileiras (Anexo A), que podem ser de grande importância, se trabalhados corretamente, na educação básica, são eles:

- A expulsão do trabalhador e a formação da miséria no campo e na cidade;
- A mobilidade e a precariedade do trabalho no campo;
- Os problemas sociais decorrentes dessa mobilidade;
- O modo de vida das populações tradicionais;
- Agronegócio: expressão máxima da monocultura de exportação X Agricultura camponesa: responsável pela comida que chega à nossa mesa;
- O crescimento da fome junto ao crescimento da produtividade no campo;
- Os movimentos sociais e a luta pela terra;
- Reforma agrária no Brasil.

Essa proposta de conteúdos visa incentivar não somente os alunos, mas também os professores para o papel fundamental que a Geografia Agrária pode ter no ensino. Nosso objetivo não é criticar os professores, mas discutir os desafios existentes em torno da elaboração e implantação de uma nova proposta de

ensino. Interessa-nos refletir sobre como podemos elevar o interesse, a aceitação e o domínio dos conceitos e temas da Geografia Agrária através do mesmo.

Acreditamos que seja dentro desse contexto que devemos ensinar aos alunos sobre a lógica que se desdobra no campo brasileiro. Sempre lembrando que, apesar da força do capital, os sujeitos do campo continuam “de pé”, lutando e construindo relações equilibradas com a natureza. Partindo dessa contextualização, podem ser explicados, pelo professor em sala de aula, os aspectos relevantes das contradições existentes no campo. O agronegócio, por exemplo, sustentado pelo latifúndio e de caráter exportador, tem sido considerado como o símbolo da modernidade no campo, mas esconde por trás dessa máscara a exclusão social e a expropriação dos camponeses, provocados pela concentração de terras.

É fundamental que seja questionado com os alunos a perversidade do modelo agrário atual, para que eles possam entender porque se fala tanto da necessidade de uma profunda reforma agrária no país, pois caso essa não for realizada, teremos que conviver com uma das estruturas fundiárias mais concentradas do mundo (OLIVEIRA, 2001). O patamar elevado de conflitos por terra já é suficiente para afirmar a atualidade da necessidade da reforma agrária no país (PORTO-GONÇALVES; ALENTEJANO, 2011). Sendo assim, mesmo que se queira, não há como fugir da responsabilidade de falar sobre a reforma agrária, pois o aluno precisa entender que será ela que permitirá a superação dos problemas crônicos da fome, do desemprego e da miséria que atingem inúmeros brasileiros.

Mas, para que esse processo seja efetivo, é necessário que o professor mostre aos seus alunos como a realidade é contraditória e mutável, que nem tudo é da forma como os nossos olhos podem enxergar. Nesse sentido, esperamos que a discussão sobre a questão agrária cada vez mais esteja presente no debate nas escolas públicas, consistindo-se num problema a ser resolvido por todos. Esperamos também que coloquem em evidência os que vivem e trabalham no campo, para que sejam tratados como indivíduos que, ao mesmo tempo, sofrem e lutam contra o processo de expropriação do capital. Veremos, no próximo capítulo, um projeto de extensão que pode ser um meio para ampliar a visão dos estudantes acerca desse tema.

## **5.1 Semana de Geografia da USP : a importância da aproximação entre universidade e escola.**

Tive a oportunidade de acompanhar, durante dois anos, a construção coletiva, por parte dos alunos do 8º e do 9º ano, de dois projetos desenvolvidos na Escola Estadual Diadema (Anexo D). Os resultados desses projetos foram apresentados na “XI e XII Semana de Geografia da USP”, no anfiteatro de Geografia do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH), nos anos de 2014 e 2015. Registro abaixo parte dessa ótima experiência, que pude vivenciar junto aos alunos e professores da escola, para mostrar uma possibilidade de construção de conhecimento coletivo, vista na prática.

O encontro com a E.E Diadema, possibilitado pelo desenvolvimento desta pesquisa, permitiu que eu realizasse uma viagem ao passado e pudesse reconstruir a minha trajetória escolar de modo a tentar compreender a minha atual formação. Apesar de ter cursado integralmente a educação básica na escola pública, este “reencontro” ampliou a minha visão, fez com que eu enxergasse coisas que no tempo de escola passaram despercebidas.

É muito difícil avaliar esse meu retorno à escola. Posso dizer que fiquei surpreso como a USP continua sendo uma grande desconhecida de todos. Já imaginava esse desconhecimento por parte dos alunos, mas nem cogitava sua existência por parte dos professores e da direção da escola. Perdi as contas daqueles que me abordavam com questões do tipo: “quanto é a mensalidade para estudar na USP?”; “como eu faço para entrar na USP?”, “a USP é o quê mesmo?”

É justamente diante desse fato que reside a importância da “Semana de Geografia da USP”, que não para de crescer desde a sua criação, no ano de 2003. Esse evento apresenta-se como uma grande oportunidade para encurtar a distância entre a universidade e a escola pública. A ideia da Semana é proporcionar um encontro entre os professores e alunos da rede pública com os professores acadêmicos e graduandos da universidade, a fim de abrir um espaço para diálogos, experiências e reflexões acerca do atual ensino de Geografia.

Aproveitando as duas oportunidades concedidas por esse evento, no ano de 2014 os alunos e o professor de Geografia da E.E Diadema empenharam-se na

produção de uma maquete para representar as diferenças entre a cidade e o campo (Figura 07); e no ano de 2015 empenharam-se na produção de um trabalho sobre a região Nordeste.



**Figura 07:** Quadro de fotografias mostrando as etapas de construção da maquete.  
**Fonte:** Acervo pessoal.

O primeiro trabalho foi uma maquete, de aproximadamente 12 metros quadrados, que envolveu a participação de aproximadamente 300 alunos, foi produzido através de materiais recicláveis para representar as diferenças entre a cidade e o campo. Ao final da confecção da maquete, o professor utilizou-a para trabalhar conteúdos como globalização, zona rural, zona urbana, agronegócios, entre outros. Acreditamos que os objetivos iniciais do trabalho, listados abaixo, foram cumpridos:

- Sobre globalização poderemos aplicar a influência de outras culturas visualizadas em nosso lugar através das transnacionais e de todo estrangeirismo que o mundo globalizado exerce como dominação econômica.
- Podemos construir a zona rural enxergando a complexidade da Geografia Agrária, desde o pequeno produtor até o agronegócio latifundiário.
- Construiremos um rio que tenha sua nascente em área florestada até chegar às áreas urbanas onde suas águas ficam impróprias para uso in natura
- Nas áreas urbanas [os alunos] poderão perceber a apropriação do espaço pelas diferentes classes sociais, desde áreas “nobres” até as atuais comunidades. (Professor de Geografia, Diadema, Maio de 2014).

Como podemos ver, o trabalho constituiu-se num excelente recurso didático para auxiliar os alunos na compreensão de conceitos geográficos nas mais diferentes escalas, permitindo que eles estabelecessem associações entre diversas proporções, do local até o global.

O segundo trabalho foi um esforço para que os alunos pudessem compreender melhor as características da região nordeste, ou nas palavras do professor:

[...] aproximar os alunos desta identidade que muitas vezes é marginalizada, visto que a xenofobia ainda é real, sendo que nordestinos e descendentes muitas vezes são vistos como apenas trabalhadores braçais e operários, cuja cultura é “brega” e devem contentar-se com pouco, já que sua terra de origem não pode jamais garantir-lhes fartura e riqueza. (Professor de Geografia, Diadema, Outubro de 2015).

Para a realização desse objetivo todos os alunos desenvolveram as seguintes atividades durante o ano letivo: leitura e discussão do livro Vidas Secas, construção de uma maquete para representar a caatinga, produção e edição de vídeo,

composição de músicas sertanejas, execução de comidas nordestinas e confecção de cordéis (Figura 08).

Era de admirar não só a coragem do professor em realizar dois projetos consecutivos desta magnitude, como também a aplicação e envolvimento por parte de todos os alunos com sua realização. Muitas vezes, devido aos problemas estruturais que atingem a maioria das escolas públicas, os projetos “estacionavam”, mas com uma ajudinha daqui e outra dali eles superavam as barreiras e seguiam em frente.

E foi justamente com esse espírito de luta, de garra e, acima de tudo, de união, que eles conseguiram finalizar o trabalho. Vencida esta etapa, a barreira passou a ser outra: precisavam vencer os muros quase intransponíveis da USP e apresentarem o fruto daquilo que construíram arduamente.



**Figura 08:** Quadro de fotos das atividades desenvolvidas durante o projeto  
**Fonte:** Acervo próprio



Tanto na apresentação de 2014 como na de 2015, havia um misto de nervosismo e descontração presente entre a maioria dos alunos. Ao mesmo tempo em que estavam impressionados com o tamanho da Cidade Universitária, estavam também ansiosos por causa da responsabilidade que carregavam diante da apresentação do projeto. Afinal de contas, tudo ali era novo para todos, nunca haviam pisado na USP, nem eles, nem o professor responsável, e nem os demais professores que o acompanhavam. O que eles não sabiam, mas confesso que eu já esperava, era de que tudo ocorreria da melhor forma possível. A apresentação foi um sucesso e, o principal, todos se divertiram e saíram bem mais “leves” do que quando chegaram.

Apesar de todos os percalços a experiência de fazer parte da Semana de Geografia foi muito gratificante. Se apenas um daqueles alunos conseguir voltar para a USP, agora na condição de estudante, será muito reconfortante para mim. Saberei, então, que não foi em vão o meu esforço e nem daqueles que acreditam que a universidade pública deve ser um espaço para todos, principalmente para os alunos oriundos da escola pública. Penso que este é o grande motivo que me faz permanecer dentro da academia.

Esse breve relato foi inserido neste trabalho com a intenção de apresentar esse projeto desenvolvido na escola pública como uma possibilidade real de trabalhar os conteúdos de Geografia Agrária, e da Geografia como um todo, de uma forma mais articulada, extrapolando a sala de aula e promovendo, assim, um desenvolvimento integral dos alunos. Esse tipo de projeto pode auxiliar o professor não só na aplicação de temas que envolvem a Geografia Agrária, mas pode também ser trabalhado sob vários enfoques, além de tornar o aprendizado um processo contínuo. Ao participarem dessas atividades, os alunos colocam o conhecimento em prática, o que lhes ajuda a assimilar mais rapidamente e compreendê-los em sua totalidade. Além disso, os projetos desse porte estimulam a construção do conhecimento pelo aluno, incentivando sua maior participação nas aulas, por meio de atividades criativas, que conseguem fugir do estilo tradicional de ensino.



## 6 CONCLUSÃO

Nas últimas décadas, através de diferentes mecanismos, ocorreram inúmeras tentativas para desvalorizar a disciplina de Geografia nos currículos oficiais. Assim, os currículos vigentes para o ensino de Geografia na educação básica do estado de São Paulo trataram de sepultar, de uma vez por todas, uma concepção de currículo, nascida após o regime militar, que ia na contramão dessa desvalorização causada pelos demais e que buscava construir no aluno uma compreensão crítica de seu papel na sociedade: a proposta da CENP.

Entretanto, se a Geografia escolar no passado já serviu ao nacionalismo patriótico, hoje se pressupõe que exista uma formação crítica acerca das relações socioespaciais contraditórias que pode proporcionar às novas gerações. Nesse sentido, este trabalho buscou realizar algumas reflexões críticas a respeito do conhecimento geográfico, mais especificamente das concepções utilizadas por seus autores para caracterizar o campo brasileiro, veiculado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pelo Currículo do Estado de São Paulo para o ensino de Geografia.

Os resultados obtidos, ao longo desta pesquisa, reforçam a ideia de que esses documentos oficiais permanecem alheios à realidade escolar desde o seu processo de implantação até a forma de elaboração dos conteúdos destinados à sala de aula. Esses currículos não estão conectados ao desenvolvimento educacional vivenciado pelos sujeitos nas escolas. “Esqueceram-se” de considerar a autonomia do professor, tirando-lhe o direito de participar de decisões importantes sobre o sistema educacional.

Houve uma secundarização e até omissão de conteúdos, por parte desses currículos, que são fundamentais para que o aluno enxergue a sua realidade para além do que ela aparenta. Assim, ocorreu um empobrecimento teórico da disciplina de Geografia, à medida que os conteúdos propostos e as orientações teórico-metodológicas existentes nesses documentos passaram a analisar a organização espacial da sociedade através dos seus aspectos mais superficiais.

Dessa forma, quando esse currículo prescrito chega à sala de aula, sem uma reflexão crítica por parte do professor, são graves os danos causados à formação dos alunos e do ambiente escolar como um todo. Daí surgem não só alunos

desmotivados, mas também professores frustrados, diretores desanimados, pais insatisfeitos com a aprendizagem de seus filhos, enfim, inicia-se um processo de desvalorização da escola.

Não podemos esquecer que a questão salarial dos professores e a infraestrutura das escolas também são problemas que contribuem para essa decadência da escola pública. Praticamente inexistente um plano de carreira consistente, aberto a reflexões e debates democráticos, para essa categoria. Constatamos, na escola observada, que as condições de trabalho às quais os professores são submetidos os impelem a irem à busca do livro didático como um suporte. Esse recurso didático, produzido tendo como referência os PCNs, é o principal instrumento utilizado em sala de aula, e consiste num grande norteador para a seleção dos conteúdos a serem ensinados aos alunos.

Evidenciamos que nos livros didáticos, os conteúdos de Geografia Agrária são apresentados sem a preocupação de formar o aluno do ponto de vista crítico e, muitas vezes, sem considerar a realidade vivida por este. São assuntos que visam a manutenção da sociedade capitalista vigente. Não se questionam em suas páginas o aprisionamento das terras nas mãos da elite brasileira, o processo de expropriação dos camponeses, a luta dos movimentos sociais, a urgência de uma reforma agrária, enfim, todas as contradições socioeconômicas existentes no campo brasileiro são tratadas de forma superficial e dentro de um contexto pacífico e harmonioso. Isso impede que os alunos, desde a escola, vejam a questão agrária como uma questão política, nacional e de classe. Ao contrário, entendemos que o ensino de Geografia Agrária deve ser construído desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, e fazer com que o aluno pense a sua realidade de maneira que se sinta um sujeito ativo do processo de transformação socioespacial.

Nosso percurso serviu também para afirmar que o livro didático, apoiado por sua clara relação com o currículo, não deve ser utilizado como referência única em sala de aula. O livro deve ser apenas um suporte, um instrumento de reflexão estabelecido através da interação entre aluno/professor na construção de um saber crítico. O professor precisa compreender que o fato de utilizar o livro didático na sua prática pedagógica não impede que se sirva de outros recursos para apresentar os conteúdos aos seus alunos como, por exemplo, trabalhar com projetos, como o da a

construção de uma maquete (Figura 07), feito pelo professor que acompanhamos ao longo dessa pesquisa.

Por isso, defendemos que o professor deve gerir os processos de construção e organização curricular no contexto da própria escola, começando por um planejamento de aula adequado, para que não se torne refém da imposição dos currículos oficiais. Nesse contexto, o papel das universidades se torna de suma importância, ao aproximar o conhecimento acadêmico daquilo que é ensinado na escola, derrubando o muro que os separam e auxiliando no desenvolvimento de uma prática pedagógica orientada pela reflexão teórica na produção de saberes.

Em linhas gerais, as teorias da Geografia Agrária aprendidas na universidade, construídas sob os fundamentos do materialismo histórico e dialético, têm se posicionado como um importante instrumento de compreensão e de denúncia das contradições existentes no campo. Sendo assim, essas teorias possuem um objetivo político bastante claro: contribuir para a transformação da realidade.

Assim, o professor deverá estabelecer um diálogo entre o conhecimento científico acadêmico e o conhecimento trazido pelo aluno. Partindo dessa perspectiva, ele não deve atuar apenas como um mero transmissor de conhecimentos, mas sim indicar caminhos, estimular o pensamento reflexivo, valorizar as informações obtidas pelos alunos e perturbar suas certezas.

É dessa forma, pensando novas possibilidades de produção de conhecimentos na escola, que encontramos significado para o presente trabalho. Esperamos que o mesmo contribua para reflexões produtivas, e que ele possa se constituir como um instrumento de apoio para a construção de um ensino de Geografia eficiente na formação de indivíduos que sejam capazes de pensar e compreender o mundo em sua complexidade.

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, M. **Políticas culturais e educação**. Porto: Porto Editora, 1999.

ARAÚJO, R.; MAGNOLI, D. Reconstruindo muros – crítica da proposta curricular de Geografia da CENP-SP. **Terra Livre**, São Paulo, n.8, p.111-119, 1991. Disponível em: < [http://www.agb.org.br/files/TL\\_N08.pdf](http://www.agb.org.br/files/TL_N08.pdf)>. Acesso em: 08 abr. 2014.

BACZINSKI, A. V. de M.; PITON, I. M.; TURMENA, L. Caminhos e descaminhos da prática docente: uma análise da pedagogia histórico-crítica e das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 31, p. 142-152, 2008. Disponível em <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/31/art11\\_31.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/31/art11_31.pdf)>. Acesso em: 12 jul. 2014.

BAMPI, L. R. Currículo como tecnologia de governo de cidadãos e cidadãs. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Anais...** Caxambu, 2000. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)> Acesso em: 20 ago. 2016

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998.

CACETE, N. H. A AGB, os PCNs e os professores. In: Ana Fani Alessandri Carlos; Ariovaldo Umbelino de Oliveira. (Orgs.). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1999. p. 36-42.

CALLAI, H. C. A Geografia e a Escola: Muda a Geografia? Muda o Ensino? **Terra Livre**, São Paulo n. 16, p. 133-152, 2001. Disponível em: <[http://www.agb.org.br/files/TL\\_N16.pdf](http://www.agb.org.br/files/TL_N16.pdf)>. Acesso em 18 jul. 2014.

CORAZZA, S. M. Currículos alternativos-oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23. - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Anais...** Caxambu, 2000. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)> Acesso em: 20 ago. 2016

CORAZZA, S. M. **O Que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FONSECA, G. S. Planejamento nas aulas de Geografia, essencial para o ensino aprendizagem. In: Encontro Nacional de Geógrafos, 16, 2010, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: AGB, 2010. p. 01-10. Disponível em: <<http://www.agb.org.br/evento/download.php?idTrabalho=1048>>. Acesso em: 06 mai. 2014.

FUSARI, J. C. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Idéias**, São Paulo, n.8, p. 44-58, 1990. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_08\\_p044-053\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf)>. Acesso em 20 mar. 2014.

GILIOI, E. B.; OLIVEIRA, A. R.; PINHEIRO, A. A. M. Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná: da pedagogia histórico-crítica às teorias críticas. In: V ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO: MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA – UFSC, 2011. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2011. Disponível em: <[www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo\\_05/e05i\\_t006.pdf](http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_05/e05i_t006.pdf)>. Acesso em: 19 jul. 2014.

GODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2012.

KIMURA, S. Território de luzes e sombras: a proposta de ensino de geografia da CENP. **Terra Livre**, São Paulo, n.32, p. 17-30, 2009. Disponível em: <[http://www.agb.org.br/files/TL\\_N32.pdf](http://www.agb.org.br/files/TL_N32.pdf)>. Acesso em: 08 abr. 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994. Coleção Magistério 2º grau. Série Formação do Professor.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MAGALHÃES, S. R.; LEAL, L. F. V. Formação docente e planejamento de sala de aula. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v.10, n.1, p. 369-383, 2012. Disponível em: <[revistas.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/viewFile/605/pdf](http://revistas.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/viewFile/605/pdf)>. Acesso em 05 nov. 2014.

MORAES, A. C. R. Propostas curriculares de Geografia. In: Projeto MEC/UNESCO/FCC. **As Propostas Curriculares Oficiais** / Subsídios a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais. São Paulo: FCC, 1995. Disponível em: <[http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos\\_fcc/arquivos/1321/arquivoAnexo.pdf](http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1321/arquivoAnexo.pdf)> Acesso em: 02 de abr.2014.

OLIVEIRA, A. U. Questões teóricas sobre a agricultura camponesa. In:\_\_\_\_\_. **A agricultura camponesa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991, p.45-72.

OLIVEIRA, A. U. Geografia e Ensino: Os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão. In: Ana Fani Alessandri Carlos; Ariovaldo Umbelino de Oliveira. (Org.). **Reformas no Mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 43-67.

OLIVEIRA, A. U. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e reforma agrária. **Revista de Estudos Avançados**, São Paulo, v.15, n. 43, p. 185-206, 2001. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9831>>. Acesso em: 16 nov. 2014.

OLIVEIRA, A. U. As abordagens teóricas da agricultura. In:\_\_\_\_\_. **Modo de produção capitalista, agricultura e reforma agrária**. São Paulo: FFLCH/Labur Edições, 2007, p. 06-12.

PARAÍSO, M. A. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Anais...** Poços de Caldas, 2003. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)> Acesso em: 20 ago. 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Geografia**. Paraná: SEED-PR, 2008.

PEREIRA, S. C. A proposta curricular do estado de São Paulo e o cotidiano escolar. **GEOUSP: Espaço e Tempo**, São Paulo, n.6, p. 71-78, 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/74142/77785>>. Acesso em: 30 maio 2014.

PONTUSCHKA, N. N. Parâmetros Curriculares Nacionais: tensão entre Estado e Escola. In: Ana Fani Alessandri Carlos; Ariovaldo Umbelino de Oliveira. (Orgs.). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1999. p. 11-18.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T.I.; CACETE, N.H. In: Nídia Nacib Pontuchska; Tomoko Iyda Paganelli; Núria Hanglei Cacete. (Orgs.). A disciplina escolar e os currículos de Geografia. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez Editora, 2007. p. 57-86.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T.I.; CACETE, N.H. In: Nídia Nacib Pontuchska; Tomoko Iyda Paganelli; Núria Hanglei Cacete. (Orgs.). O livro didático de Geografia. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez Editora, 2007a. p. 339-349.

PORTO-GONÇALVES, C. W.; ALENTEJANO, P. R. R. Contra-Reforma Agrária na Lei e na Marra: a expansão do agronegócio e a reconfiguração da questão agrária no Brasil. In: **Conflitos no campo no Brasil 2010**. Goiânia: Comissão Pastoral da Terra, 2011. p. 107-116. Disponível em: <<http://www.cptnacional.org.br/index.php/component/jdownloads/finish/43-conflitos-no-campo-brasil-publicacao/192-conflitos-no-campo-brasil-2010?Itemid=23>>. Acesso em: 16 nov. 2014.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1980.

SÃO PAULO (Estado). Secretária da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de Geografia**: ensino fundamental. 7. ed. São Paulo: SE/CENP, 1997.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**. Ciências Humanas e suas Tecnologias: Geografia. Coordenação Geral: Maria Inês Fini. Coordenação de área: Paulo Miceli. São Paulo: SE, 2011.

SILVA, T. T. O Currículo como prática de significação. In: \_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 07-30.

SILVA, T. T. O Currículo como representação. In: \_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a. p. 30-42.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIEIRA, N. R. O conhecimento geográfico veiculado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia e o espaço agrário brasileiro: reflexões para uma Geografia crítica em sala de aula. **Revista Nera**, Presidente Prudente, n.4, p. 29-41, 2004. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/viewArticle/1478>>. Acesso em 01 mar. 2014.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, 2014.



## APÊNDICE A - Roteiro de observação de aula

Escola:

Série:

Tema da aula:

Data da observação:

### Aspectos a serem observados:

#### **A) Planejamento**

- Existe plano de curso? Caso exista, o mesmo é executado?
- Existe plano de aula?
- Há coerência entre o que foi planejado e o que foi executado em sala de aula?
- Os planos são orientados por princípios pedagógicos consistentes?
- O planejamento está de acordo com aquilo que é solicitado pelos currículos oficiais?

#### **B) Estrutura escolar**

- Os elementos que compõem a infraestrutura da escola e da sala de aula favorecem o bom desenvolvimento das atividades propostas?

#### **C) Abordagem teórico-metodológica**

- Que tipo de abordagem teórico-metodológica (modelo de ensino) foi expresso na aula observada?
- O professor compartilha com os alunos o objetivo da aula ou eles são impostos?
- Qual a postura ético-profissional do professor? (pontualidade, comprometimento...)
- Os conteúdos da aula anterior são lembrados?
- O uso e adequação de métodos e técnicas de ensino estão presentes?
- Qual a natureza das atividades propostas? Individual ou coletiva?

#### **D) Recursos didáticos**

- Quais são os recursos didáticos utilizados para o desenvolvimento da aula?
- São adequados para a proposta de aula, faixa etária e nível cognitivo da turma? Contribuíram ou prejudicaram para o andamento da aula?

#### **E) Participação dos alunos**

- Os alunos se sentem à vontade para colocar suas opiniões na discussão?
- As propostas de atividades são entendidas por todos os alunos?

#### **F) Relação aluno-aluno**

- Nos trabalhos em grupo, existe uma troca de conhecimento produtiva entre os alunos?
- Os alunos escutam uns aos outros?
- Encontra-se uma “atmosfera” de cooperação em sala de aula?

#### **G) Relação professor-aluno**

- Como o professor lida com os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos?
- As intervenções promovidas pelo professor foram feitas no momento correto, ajudando no processo de reflexão dos alunos?
- O professor espera pacientemente pelo desfecho do raciocínio dos alunos ou demonstra ansiedade para dar as respostas finais, obstruindo a evolução do pensamento?
- Os erros que surgem são considerados para a elaboração de novos problemas?
- Os questionamentos individuais são socializados e utilizados como uma forma de aprendizagem para toda a turma?

#### **H) Ritmo da aula**

- Como se dá o desenvolvimento das atividades durante a aula?
- Quais são as dificuldades encontradas pelo professor na exposição do conteúdo?

#### **I) Exercícios trabalhados**

- O professor utiliza os exercícios propostos pelo livro didático?

#### **J) Avaliação**

- Quais são os instrumentos de avaliação utilizados pelo professor?
- A avaliação é coerente com os objetivos propostos?

## APÊNDICE B – Entrevista professor

Sexo:
Idade:
Formação:
Tempo de atuação como professor:
Carga horária semanal:

Data da entrevista
Tempo da entrevista:
Local da entrevista:

- ✓ Agradecer ao entrevistado por conceder a entrevista.
- ✓ Falar sobre a preservação do sigilo quanto aos dados informados.
- ✓ Esclarecer sobre os objetivos da entrevista.
- ✓ Obter autorização para gravar.
- ✓ Informar sobre as etapas posteriores (transcrição, análise e aplicação dos dados coletados).

1. Graduiu-se em que tipo de instituição de ensino superior?

2. Você acha que sua formação foi suficiente para a prática em sala de aula? Caso não, o que você acredita que tenha faltado?

3. Quais foram os principais fatores que influenciaram na sua escolha pela Geografia e também pela carreira docente?

4. Houve algum momento em que você pensou em desistir de lecionar?

5. Durante a graduação, você possuía mais afinidade com qual área da Geografia?

6. Como foi o seu contato com a disciplina de Geografia Agrária durante a faculdade? Seu curso forneceu uma boa base teórica nessa área?

7. O que você entende por Geografia Agrária?

8. Na sua visão, quais são os temas essenciais na área de Geografia Agrária?

9. Quando trabalha com uma unidade temática da Geografia Agrária, quais são os recursos didáticos que mais utiliza? Por quê?

10. O que você acha da sequência dos conteúdos dentro do atual currículo escolar? Estão adequados para a realidade/faixa etária dos alunos?

11. Como a Geografia Agrária pode ser abordada em sala de aula? Que conceitos você acha fundamental quando está ensinando?

12. Você se sente à vontade durante a exposição dos conteúdos de Geografia Agrária aos alunos ou tem algum tipo de dificuldade?

13. Qual a contribuição, na sua opinião, que a Geografia pode dar na compreensão do campo brasileiro?

14. Por fim, diante de todo esse contexto que vive a escola pública, como você avalia a Geografia ensinada? Acredita que a maneira como os professores vêm trabalhando tem despertado os alunos para uma valorização do conhecimento geográfico?

## APÊNDICE C – Transcrição da entrevista professor

**Sexo:** Masculino

**Idade:** 34 anos

**Formação:** Superior completo (Licenciatura em Geografia)

**Tempo de atuação como professor:** 08 anos

**Carga horária semanal:** 40 horas

**Data da entrevista:** 19/11/2014

**Tempo da entrevista:** 32 minutos

---

Entrevistador= **E**

Professor= **P**

**E:** *Você se graduou em que tipo de instituição de ensino superior?*

**P:** Privada

**E:** *Você acha que sua formação foi suficiente para a prática em sala de aula?*

**P:** Não

**E:** *O que você acredita que faltou?*

**P:** ...

**E:** *O que faltou da parte da faculdade? O que poderia ser diferente?*

**P:** Eu acho que faltou a didática. Acho que é bem distante a teoria da faculdade, ela é muito, muito... Ela é irreal na verdade, porque ela é teórica, puramente teórica e é bem distante da prática mesmo. Então, você tem uma didática que é uma receita de bolo e a escola é viva, ela é constante. Ai a faculdade, nesse caso, acho que ela peca bastante.

**E:** *Quais foram os principais fatores que influenciaram na sua escolha pela Geografia e também pela carreira docente?*

**P:** Bom, eu quis fazer o curso de Geografia de licenciatura mesmo. Eu não optei por fazer bacharel, porque eu não quero trabalhar na área técnica da Geografia. Eu gosto da docência mesmo, da sala de aula. Acho que mais por ideologia mesmo, pelo assunto que a Geografia trata, por entender o espaço, a construção do espaço, a interação, as forças que agem na construção desse espaço e, por querer fazer alguma diferença na própria cidade que eu moro e na vida das pessoas que moram comigo. Mudar um pouco essa questão social mesmo, essa alienação toda aí.

**E:** *Isso veio “desde sempre”? Lá no ensino médio você falava: Geografia é a matéria que eu mais me identifico?*

**P:** Não. Na verdade, eu me lembro da minha professora de Geografia que também era professora de História. Então ela fazia esses debates com a gente, menos livro, menos lousa, menos cópia. E ela, de vez em quando, fazia um debatezinho lá, colocava um tema e discutia. Era uma coisa bem comum da época. Daí, quando eu fui para o ensino médio, o professor de Filosofia fazia isso e de vez em quando ele citava lá a Geografia. Mas foi uma decisão meio tardia, porque primeiro eu fiz SENAI.

Então, trabalhei de eletricitista industrial por algum tempo e depois que eu vi que aquilo não tinha nada a vê comigo. Eu já gostava dessa coisa da educação e da Geografia mesmo. E aí, antes da Geografia, na verdade eu fiz Matemática. Comecei a faculdade de Matemática, depois eu comecei a de História e depois eu comecei a de Biologia...

**E:** *Caramba!*

**P:** E depois que eu fui para a Geografia.

**E:** *Entendi.*

**P:** Mas sempre na educação. Todos foram cursos de licenciatura. Eu nunca quis fazer, por exemplo: biologia para trabalhar no laboratório ou na área de biomédica, nunca quis. Eu sempre quis a licenciatura, sempre a escola, e a escola básica. Nunca tive interesse do nível superior, nunca de ser professor universitário, nunca tive.

**E:** *Houve algum momento que você pensou em desistir de lecionar?*

**P:** Eu acho que a profissão de professor não é uma coisa a ser levada pra vida toda. É desgastante, é desgastante demais, frustrante também. Acho que são um dos poucos trabalhos que você não vê um fruto específico. Você não vê o produto final do seu trabalho. E, às vezes, você se satisfaz ali nas pequenas coisas do dia a dia, de uma resposta certa, de um aluno que entende o processo. Ai a gente vai se satisfazendo e entendo que tá dando certo ali, mas você não vê o produto final. É muito fácil desanimar, já que você não tem ali algo como: ó isso daqui é o meu trabalho, tá produzido aqui, fechei. Isso você não vê. Então a gente trabalha com algo imaterial.

**E:** *Durante a graduação, você possuía mais afinidade com qual área da Geografia?*

**P:** Geopolítica.

**E:** *Geopolítica?*

**P:** Sim.

**E:** *Por que você gostava de Geopolítica? Pelas discussões travadas? Por quê?*

**P:** Eu acho que a discussão era mais acalorada, porque a gente não tem essa percepção clara na escola das dominações dos países e que a gente vive em função desse mercado econômico. Na verdade, a gente é o mercado econômico, a gente é só o consumidor, então a gente só interessa por isso. Essa guerra econômica, essa disputa econômica, essa disputa por território, acho que isso me atrai mais. Isso chega em todos os lugares. De repente, algumas áreas da geografia, elas não fazem tanto sentido dependendo do lugar que você está, mas essa Geografia alcança todos os lugares, porque é a dominação político-econômica. É isso.

**E:** *No seu curso você teve a disciplina de Geografia Agrária e, se teve, como foi seu contato?*

**P:** Como é um curso de uma universidade privada, então o aluno é trabalhador, ele trabalha. Então as atividades fora da universidade, do campus, elas são muito restritas, porque não dá pra você marcar viagens, porque todo mundo trabalha pra custear o curso. Então, a gente teve muito pouco disso. Na verdade, a gente fez uma pequena excursão, mas foi muito rápida... Nossa, nem me lembro onde foi mais...Ai caramba...E a gente viu alguns tipos de solo lá. Mas, assim, foi muito breve, você vê que eu nem consigo lembrar. Foi tão tumultuado, foi tão rápido, foi uma correria mesmo. Foi uma van e foram poucos alunos e o professor também tava apressado, porque ele também se dividia entre outros

trabalhos, então não dava pra passar um dia lá. Então, Geografia Agrária na universidade privada ela é tratada com muita pressa, apesar da sua importância: a gente come a partir do rural.

**E:** *Mas você teve uma disciplina dedicada a Geografia Agrária?*

**P:** Sim. Geografia Agrária.

**E:** *Só uma?*

**P:** Geografia Agrária e assuntos do campo (nome da disciplina).

**E:** *Somente essa que abordava a temática de agrária?*

**P:** Só. Ela durou um semestre um só.

**E:** *Entendi. O que você entende por Geografia Agrária?*

**P:** É a gente vive numa área urbana, mas a gente sabe que depende bastante do que acontece no campo. E, por viver na área urbana, evidente que, até pela minha forma de trabalho, eu parto do concreto, eu tento trabalhar com meu aluno a partir do lugar que eu estou. Ai a gente fica abordando muito o urbano pra pelo menos tentar entender o próprio espaço. Então, eu sei da importância da Geografia Agrária por ser ela que fornece o alimento, basicamente, pra gente que está aqui na área urbana. Então, eu acho que a importância maior da Geografia Agrária é essa: a alimentação, que é o mínimo da vida.

**E:** *Na sua visão, quais são os temas essenciais na área de Geografia Agrária?*

**P:** Sobre a produção de alimentos, que talvez fosse uma função da Geografia Agrária, na minha opinião, tratar, eu não sou muito dedicado, porque a Ciência (a disciplina) acaba fazendo um pouco disso: de falar dos alimentos, da constituição nutricional deles; ela acaba falando de onde eles vêm. Então pra me ocupar de assuntos mais sensíveis que outras disciplinas tratam, eu me reservo a não me dedicar muito a esses. Eu prefiro tratar mesmo da Geografia Agrária na questão socioeconômica, na disputa pelo território, na disputa pela terra, quanto que custa produzir no campo, quem produz no campo, produz pra quem, os grandes fazendeiros, os latifundiários: eles produzem para quem. Eu gosto de fazer essa discussão com o aluno, pra saber também que o melhor que é produzido lá (no campo) não é pra nossa mesa. Então eu caminho nessa linha aí: da luta pela terra.

**E:** *Você lembra, deste rol de temas, quais foram os que você conseguiu abordar na quinta série?*

**P:** Sim. Na quinta série é mais o básico: o extrativismo e a pecuária. A reforma agrária não entra na quinta série. A questão de agrotóxicos é muito sensível também, porque a Ciência (a disciplina) trata. O agronegócio não é um assunto para quinta série, pelo menos para o nosso currículo. A agricultura camponesa também não, populações tradicionais também não e movimentos sociais do campo também não. Então basicamente aí: o extrativismo, a pecuária, a reforma agrária e a própria agricultura em si.

**E:** *Fora esses?*

**P:** Não.

**E:** *Quando você trabalha com uma unidade temática da Geografia Agrária, quais são os recursos didáticos que você mais utiliza?*

**P:** Nós temos precariedade de recursos, então eu uso o próprio livro didático e uso um equipamento pessoal: um projetor de imagens e um computador para passar vídeos e mostrar imagens relacionadas à área rural.

**E:** *Se existisse este “recurso”, o que você gostaria de fazer com os alunos?*

**P:** O que eu gostaria mesmo de fazer com os alunos, porque acho que quando você mostra a imagem e o vídeo, já cumpre um papel que talvez outro recurso fique até obsoleto, já que a gente têm alunos rápidos. Então, de repente você colocar eles pra manusearem alguma coisa, não vai ser tão interessante quanto ele assistir o real ali, acontecendo. Mas acho que seria importante, já que nós estamos numa área urbana, os alunos poderem ir e isso fosse de alguma forma custeado, já que eles também não tem recurso pra bancar uma viagem dessa, porque a gente teria que se afastar um pouco do nosso local de moradia. O que eu acho que seria importante pro aluno poder vivenciar: ele no campo, ele vendo uma plantação, ele vendo uma fazenda, uma grande fazenda, ele vendo uma agricultura familiar, ele vendo a mecanização das lavouras. Enquanto a gente mostra por imagens, eu acho que cumpre um papel emergencial, mas o ideal mesmo seria que ele pudesse ir, e não pode porque não têm recursos disponíveis pra isso e o aluno não pode pagar esse tipo de viagem. Acho que o perfeito mesmo é poder ser custeado, uma viagem *in locu*, no local.

**E:** *Agora saindo um pouco da Geografia Agrária e entrando no currículo. O que você acha da sequência dos conteúdos dentro do atual currículo escolar? Você acha que eles estão adequados para realidade e a faixa etária dos alunos?*

**P:** Nós temos duas situações diferentes: a gente tem o livro didático e o caderno do aluno, fornecido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São dois materiais distintos que não conversam, ou eu sigo o livro ou eu sigo o caderno do aluno. O caderno do aluno será um norteador. Ele não pode ser usado prioritariamente, então ele não é o único material, ele funcionaria como um recurso, mas ele é um recurso que destoa do livro didático, então eu tenho que optar senão eu confundo meu aluno. Não tenho como amparar o caderno do aluno com o livro, muitas vezes, são bem distintos. Então eu opto pelo livro e faço o caderno do aluno como atividade para casa e aí, obviamente, tem que explicar o caderno do aluno também. Então eu acho que quanto ao conteúdo, eu acho que sim: é adequado a idade deles, mas pensando na Geografia eles não têm uma alfabetização geográfica adequada. Quando eles vêm para o sexto ano eles são crus na Geografia, se eu for usar o livro didático e o caderno do aluno, eu conflito mais ainda o que ele sabe, porque, na verdade, ele não tem base nenhuma, eu tenho que começar do zero na Geografia. O currículo é um pouco complicado. O currículo do sexto ano, por exemplo, ele vai me dar um início. Esse início não é o do aluno. Nesse caso, a faixa etária não é observada.

**E:** *Como você acha Geografia Agrária pode ser abordada em sala de aula? Que conceitos você acha fundamental quando está ensinando?*

**P:** Eu começo definindo o que é agrário, porque eu acho que é uma palavra pouco usual e que não remete, de fato, o que é a Geografia Agrária. Então, definindo que a Geografia Agrária é a geografia que trata mesmo do campo, da vida no campo e da produção no campo e do rural. Então... dando conceitos. Daí depois, paulatinamente, abordando os assuntos que são referentes a ela. No sexto ano, o básico mesmo da agricultura em si: que lá (no campo) é a plantação, que lá é que vem a nossa alimentação, o básico.

**E:** *Você se sente à vontade durante a exposição dos conteúdos de Geografia Agrária ou você tem algum tipo de dificuldade?*

**P:** Eu acho que pela linha de Geografia que eu defendo, que eu gosto, a Geografia Agrária é tranquila de ser trabalhada, não vejo dificuldades.

**E:** *Qual a contribuição, na sua opinião, que a Geografia pode dar na compreensão do campo brasileiro?*

**P:** Nossa...Eu acho que a Geografia é fundamental pra se entender os processos de preço econômico: porquê o custo do alimento, porquê que o Brasil produz tanto e ainda assim é caro, é inacessível; porquê que 75% do que é consumido vem de agricultura familiar, porquê que a gente depende de uma agricultura que é ainda por família mesmo, o pai, o filho, o tio, o primo produzindo ali na terra, na pequena propriedade à custos exorbitantes de financiamento público, o que onera ele e o que obriga a repassar esse custo, esse alimento de forma mais cara pra compensar essa produção dele, enquanto ele vem sendo engolido pelo grande proprietário, pelo fazendeiro, pelo grande produtor que arrenda a terra dele. Então, ele deixa de produzir pra arrendar a terra dele, porque isso fica mais barato pra ele, o custo da produção dele é muito caro. Pra onde está indo a nossa alimentação? Acho que como alimentar-se é o básico, então pra entender o como que eu como e da onde que eu como, a Geografia vai me responder muito isso daí e vai me nortear o que que tá acontecendo no campo, bem distante da cidade. Na verdade, a nossa plantação é a prateleira da feira e do supermercado. A gente não tem muita noção.

**E:** *Pra finalizar, diante de todo esse contexto que vive a escola pública, como que você avalia a Geografia que vem sendo ensinada?*

**P:** Acho que a Geografia na escola é uma disciplina que ainda continua sendo, usando o popular, uma disciplina de decoreba, especializada em decorar trechos, decorar estados, decorar territórios. Ainda se dedica a bandeiras, incrivelmente, mas se dedica a decorar bandeiras. Há professores que vão trabalhar com a Hidrografia e ele vai pedir pro aluno decorar nome de rios e igarapés lá do rio Amazonas, é um absurdo. Então, acho que a Geografia escolar ela ainda é uma Geografia Física, uma Geografia muito básica, muito rústica. Não desprezando a Geografia Física, a Geografia Física é a base para todas as outras, pois tudo acontece no espaço, no espaço natural, no espaço construído, mas eu acho que tá muito distante ainda da importância que a disciplina tem e ela também é uma disciplina marginalizada no próprio currículo. Talvez, porque cria essa condição de entendimento para o aluno, de entendimento social, de custo da terra, de custo da área urbana, de custo da área rural, quanto custam os espaços, o quanto custa ligar esses espaços. Então eu acho que a Geografia tá muito distante ainda do poder que ela poderia dar a população, de modo geral, no entendimento da construção do país.

**E:** No que diz respeito aos professores, a maneira como eles vêm trabalhando a disciplina, você acha que tem despertado nos alunos a valorização do conhecimento geográfico ou não?

**P:** Eu acho que é necessário o professor fazer um trabalho de valorização da disciplina, porque pelo próprio currículo e organização das disciplinas na escola, a Geografia é marginalizada. Então ela é uma disciplina considerada um acessório, ela é secundária. A escola ainda prioriza o conhecimento da língua portuguesa e da Matemática em detrimento das outras disciplinas, isso inclui a Geografia. Então, professor de Geografia ele é desvalorizado no meio escolar também. Ele, muitas vezes, é convidado a ser apoio da Matemática e da Geografia. Então é comum nós recebermos a sugestão de trabalho com gráficos, porque o gráfico vai desenvolver o raciocínio lógico, o raciocínio matemático. A sugestão de faça leitura na sala, não se pergunta qual é a leitura, mas faça a leitura porque vai desenvolver o aluno na língua portuguesa, um aprimoramento, um domínio maior da língua portuguesa. Faça os alunos escreverem textos. Então a Geografia foge da Cartografia, foge da análise da imagem, foge da própria análise dos gráficos quanto imagem, porque o professor tem que se dedicar a apoiar essas disciplinas que são consideradas mais importantes: a Matemática e a língua portuguesa, que é a base para o IDESP.

**E:** *Professor, muito obrigado por ter concedido esta entrevista.*

**P:** Eu que agradeço.



## APÊNDICE D – Questionário ex-alunos

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

1. Marque com um X os temas de Geografia Agrária que você se lembra de ter estudado na escola:

Extrativismo ( ) Agronegócios ( ) Nenhum ( )  
Pecuária ( ) Agricultura camponesa ( )  
Reforma agrária ( ) Populações tradicionais ( )  
Agrotóxicos ( ) Movimentos sociais do campo ( )  
Outros ( ) Quais? \_\_\_\_\_

2. Você achou importante ter estudado esse(s) tema(s)? Por quê?

R:

3. A maneira como o professor explicou sobre ele(s) te agradou? Por quê?

R:

4. Quais desses recursos didáticos o professor utilizou para apresentar o(s) tema(s)?

( ) Livro didático  
( ) Vídeo  
( ) Slide  
( ) Maquete  
( ) Internet  
( ) Lousa  
( ) Trabalho de campo  
( ) Outros. Quais? \_\_\_\_\_

5. Se você tivesse a oportunidade de aprender sobre outro assunto na área de Geografia Agrária, qual gostaria?

R:

6. Assinale na escala abaixo o nível de importância que o tema abordado pelo professor em sala de aula tem para você.

<i>Nada importante</i>	<i>Pouco importante</i>	<i>Importante</i>	<i>Muito importante</i>	<i>Totalmente importante</i>

## APÊNDICE E – Questionário alunos

Idade:\_\_\_\_\_ Sexo:\_\_\_\_\_ Série:\_\_\_\_\_

1. Você sabe o que a Geografia Agrária estuda? Cite alguns temas.

R:

2. Você gostou da aula ministrada pelo professor? Por quê?

R:

3. Complete a frase de acordo com sua opinião:

Uma boa aula é.....

.....

.....

4. Como você acha que essa aula de Geografia Agrária pode contribuir para a sua vida?

R:

5. Você considera importante estudar sobre o meio rural? Por quê?

R:

6. Assinale na escala abaixo o nível de importância que o tema abordado pelo professor em sala de aula tem para você.

<i>Nada importante</i>	<i>Pouco importante</i>	<i>Importante</i>	<i>Muito importante</i>	<i>Totalmente importante</i>

## ANEXO A - Programas de disciplinas do ensino superior

UNIDADE UNIVERSITÁRIA		PROGRAMA DE ENSINO DA GRADUAÇÃO 2015			
Faculdade de Ciências e Tecnologia/UNESP					
CURSO DE					
Geografia					
HABILITAÇÃO					
Licenciatura e Bacharelado					
OPÇÃO					
DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL					
Departamento de Geografia – Prof. Dr. BERNARDO MANÇANO FERNANDES					
CÓDIGO	DISCIPLINA OU ESTÁGIO			SERIAÇÃO IDEAL	
	GEOGRAFIA RURAL			3º ANO	
OBRIG./OPT./EST.	PRÉ E CO-REQUISITO				ANUAL/SEM
Obrigatória					1º semestre
CRÉDITO	CARGA HORARIA TOTAL	DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA			
		TEÓRICA	PRÁTICA	TEÓRICO/PRÁTICA	OUTRAS Prátic.Pedagóg.
04	60	20	15	10	15
NÚMERO MÁXIMO DE ALUNOS POR TURMA					
AULAS TEÓRICAS	AULAS PRÁTICAS	AULAS TEÓRICO/PRÁTICAS			OUTRAS
OBJETIVOS (ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de:)					
Compreender as diferentes interpretações sobre a dinâmica da agricultura no capitalismo - paradigmas da questão agrária e do capitalismo agrário; Analisar a Geografia Rural no contexto da ciência geográfica e de outras áreas do conhecimento; Compreender o debate paradigmático da Geografia Rural e da Geografia Agrária; Compreender os processos socioterritoriais que determinam a organização do espaço rural; Entender o processo e formação da agricultura brasileira: do plantation ao agronegócio; Entender as diferenciações da agricultura capitalista, agricultura familiar e camponesa; Compreender os processos geográficos de espacialização e territorialização dos movimentos socioterritoriais; Compreender conflitualidades e as políticas públicas de desenvolvimento do campo: luta pela terra e reforma agrária; Entender o processo de formação da região do Pontal do Paranapanema; Utilizar os censos agropecuários e com os Relatórios DATALUTA para desenvolver conteúdos para docência e pesquisa; Organizar as bibliografias do debate paradigmático da definir leituras dos processos de conflitualidades; Desenvolver atividades com plataformas e banco de dados para melhor compreensão dos dados e das informações nas análises de contextos e tendências da geografia rural. Analisar o processo de construção do conhecimento para pensar o ensino de geografia no ensino Fundamental e Médio					
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (título e discriminação das Unidades)					
UNIDADE I: Paradigmas da questão agrária, do capitalismo agrário e da Geografia Rural 1 – Paradigma da questão agrária; 2 – Paradigma do capitalismo agrário; 3 – Paradigmas da Geografia Rural; 4 – A Geografia Rural no contexto da ciência geográfica e de outras áreas do conhecimento: Geografia Agrária/Agrícola/Rural/Agricultura.					
UNIDADE II: Formação da agricultura brasileira: do plantation ao agronegócio 1 – A construção do conhecimento científico sobre o campo e o ensino de geografia; 2 – Diferenciações da agricultura capitalista, agricultura familiar e camponesa; 3 – Dinâmica da agricultura brasileira: mudanças recentes e perspectivas; 4 - os censos agropecuários e os Relatórios DATALUTA.					
- segue -					



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS

**GF501 – GEOGRAFIA AGRÁRIA – C: 04**

Primeiro Semestre 2014

Quartas-feiras das 9h00 às 12h00 (turma A) e das 19h00 às 22h00 (turma B)

Ricardo Castillo – [castillo@ige.unicamp.br](mailto:castillo@ige.unicamp.br)

Thomaz Fronzaglia – [tfronzag@hotmail.com](mailto:tfronzag@hotmail.com)

Ercílio Santos – [erciliosantos@ige.unicamp.br](mailto:erciliosantos@ige.unicamp.br)

Débora Lima (PED) – [deborassumpcaolima@gmail.com](mailto:deborassumpcaolima@gmail.com)

**Programa**

**PARTE I - GEOGRAFIA AGRÁRIA GERAL (THOMAZ FRONZAGLIA E ERCÍLIO SANTOS)**

**1. POPULAÇÃO, PRODUÇÃO DE ALIMENTOS E AGRICULTURA – AS VISÕES DE MALTHUS, RICARDO E MILL (26/02)**

- Relação entre escassez, produção e população
- Agricultura e ocupação territorial
- Elaboraões de T. Malthus, D Ricardo e J. S. Mill – elementos para uma geografia da produção de alimentos

Bibliografia:

MALTHUS, T. R. *Ensaio sobre a população*. São Paulo, Nova Cultural, 1996. (capítulos I ao VI). (Disponível em: <<http://tinyurl.com/86p8guf>>. Biblioteca: IG: 301.32 M299p).

MILL, J. S. *Princípios de Economia Política*. São Paulo, Nova Cultural, 1996. (livro I, capítulo 12). (Disponível em: <<http://tinyurl.com/73off57>>. Biblioteca: IG: 330.1 M61p).

RICARDO, D. *Princípios de Economia Política e Tributação*. São Paulo, Nova Cultural, 1988. (capítulo 32) (Disponível em: <<http://tinyurl.com/6wy477j>>. Biblioteca: IG: 330.153 R357p).

Leituras complementares:

BOSERUP, E. *Evolução agrária e pressão demográfica*. São Paulo, HUCITEC/POLIS, 1987. (capítulos 1 ao 4). (Biblioteca: IG: 338.1 B651e).

DIAMOND, J. *Armas, germes e aço*. Rio de Janeiro, Record, 2001. (capítulo 4). (Biblioteca: IE: 303.4 D541a 11.ed.).

**2. ORIGENS DA DISTRIBUIÇÃO ESPACIAL DAS PRINCIPAIS CULTURAS E CONSOLIDAÇÃO DAS BASES TÉCNICAS PRODUTIVAS (12/03)**

- Origem geográfica das espécies
- Intercâmbio de material genético
- Formação das estruturas de pesquisa nos países
- Centros Internacionais de Pesquisa Agrícola



Universidade de São Paulo  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas  
Departamento de Geografia  
**Disciplina: FLG 0563 – Geografia Agrária I**  
**Prof. Dr. Júlio César Suzuki**  
1º semestre de 2013  
Blog da disciplina: <http://disciplinas.stoa.usp.br/>



## OBJETIVOS

### Geral

Analisar a produção do espaço agrário, tendo como perspectiva as mudanças nas relações e nas técnicas de produção, de armazenamento e de comercialização, bem como o intrínseco vínculo que tais mudanças estabelecem com o Estado e com a metamorfose do significado da terra na reprodução das relações sociais.

### Específicos

- Discutir as principais correntes teóricas da Geografia Agrária.
- Analisar a natureza das relações de produção e de trabalho no seio das atividades agrárias.
- Compreender as diferenciações das estruturas agrárias face aos sistemas socioeconômicos.
- Enfatizar as transformações recentes no campo, especialmente no brasileiro.

## EMENTA

- Geografia Agrária e questão agrária
- Agricultura sob diferentes modos de produção
- Renda da terra: organização interna e especificidades das atividades agrárias
- Industrialização da agricultura
- Transformações históricas nas relações de produção e de trabalho no campo brasileiro
- Situação atual do campo no Brasil: estrutura agrária, conflitos sociais e questão política

## CONTEÚDO

- Propriedade, renda da terra e reprodução camponesa
- Reprodução camponesa: família, terra, trabalho e festa
- Diversidade da produção camponesa: muitos nomes, múltiplas leituras
- Quilombolas: outra face do campesinato
- Colonato e trabalho assalariado na agricultura brasileira
- Luta pela terra e reforma agrária no Brasil
- Desenvolvimento rural: alternativas e perspectivas

**FLG-563 GEOGRAFIA AGRÁRIA I**  
**DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA**  
**Profa. Dra. Marta Inez Medeiros Marques**  
1º semestre de 2014  
Carga horária semanal: 04  
Carga horária semestral: 60  
Créditos-aula: 04, Créditos-trabalho: 04

#### **I- OBJETIVOS**

1. Apresentar as principais **abordagens teóricas** e conceitos-chave da **geografia agrária**.
2. Identificar os principais processos responsáveis pela **produção do espaço rural**.
3. Analisar a natureza das **relações de produção** e de trabalho no seio das atividades rurais.
4. Compreender as diferenciações das **estruturas e sistemas agrários** em face dos sistemas sócio-econômicos ao longo da história.
5. Analisar a **expansão do capitalismo na agricultura** (modernização da agricultura), com especial atenção para o papel desempenhado pela propriedade privada da terra, o Estado, a indústria, o sistema financeiro e o mercado mundial neste processo.
6. Analisar as bases em que se organiza a **agricultura brasileira hoje**, sua distribuição pelo território nacional e seus principais sujeitos sociais, dilemas e conflitos.

#### **II- CONTEÚDO**

- 1- Principais abordagens teóricas da geografia agrária
- 2- O conceito de espaço rural
- 3- A agricultura sob diferentes modos de produção
- 4- Estrutura social, relações de produção e de trabalho no campo sob o capitalismo
- 5- Propriedade privada, valor e renda da terra
- 6- Agricultura, indústria, Estado e produção de alimentos
- 7- O campo brasileiro hoje: desenvolvimento desigual e divisão territorial da produção agrícola, questão agrária, movimentos socioterritoriais e políticas públicas

#### **III. MÉTODOS UTILIZADOS**

Aulas expositivas, trabalhos em grupo ou individuais e trabalho de campo.

#### **IV. ATIVIDADES DISCENTES**

Leituras programadas e trabalhos escritos ou orais.

#### **V. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO E CÁLCULO DAS MÉDIAS**

Fichamento (individual), relatório de campo (2 pessoas), e prova (individual).

A média será calculada dividindo-se o total dos pontos por 3.

Obs: Observar normas da ABNT nos trabalhos de fichamento e relatório de campo, que deverão apresentar de 10 a 15 páginas.

#### **VI. TEXTO PARA FICHAMENTO**

CASTRO, Josué de. *A geografia da fome*. 6 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, [1946] 2006.

UNESP – OURINHOS					
PROGRAMA DE ENSINO DE DISCIPLINA					
CURSO DE GEOGRAFIA					
DOCENTE RESPONSÁVEL:					
CÓDIGO	DISCIPLINA		CRÉDITOS	CARGA HOR.	
	Geografia Rural		04	60	
SERIAÇÃO IDEAL	ANUAL/SEMESTRAL	OBRIG/OPTATIVA	TEÓRICA	PRÁTICA	PRÁT. PED.
2º ano	2º sem	Obrigatória Lic e Bach.	45		15
OBJETIVOS					
1) Compreender como o modo de produção capitalista articula e transforma a produção no campo 2) Entender os processos geográficos dos fenômenos agrários. 3) Compreender as correntes teóricas e metodológicas da Geografia Agrária e da questão agrária. 4) Refletir e analisar a realidade do campo brasileiro, em sua diversidade e no contexto mundial.					
CONTEUDO PROGRAMÁTICO					
<b>UNIDADE I: Agricultura e Modo de Produção.</b> 1 – As correntes teóricas do desenvolvimento da agricultura no capitalismo. 2 – A agricultura no contexto das transformações socioeconômicas. 3 – A agricultura capitalista e a agricultura familiar.					
<b>UNIDADE II: As transformações recentes da agricultura e a questão campo - cidade.</b> 1 – Os paradigmas da questão agrária brasileira. 2 – O debate a respeito da questão cidade campo. 3 – Pluriatividade e periurbanização. 4 – A constituição da agroindustrialização. 5 – Políticas agrícolas e os monopólios na produção e na circulação. 6 – Desenvolvimento desigual e contraditório. 7 – As formas de realização da renda da terra.					
<b>UNIDADE III: Geografia agrária e desenvolvimento rural.</b> 1 – Questões teórico – metodológicas da Geografias Agrária – Rural. 2 – A reforma agrária 3 – Assentamentos rurais e desenvolvimento rural.					
METODOLOGIA DE ENSINO					
1. Aulas expositivas. 2. Seminários e vídeos documentários. 3. Trabalho de Campo.					
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO					
1. Provas escritas 2. Seminários 3. Textos					
EMENTA					
UNIDADE I: Agricultura e Modo de Produção. UNIDADE II: As transformações recentes da agricultura e a questão campo - cidade. UNIDADE III: Geografia agrária e desenvolvimento rural.					

## ANEXO B – Avaliação da Diretoria de Ensino

Nome: \_\_\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

E. E. DIADEMA.

### Avaliação diagnóstica de Geografia- 7ª Série

1- A divisão política do Brasil compreende os seguintes espaços:

- a- ☐ Estados, municípios, cidades e áreas urbanas.
- b- ☐ Regiões, estados e municípios.
- c- ☐ Cidades, bairros, favelas e áreas nobres.
- d- ☐ Estados, Distrito Federal e Brasília.

2- A diferença entre Municípios e cidades, pode ser entendida como:

- a- ☐ Não há diferença.
- b- ☐ Municípios são regiões dentro do estado onde existem somente áreas rurais, enquanto cidades possuem áreas urbanas e muitos bairros isolados.
- c- ☐ Municípios possuem autonomia político-administrativa, sendo uma divisão política dos estados, encontraremos sempre em seu território uma prefeitura; enquanto a cidade nada mais é que as áreas urbanizadas dos municípios.
- d- ☐ Todo brasileiro mora em cidades, mas nem todos em municípios.

3- As linhas imaginárias que delimitam os territórios são chamadas de:

- a- ☐ Meridianos
- b- ☐ Linha Imaginária do Equador.
- c- ☐ Limites.
- d- ☐ Representação cartográfica dos rios nos mapas.

4- Observe os mapas a seguir e responda:

1



2



- a- ☐ Na representação o Mapa 1 refere-se a um território maior, porém a escala é mais reduzida do que o mapa 2.
- b- ☐ No mapa 2 o território é mais extenso que no mapa 1 e as escalas são iguais.
- c- ☐ Os mapas não podem ser representados em escalas desproporcionais como nos mapas 1 e 2.

5- Dê um título adequado ao mapa 1: \_\_\_\_\_

agora faça o mesmo com o mapa 2: \_\_\_\_\_

6- As cidades gêmeas são áreas urbanas que podem ser localizadas:

- a- ☐ Nos estados brasileiros.
- b- ☐ Na Zona de fronteira com outros países.
- c- ☐ No limite entre estados.
- d- ☐ São cidades irmãs e iguais.

7- As cidades gêmeas apesar de estarem em territórios diferentes acabam:

- a- ☐ fazendo com que não exista a fronteira.
- b- ☐ tornando-se dependentes em sua economia.
- c- ☐ tornando-se em um só país.
- d- ☐ desobedecendo as leis de seus países e criando leis próprias.

8- O mapa a seguir representa:



- a- ☐ pontes entre o Brasil e outros países.
- b- ☐ percurso das rodovias que ligam os países.
- c- ☐ cidades gêmeas nas zonas de fronteira.
- d- ☐ municípios gêmeos na divisa.

9- As fronteiras permeáveis são:

- a- ☐ áreas conhecidas como zona de exploração exclusiva - ZEE.
- b- ☐ limites formados por rios, vegetações e montanhas.
- c- ☐ limites que impedem os moradores das cidades gêmeas de passarem para o outro país por motivos políticos.
- d- ☐ aqueles que permitem o comércio e a livre circulação dos moradores dos dois países.

10- O nome oficial do nosso país é:

- a- ☐ Brasil.
- b- ☐ República Federativa do Brasil.
- c- ☐ Estados Unidos do Brasil.
- d- ☐ Brasil Um País de Todos.

BOM PROVA!

Professor Jailson L. Takachi



## ANEXO C - Planejamento anual da escola

### Ciências Humanas e suas Tecnologias. 2014.

#### Eixos cognitivos.

- I. Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.
- II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representadas de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

#### Componente curricular – Geografia.

##### Competências Habilidades dos 6º e 7º anos.

- Ler, interpretar e escrever, assumindo autoria individual e coletiva;
- Observação, leitura e interpretação de múltiplas paisagens e suas manifestações;
- Domínio da linguagem cartográfica, reconhecendo informações geográficas expressas por meio desta linguagem;
- Conhecer a diferença entre os setores da economia e as relações que se estabelecem entre eles;
- Identificar como os circuitos de produção e consumo, característicos da sociedade moderna;
- Desenvolver domínios de espacialidade e deslocar-se com autonomia;

##### Competências e Habilidades dos 8º e 9º anos – Ensino Fundamental.

- Desenvolver domínios de espacialidade e deslocar-se com autonomia;
- Reconhecer princípios e leis que regem os tempos da natureza e o tempo social do espaço geográfico;
- Diferenciar e estabelecer relações dos eventos geográficos em diferentes escalas;
- Elaborar, ler e interpretar mapas e cartas;
- Distinguir os diferentes aspectos que caracterizam a paisagem;
- Estabelecer múltiplas interações entre os conceitos de paisagem, lugar e território;
- Reconhecer-se de forma crítica, como elemento pertencente ao e transformador do espaço geográfico;
- Utilizar os conhecimentos geográficos para agir de forma ética e solidária, promovendo a consciência ambiental e o respeito à igualdade e diversidade entre todos os povos, todas as culturas e todos os indivíduos;
- Levar os alunos a interpretar dados e informações pertinentes a sua realidade;
- Estabelecer recursos cognitivos que estimulem a compreensão da realidade atual, respeitando os valores humanos e a diversidade sociocultural de cada educando;
- Fazer com que os alunos desenvolvam o gosto pela cultura escrita, através do estudo de diversos textos escritos;
- Orientar o Alunado a partir das reflexões dos temas trabalhados com referência a importância do trabalho no contexto atual da humanidade;

- Desenvolver a cidadania de cada educando, para continuar aprendendo, de modo a valorizar os seus conhecimentos já adquiridos.
- Aplicar conceitos de espaço geográfico: lugar, região, fazendo de forma adequada ao nível de estudo;
- Identificar e caracterizar fatos, situações, fenômenos e lugares representativos do processo de globalização, nas dimensões econômica, culturais e espaciais;
- Identificar, no funcionamento da sociedade capitalista, elementos que estimulam e aceleram o processo de globalização;
- Reconhecer, localizar, descrever e comparar fatos, problemas, fenômenos, diversidades e desigualdades regionais na escala global, como meio para compreender as disparidades que as envolvem;
- Interpretar fatos, dados, situações, problemas ou fenômenos apresentados em forma de textos, gráficos ou mapas, para compreender as diferentes formas de expressão e manifestação social na escala global;
- Identificar, em textos e situações-problema, os fundamentos da cidadania e a democracia;
- Relacionar os fundamentos da cidadania e da democracia, do presente e do passado, aos valores éticos e morais na vida cotidiana;
- Reconhecer o significado histórico e geográfico da O.N.U.;
- Identificar os elementos essenciais da organização econômica das sociedades contemporâneas;
- Analisar criticamente as regras que regulam os fluxos internacionais de mercadorias;
- Aplicar e reconhecer, em textos os fundamentos defendidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos;
- Identificar os elementos essenciais da organização econômica das sociedades contemporâneas;
- Analisar criticamente as regras que regulam os fluxos internacionais de mercadorias;
- Aplicar e reconhecer, em textos, os fundamentos defendidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos;
- Reconhecer e aplicar conceitos demográficos para análise dos processos populacionais;
- Distinguir demografia de geografia das populações;
- Relacionar processos econômicos considerados essenciais na dinâmica populacional e comprar realidades nacionais diversas que se expressam na escala mundial, com o intuito de identificar e comparar o perfil populacional de cada região;
- Definir e interpretar os processos migratórios internacionais;
- Identificar características histórico-geográficas que diferenciam o mundo Árabe do Mundo Islâmico;
- Reconhecer e aplicar o conceito de cidade e urbanização;
- Identificar as características dos processos responsáveis pela hierarquia urbana;
- Analisar as implicações sociais de correntes das atividades turísticas com relação à participação econômica e preservação ambiental em diferentes partes do mundo;
- Analisar criticamente implicações sociais e econômicas resultantes da ampliação das redes de narcotráfico no mundo;
- Estabelecer relações entre as diferentes redes de atividades ilegais com estruturas econômicas e de poder.

## ANEXO D - Projetos para a “Semana de Geografia da USP” 2014/2015

ESCOLA ESTADUAL DIADEMA

### 1 Séries envolvidas

O desenvolvimento do projeto destina-se a contemplar as 7ª Séries do Ensino Fundamental (atual 8º Ano), perfazendo o total de 300 alunos matriculados e frequentes, assim participam todos os alunos desta faixa etária e estudantil da Escola Estadual Diadema.

### CONSTRUINDO O ESPAÇO GEOGRÁFICO: A TRANSIÇÃO DO NATURAL AO ANTRÓPICO

### 2 Descrição do projeto

Em cumprimento ao tema os alunos deverão utilizar materiais recicláveis sendo eles: caixas de papelão, embalagens plásticas e de papel, isopor recolhido nas ruas e em lojas, além de outros materiais a serem adquiridos construirão uma única maquete que represente sem a preocupação da escala específica os espaços naturais, rurais e urbanos.

Na primeira etapa os alunos construirão árvores utilizando pedaços de galhos mortos e fios de cobre os quais recolherão dos restos de construção que porventura tenham em suas casas. Estes fios serão moldados de forma a parecerem com os troncos e os galhos das árvores. Para esta fase também foi solicitado que trouxessem buchas vegetais e esponja de lavar louça.

O isopor descartado será utilizado a princípio como suporte para pinturas e posteriormente para compor a base do relevo. As caixas de papel e papelão comporão as construções como prédios, casas, viadutos etc.

Os alunos em grupo observados os horários das aulas, nunca com durabilidade maior que metade do período, ou seja, 50 minutos serão conduzidos para espaço preparado para executarem o sugerido trabalho. Quando este não finalizado deverá ser continuado pela turma subsequente, assim todos os alunos trabalharão em todas as frentes, gerando amplo pertencimento da maquete.

2014

### 3 Justificativa

O presente projeto tem como finalidade proporcionar aos discentes a capacidade de visualizarem os conhecimentos teóricos apresentados em fragmentos da superfície terrestre, principalmente aquela que sofre contato com a sociedade moderna.

Desde a 5ª Série do Ensino Fundamental (atual 6º ano) os alunos têm aprendido que a Geografia destina-se ao estudo da superfície terrestre, sobretudo ao Espaço geográfico, dessa forma são estimulados a perceber como a humanidade produz seu espaço e interage com a natureza.

Na 7ª Série achou-se a possibilidade de coroar os conhecimentos adquiridos e apresentá-los na prática. No ano/série anteriormente citado entendemos ser o mais propício já que estudando sobre globalização poderemos aplicar a influência de outras culturas visualizadas em nosso lugar através das Transnacionais e de todo estrangeirismo que o mundo globalizado exerce como dominação econômica. Em anos anteriores o currículo orientava a conhecimentos que poderiam induzir o pensamento de que o lugar é produzido de forma local enquanto, sabe-se que este se produz com forças de muitos lugares até mesmo de outros países.

Além da manutenção de áreas naturais, os alunos poderão construir a zona rural, enxergando a complexidade da geografia agrária, desde o pequeno produtor até o agronegócio latifundiário. Construirão um rio que tenha sua nascente em área florestada até chegar às áreas urbanas onde suas águas ficam impróprias para uso *in natura*.

Nas áreas urbanas poderão perceber a apropriação do espaço pelas diferentes classes sociais, desde áreas “nobres” até as atuais comunidades.

Assim, o projeto visa à construção de uma única maquete observando a percepção dos alunos quanto à transição dos espaços naturais até os espaços construídos de modo a fazê-los conscientes dos processos que os envolvem, aprendendo de forma lúdica.

### 4 Objetivos

- Compreender como e que forças produzem o espaço geográfico.
- Construir com as próprias mãos *mini humanos* (arame e tinta relevo) que simbolizem as populações que ocupam estes espaços, a fim de perceber que o alvo da geografia não é apenas estudar o espaço físico e antrópico, mas em centralizar o ser humano como principal agente transformador dos mesmos.
- Transportar o ambiente de sala de aula e realizar a geografia na prática.
- Criar uma representação dos espaços sugeridos para estimular a criticidade nas discussões da formação do espaço geográfico brasileiro.
- Aplicar os conhecimentos teóricos na construção da maquete, com objetivo final de reconhecê-los no cotidiano dos alunos.

## ESCOLA ESTADUAL DIADENA

Distrito de Zorro do Rio de Diadema

R. Antônio Gal de Moraes, 78 - Jardim Gabriel Correa, Diadema - SP (CEP: 09135-540)

Telefone: (11) 4044-2315 (seg - sex: 07h30 as 12h30) E-mail: jarden.latorre@yahoo.com.br

### DAS VIDAS SECAS DE GRACILIANO RAMOS À TRANSFERÊNCIA DE RENDA: A CONTENÇÃO DO NORDESTINO NO NORDESTE

Professor Jarden Latorre Teixeira

2015

#### 1. Séries envolvidas

O desenvolvimento do projeto destina-se a contemplar as 5ª Séries do Ensino Fundamental (Anual 9º Ano), perfazendo o total de 269 alunos matriculados e frequentes, assim participam todos os alunos e todas as alunas desta faixa etária e estudantil da Escola Estadual Diadema.

#### 2. Descrição do projeto

Iniciamos esclarecendo que o tema não tenta desfigurar o título do livro em questão, mas dentro da perspectiva da geografia como ciência humana, centralizar as vidas "das" personagens que compõem a família narrada no romance e sua relação com o espaço que habitavam.

O projeto escolar tentará analisar a obra de Graciliano Ramos, "Vidas secas", fazendo um comparativo entre a época de sua criação e publicação aos dias atuais. Em uma primeira fase faremos a leitura do livro em sala de aula tentando perceber a vivência autoral do Nordeste sertanejo, para tal estudaremos imagens de retratos da seca e construímos uma maquete que represente a Caatinga e a estagem incluindo a família que personifica o romance. A partir deste vis analisaremos com base na Geografia Física o bioma e seu clima, no panorama da naturalidade da região e da difícil adaptação a vida humana nestas paisagens extremas, ainda que não defendemos a hipótese da seca ser determinante para os processos migratórios, mas sim a falta de investimento público. A próxima fase será construir um pensamento econômico de crescimento e fomento intencional de outras regiões do país, para tal compararemos o Nordeste brasileiro com semi-áridos e/ou desertos de outros países, para entendermos a viabilidade econômica destes. Por fim, faremos uma crítica à intencionalidade política, buscando compreender se há interesse em manter uma região outrora tão próspera em um caos social culpando a seca.

1

#### 3. Justificativa

O município de Diadema surge em um processo de urbanização motivada pela industrialização da região do ABC paulista a qual integra, incentivada pela instalação das montadoras transnacionais de veículos automotores. Até o final da década de sessenta a cidade pertencia a São Bernardo do Campo, porém a ocupação, sobretudo por migrantes nordestinos, retirantes do Nordeste seco e sem emprego impulsionou sua emancipação. Hoje a cidade conta com mais de 60% de sua população oriunda ou descendente de nordestinos, situação que cria uma identidade e particulariza Diadema em sua cultura e apropriação do espaço.

O projeto visa aproximar os alunos desta identidade que muitas vezes é marginalizada, visto que a xenofobia ainda é real, sendo que nordestinos e descendentes muitas vezes são vistos como apenas trabalhadores braçais e operários, cuja cultura é "brega" e devem contentar-se com pouco, já que sua terra de origem não pode jamais garantir-lhes fartura e riqueza.

A finalidade da pesquisa permeia a análise do estrangeirismo e aculturação ativas na região Sudeste em detrimento à aniquilação da região Nordeste, pensando na globalização do lugar, na descaracterização cultural como ferramenta para negação da identidade com interesse de mundializar o lugar pelo desejo e aquisição de produtos globais, sem aproximar os povos.

Ainda estudaremos a hipótese central de um Nordeste e suas ramificações propositalmente segregados, vinculados a seca e miséria farta.

2

#### 4. Objetivos

- Realizar a leitura do livro "Vidas Secas" para incentivar a criticidade nas discussões da formação do espaço geográfico brasileiro.
- Compreender a migração campesina como processo de violência étnica.
- Construir uma maquete da caatinga, compor músicas regionais sertanejas, produzir literatura de cordel para perceber a riqueza cultural de uma Região esquecida por parte da sociedade do Centro-sul brasileiro.
- Transpor o ambiente de sala de aula e realizar a Geografia na prática.
- Compreender o contexto político e capitalista na construção do espaço Geográfico e nas relações de trabalho e modo de obra barata.
- Compreender a região Nordeste, em especial as afetadas pela seca no aspecto socioeconômico e as territorialidades nordestinas na região Sudeste como fragmentos próximos condizentes a precarização dos acessos aos serviços públicos básicos.
- Aplicar os conhecimentos teóricos da Geografia, com objetivo final de reconhecê-los no cotidiano dos alunos.

3