UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

CENTRO DE HUMANIDADES

UNIDADE ACADÊMICA DE GEOGRAFIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA EM REDE NACIONAL

FRANCISCO JOSÉ SILVA VASCONCELOS

A HISTÓRIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PROPOSIÇÃO DE UM MINICURSO FORMATIVO

CAMPINA GRANDE - PB
2026

FRANCISCO JOSÉ SILVA VASCONCELOS

A HISTÓRIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PROPOSIÇÃO DE UM MINICURSO FORMATIVO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional - PROFGEO da Universidade Federal de Campina Grande-PB, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Geografia.

Linha de Pesquisa: Formação Docente em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Lincoln da Silva Diniz

CAMPINA GRANDE - PB
2026

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA
Rua Aprígio Veloso, 882, Setor B - Bloco BC2 – Sala 03 - Bairro Universitário, Campina Grande/PB, CEP 58429-900

FOLHA DE ASSINATURA PARA TESES E DISSERTAÇÕES

FRANCISCO JOSÉ SILVA VASCONCELOS

A HISTÓRIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PROPOSIÇÃO DE UM MINICURSO FORMATIVO

Trabalho de Conclusão de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado de Profissional em Ensino de Geografia (PROFGEO/UFCG) como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de Geografia.

Aprovada em 31/07/2026

gov.br Documento assinado digitalmente
LINCOLN DA SILVA DINIZ
Data: 03/08/2026 17:31:06-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. **Lincoln da Silva Diniz**
Orientador (PROFGEO/UFCG)

gov.br Documento assinado digitalmente
MONICA LARISSA AIRES DE MACEDO
Data: 03/08/2026 18:03:40-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

profa. Dra. **Mônica Larissa Aires de Macêdo**
Examinadora Interna (UFCG)

Prof. Dr. **Fredson Pereira da Silva**
Examinador Externo (PROFGEO/UFPE)

gov.br Documento assinado digitalmente
FREDSON PEREIRA DA SILVA
Data: 03/08/2026 18:49:36-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Universidade Federal de Campina Grande - UFCG
Sistema de Bibliotecas - SISTEMOTECA
Catalogação de Publicação na Fonte. UFCG - Biblioteca Central

V331h Vasconcelos, Francisco José Silva.

A História da Geografia escolar e a formação continuada de professores: proposição de um minicurso formativo / Francisco José Silva Vasconcelos. – 2026.

73 f. : il. color.

Dissertação (mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2026.

"Orientação: Prof. Dr. Lincoln da Silva Diniz".

Referências.

1. Ensino de Geografia. 2. História da Geografia Escolar. 3. Formação Continuada. 4. Formação Docente em Geografia. I. Diniz, Lincoln da Silva. II. Título.

UFCG/BC CDU 910.1:37(043.3)

FICHA CATALOGRAFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECARIA ITAPUANA SOARES DIAS GONÇALVES CRB-15/93

Dedico este trabalho às minhas origens. Ao interior da Paraíba que me ensinou, desde cedo, que sonhar também é um ato de coragem e resistência. Se hoje chego até aqui, não chego sozinho. Chego acompanhado da memória de quem lutou antes de mim, das dificuldades que tentei transformar em força e da esperança de servir de inspiração para outros jovens que ainda acreditam que o conhecimento pode mudar destinos.

“Não há maior ato de rebeldia para o sistema do que um nascido pobre estudar.”

DEDICO.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por me conceder saúde, força, sabedoria e perseverança para superar os desafios encontrados ao longo desta trajetória. Sua presença constante em minha vida foi essencial para que eu pudesse chegar até este momento tão significativo.

À minha mãe, Maria de Fátima Silva, por ser meu maior exemplo de dedicação, coragem e amor incondicional. Agradeço por todo apoio, incentivo e pelos ensinamentos que me trouxeram até aqui. Sua confiança em mim sempre foi a base que sustentou meus sonhos e minhas conquistas.

À minha companheira, Kayllane Delfino dos Santos, pelo amor, compreensão, paciência e incentivo durante todo esse percurso. Obrigado por compartilhar comigo os momentos de alegria e também os desafios desta caminhada, tornando-a mais leve e significativa.

À minha família, pelo carinho, apoio e confiança. Cada palavra de incentivo e cada gesto de cuidado contribuíram para que eu permanecesse firme na busca desse objetivo.

À Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), instituição que me proporcionou a oportunidade de crescimento acadêmico, profissional e humano, oferecendo as condições necessárias para a realização desta pesquisa.

Aos professores do PROFGEO, pela dedicação, competência e pelos conhecimentos compartilhados ao longo dessa jornada. Suas contribuições foram fundamentais para minha formação e para a construção desse trabalho.

Ao meu orientador, Prof. Dr Lincoln da Silva Diniz, minha sincera gratidão pela orientação, disponibilidade, confiança e compromisso durante todas as etapas da pesquisa. Seus ensinamentos, sugestões e incentivo foram indispensáveis para o desenvolvimento desta Dissertação.

Aos membros da banca examinadora, por aceitarem o convite para participar deste momento tão importante. Agradeço pelas valiosas contribuições, sugestões e reflexões que certamente enriqueceram este trabalho.

Por fim, agradeço a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a concretização desta conquista. Esta Dissertação é resultado não apenas de um esforço individual, mas também do apoio, incentivo e colaboração de muitas pessoas que fizeram parte desta caminhada.

“Eu sou apenas um rapaz latino-americano
Sem dinheiro no banco sem parentes importantes
E vindo do interior.”

Apenas um Rapaz Latino Americano – Belchior – 1976.

RESUMO

A Geografia possui um campo de pesquisa bastante amplo, porém, queremos destacar e indagar, nesse trabalho, que a História da Geografia escolar, muitas vezes, encontra-se às margens, ou seja, não é explorada como deveria, principalmente nos cursos de licenciatura. Partindo desse pressuposto, desejamos contribuir com a formação continuada dos professores de Geografia, com aqueles que estão em sala de aula e não tiveram contato com esses conhecimentos e discussões no período da sua formação inicial. Assim, esse trabalho possui uma abordagem qualitativa, através da qual realizamos um levantamento bibliográfico, reunindo trabalhos e pesquisas que versam sobre a História dessa disciplina no âmbito escolar e como ela se consolidou no currículo. Nesse esforço em agregar essas obras, almejamos estabelecer o diálogo a partir das diferentes percepções dos(as) autores(as) que outrora discorreram sobre essas questões. Todo esse esforço está norteado pelo objetivo central desse trabalho: propor um minicurso de formação continuada para os docentes em Geografia da Educação Básica, sobre a História da Geografia Escolar, pois acreditamos na importância que o estudo desse campo de pesquisa possuí para uma formação docente mais completa e comprometida com o pensamento crítico e social. Assim, afirmamos que o conhecimento sobre a História da Geografia escolar é de extrema importância e não pode ser deixado de lado no processo formativo do docente em Geografia.

Palavras-chave: História da Geografia Escolar; Formação Continuada; Ensino de Geografia.

ABSTRACT

Geography has a very broad field of research; however, in this work, we want to highlight and question the fact that the history of school geography is often marginalized, that is, it is not explored as it should be, especially in undergraduate courses. Based on this premise, we wish to contribute to the continuing education of geography teachers, particularly those who are in the classroom and did not have contact with this knowledge and these discussions during their initial training. Thus, this work has a qualitative approach, where we conducted a bibliographic survey, gathering works and research that address the history of this discipline in the school context and how it was consolidated in the curriculum. In this effort to aggregate these works, we aim to establish a dialogue based on the different perceptions of the authors who previously discussed these issues. All this effort results in the central objective of this work: to propose a continuing education mini-course for teachers of Geography in Basic Education, on the History of School Geography, because we believe in the importance that the study of this field of research has for a more complete teacher training committed to critical and social thinking. Thus, we affirm that knowledge about the History of School Geography is extremely important and cannot be left aside in the teacher training process in Geography.

Keywords: History of School Geography; Continuing Education; Geography Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organograma do Regime Imperial..... 17
Figura 2 - Localização da UFCG – Campus Campina Grande – PB..... 31
Figura 3 - Núcleos Organizacionais do Curso de Geografia / UFCG..... 32
Figura 4 - Subdivisão do Núcleo Específico do Curso de Geografia da UFCG..... 33
Figura 5 - Componentes Curriculares do Núcleo 1 – UFCG..... 34
Figura 6 - Estrutura do componente: História da Geografia Escolar / UFCG. 35
Figura 7 - Organograma – Etapas da Pesquisa Bibliográfica..... 39
Figura 8 - Questionamentos para a formulação do problema..... 39
Figura 9 - Linha de pesquisa do PROFGEO..... 41
Figura 10 - Estrutura organizacional do Minicurso..... 42
Figura 11 - Objetivos do Minicurso..... 43
Figura 12 - Público-alvo do Minicurso..... 44
Figura 13 - Distribuição da carga horária do Minicurso..... 45
Figura 14 - Justificativa da carga horária do Minicurso..... 45
Figura 15 - Distribuição dos módulos do minicurso..... 46
Figura 16 - Detalhamento do Módulo I..... 47
Figura 17 - Detalhamento do Módulo II..... 48
Figura 18 - Detalhamento do Módulo III..... 49

SUMÁRIO

	TRAJETÓRIA ACADÊMICO – PROFISSIONAL DO PESQUISADOR.....	10
1	**INTRODUÇÃO.....**	12
2	**REFERENCIAL TEÓRICO.....**	16
2.1	**A educação escolar no Brasil no século XIX.....**	16
2.2	**As disciplinas escolares e o currículo.....**	21
2.3	**A Geografia enquanto disciplina escolar e sua institucionalização.....**	24
2.4	**A formação docente em Geografia no Brasil.....**	28
2.5	**A disciplina História da Geografia Escolar no Curso de Graduação em Geografia na UFCG - Campus de Campina Grande.....**	30
3	**METODOLOGIA.....**	36
4	**HISTÓRIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR E SABERES DOCENTES: PROPOSTA DIDÁTICA DE MINICURSO PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....**	41
5	**CONSIDERAÇÕES FINAIS.....**	51
	REFERÊNCIAS.....	53
	APÊNDICES.....	58
	APÊNDICE A – SLIDES UTILIZADOS NO MINICURSO.....	58

TRAJETÓRIA ACADÊMICO – PROFISSIONAL DO PESQUISADOR

Sou Francisco José Silva Vasconcelos, brasileiro, nordestino, filho de Maria de Fátima Silva e José Aldeci Palmeira Vasconcelos. Sou fruto da Escola e da Universidade pública, e posso afirmar, com toda certeza: A EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA É DE QUALIDADE.

Durante minha infância e juventude, presenciei a maior parte da minha família saindo cedo para trabalhar, principalmente em escolas. Isso porque minhas avós, tias e inclusive minha mãe foram e são professoras. E, assim, fui crescendo, observando esses exemplos e ouvindo relatos, ora desmotivadores para com a educação, mas os que mais me encantavam eram os relatos positivos, de boas experiências, ou quando elas observavam o progresso de seus alunos, que eram frutos de seu ofício de serem professoras.

No período em que estava cursando o Ensino Médio, na fase turbulenta da juventude, confesso que nunca havia pensado em me tornar professor. Contudo, em 2017 ao concluir a educação básica e realizar a prova do Enem, na ocasião, através do Sisu, utilizei minha nota para ingressar no curso de Geografia, na cidade de Guarabira – PB.

No primeiro semestre de 2019, eu iniciava uma jornada que, naquele momento não fazia sentido para mim. Eu realmente não sabia o que estava fazendo naquela universidade, até o momento em que comecei a cursar um componente, denominado “Climatologia”, que fazia parte da grade curricular do 1º período do curso.

Na ocasião, o que me atraiu não foi nem tanto os conteúdos que faziam parte do próprio componente, mas sim, a forma como o docente ministrava aquela disciplina e conduzia as aulas. Era perceptível o empenho, dedicação e amor que ele colocava em tudo que fazia, e isso me fez refletir sobre as experiências que tive na disciplina de Geografia, no decorrer da educação básica.

A Geografia durante toda a minha trajetória na educação básica, foi permeada por métodos mnemônicos e, para mim, naquele momento, sentado numa cadeira em uma Universidade, eu estava conhecendo uma Geografia que até então era desconhecida. Hoje, posso afirmar que o professor Ivanildo Costa da Silva foi o responsável por me fazer ser um professor.

Ao vê-lo ensinar, eu pensava comigo: eu quero ser da mesma forma para os alunos que estão na educação básica. Pulsava em mim, um desejo incansável de inovar e favorecer aos meus futuros alunos um ensino que fizesse sentido, que possa ir além do “copiar no quadro” e “decorar conceitos”.

Ao final da trajetória no curso de Licenciatura, comecei a trabalhar e fazer aquilo que não apenas o professor Ivanildo me ensinou, mas que outros(as) professores(as) durante a Graduação me ensinaram também. Logo em seguida, decidi ingressar em um Programa de Pós-graduação porque queria aperfeiçoar o meu ofício e conhecer novos métodos, metodologias e, quem sabe, conhecer um novo "Ivanildo", que pudesse dar ainda mais sentido a minha prática.

O PROFGEO atraiu minha atenção pois era um Mestrado em Ensino de Geografia, a própria nomenclatura, o Programa já define muito bem aquilo que vai ser enfocado no decorrer do curso. E isso era o que importava para mim, pois pouco me interessava decorar ou aprender apenas conceitos, na verdade, o que busco é sempre levar inovação para os meus alunos.

Logo no início do curso, me matriculei em um componente curricular denominado de "Percurso Histórico da Geografia Escolar". Essa disciplina não fazia parte das consideradas obrigatórias, mas o que fez com que eu me matriculasse nela foi a nomenclatura, pois observei que, durante a Graduação, particularmente, eu não havia me aprofundado nessa discussão sobre a história da disciplina da qual eu me tornei professor.

Diante disso, comecei a refletir sobre as diversas pessoas que concluem a graduação em Geografia e saem da sua formação inicial com essa lacuna epistemológica. Partindo dessa reflexão, também podemos constatar que muitos profissionais, quando se "formam", não possuem o desejo de ingressar em um Programa de Pós-graduação e já vão diretamente exercer o ofício de professor na educação básica.

A partir disso, surgiu uma preocupação: então, se eu não tivesse ingressado no mestrado, eu ainda estaria em sala de aula, ministrando aula de Geografia, mas sem conhecer a história da disciplina que eu estou ensinando? Sem saber como ela se constituiu no currículo escolar e começou a fazer parte da formação cidadã das pessoas?

Torna-se bastante preocupante, do ponto de vista da formação inicial dos(as) licenciandos(as), apenas ter contato com essa discussão em um Programa de Pós-graduação, quando, na verdade, esse contato deveria primeiramente ser na licenciatura. Diante dessa problematização é que surgiu a presente pesquisa, com a qual buscamos oferecer um suporte aos professores de Geografia que estão atuando nas salas de aula e não tiverem contato com essas informações sobre a constituição e consolidação dessa disciplina no currículo escolar.

1 INTRODUÇÃO

Quando refletimos sobre a Educação, diversas coisas perpassam nosso entendimento, e até podemos acreditar, que já conhecemos tudo sobre esse campo. Contudo, devemos considerar que existiram, no decorrer da História, diversos acontecimentos que foram fundamentais, do ponto de vista estrutural e epistemológico, para a sua consolidação e para ela tornar-se acessível a todos(as), garantida por lei.

Sobre esses acontecimentos eventuais que originaram uma série de embates no campo da Educação, Gramsci (1968) os caracteriza como movimentos conjunturais, delimitando-os a partir de três forças, sendo a primeira, um movimento estrutural, a segunda, forças políticas e a terceira, forças militares. Assim, ao logo do tempo, cada uma dessas forças foi capaz de exercer influências sobre a sociedade e, principalmente, sobre o sistema escolar brasileiro.

Diante disso, Gramsci (1968) ainda ressalta que as forças políticas foram as mais contundentes, pois engendraram, por muito tempo a organização do sistema escolar brasileiro, uma vez que a sociedade já se encontrava organizada e dividida a partir de classes sociais, o que permitia com que as elites da época determinassem como iriam se desenvolver os diversos setores. Assim, por muito tempo, a educação foi alvo de grupos hegemônicos que buscavam controlar a sociedade, conforme destaca Pinheiro (2002, p. 03):

> Cabe ressaltar que toda superestrutura (inclusive a escolar) é afetada pelas relações de produção, próprias do sistema econômico capitalista. Por conseguinte, com base nessa ordem econômica (com todas as suas características e peculiaridades) é que se poderá entender de que forma as relações políticas e de poder foram se estabelecendo no Estado e no sistema escolar brasileiro [...].

Na busca de compreender alguns desses fatos marcantes, Albuquerque (2014) chama a atenção para não direcionarmos nosso olhar apenas para o centro do poder, mas para que observemos também outros espaços onde a educação também acontecia, embora não fosse de forma sistemática. Nesse sentido, a autora supramencionada leva à reflexão sobre outras formas de organização escolar que existiram, mesmo sem ter um currículo prescrito e uma estrutura bem definida, mas que devemos levar em consideração, principalmente quando se busca analisar a história da Geografia Escolar.

Albuquerque (2014) denomina esses locais como “periferia do poder”, os quais acabam assumindo um papel significativo, na busca de mostrar informações importantes a respeito da consolidação da Geografia enquanto disciplina escolar no decorrer do século XIX. Se desconsiderarmos esses fatos, podemos acabar nos limitando em uma análise menos

aprofundada das questões que envolvem o campo educacional, especialmente quanto aos interesses que fizeram da Geografia uma disciplina escolar no século XIX e seu processo de institucionalização.

Ao analisarmos a história da educação brasileira, principalmente o ensino fundamental (antigo ensino "primário"), Faria Filho (2003) ressalta que, no século XIX, esse ensino passou por um período de grandes discussões, principalmente porque havia uma necessidade de escolarizar a população. Da mesma forma, Ângelo (2022, p. 88) afirma que:

> [...] ao longo do século XIX, a instrução popular elementar é legalmente anunciada como gratuita e aberta para todos os cidadãos livres, sob respaldo constitucional, desde 1824. Este aparato legal em relação à educação popular demandou, por conseguinte, a elaboração de uma legislação com validade para todo o território nacional, sob uma condição centralizadora.

Embora a instrução elementar já estivesse amparada por lei e fosse, pelo menos na teoria, de acesso para todos(as), principalmente como destaca Faria Filho (2003, p. 135) "[...] sobretudo das chamadas: camadas inferiores da sociedade", a sua efetivação na prática não acompanhou a mesma agilidade. Contudo, questões políticas e de poder fizeram com que a educação fosse alvo de interesses das elites controladoras da época.

Nessa perspectiva, Scaravelli *et. al.* (2012) afirmam que, entre o final do século XIX e início do século XX, surge no Brasil um empenho por parte dos intelectuais para construir a ideia de Estado Nacional. Para que isso de fato acontecesse, a educação era o principal instrumento, a fim de ordenar as regras que a sociedade deveria seguir a partir daquele momento. Entretanto, a elite apenas permitia que as classes inferiores da sociedade, ou seja, os pobres, tivessem acesso ao ensino das primeiras letras, não podendo ultrapassar esse conhecimento para o ensino secundário ou superior.

Em 1837, a Geografia surge como disciplina escolar no Colégio Imperial Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro (Rocha, 1996). Esse Colégio, na época, era instrumento de formação tanto da nação, como de uma elite político-cultural do Império. Esse marco institucional da Geografia enquanto disciplina escolar, revela um jogo de poder e de interesses internos daqueles que controlavam a sociedade.

Posteriormente, Albuquerque (2024)[1] constata a partir de fontes documentais, que a Geografia foi efetivamente uma "cadeira isolada" na província da Paraíba em 1831. Assim, em ambos os momentos, essa disciplina esteve rodeada de intencionalidades e interesses de grupos

[1] Conforme Decreto de 7 de junho de 1831 - Publicação Original Decreto de 7 de junho de 1831 (Albuquerque, 2024).

hegemônicos da época.

Segundo Chervel (1990, p. 177) “o estudo histórico dos conteúdos do ensino primário ou secundário raramente suscitou o interesse dos pesquisadores ou do público”. Entretanto, é importante a análise e reflexão sobre a história das disciplinas escolares, nesse caso, da Geografia, principalmente porque as disciplinas escolares fazem parte do cotidiano de milhares de professores(as) e alunos(as), fato que aumenta ainda mais a necessidade de se conhecer mais profundamente como essas disciplinas conseguiram estabelecerem-se nos currículos escolares.

O surgimento e a organização das disciplinas escolares emergem dentro do que conhecemos e chamamos de currículo, e elas sempre estiveram condicionadas a fatores sociais e, principalmente, políticos. Na tentativa de compreender esse processo, devemos primeiramente levar em consideração que:

> As professoras e os professores de todas as épocas e lugares sempre estiveram envolvidos, de uma forma ou outra, com o currículo, antes mesmo que o surgimento de uma palavra especializada como “currículo” pudesse designar aquela parte de suas atividades que hoje conhecemos como currículo (Silva, 1999, p. 21).

Assim, torna-se imprescindível dentro do debate acerca da origem das disciplinas escolares, no nosso caso, da Geografia, compreender sobre a conceituação de currículo, que, de acordo com Goodson e Carvalho (1997, p. 27) “[...] é um terreno de grande contestação, fragmentação e mudança”. Esse campo foi completamente bombardeado por forças, principalmente de caráter político, que determinaram os conteúdos e disciplinas que deveriam ser introduzidas ao longo da história, a depender do contexto que se atravessava a época.

Para Silva (1999), a formação das disciplinas está estreitamente ligada à concepção de currículo. Assim, para analisar a história da Geografia enquanto disciplina escolar, é preciso ter clareza de que “[...] a escola, tem sido um espaço privilegiado de legitimação de alguns saberes em detrimento de outros” (Rocha, 2024, p. 50), e deve ser levado em consideração o fato de as disciplinas escolares estarem ligadas diretamente a lutas econômicas, políticas e ideológicas da sociedade. Portanto, a Geografia, assim como as demais disciplinas, passaram por “processos de seleção”, fato que se constitui como relevante para quem busca desenvolver pesquisas sobre a história da Geografia escolar.

Nesse cenário, existem pesquisas sendo desenvolvidas acerca dessa temática, assim como trabalhos que outrora já foram elaborados nesse sentido, dentre as quais, podemos dar lugar de destaque aos desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Ciência, Educação e Sociedade – GPCES, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

Destacamos também a presença do componente sobre a História da Geografia na grade curricular da graduação em Geografia, na Universidade Federal de Campina Grande, embora reconheçamos que, em linhas gerais, os conhecimentos sobre a história da Geografia escolar são, muitas vezes, pouco explorados, ou até mesmo desconsiderados na Educação básica e cursos de Licenciatura em Geografia.

Partindo do pressuposto de que a disciplina sobre a história da Geografia escolar ainda não seja uma realidade em todos os currículos dos cursos de licenciatura em Geografia no Brasil, nessa pesquisa, pretendemos propor o desenvolvimento de um minicurso que possa auxiliar a formação continuada dos professores de Geografia no que tange aos conhecimentos que envolvem a história dessa disciplina, bem como quais foram os seus compromissos em cada período histórico do país. Assim sendo, o presente estudo parte do seguinte questionamento: Como a compreensão da trajetória histórica da Geografia escolar pode contribuir para a formação continuada de professores e para a reflexão sobre suas práticas pedagógicas na Educação Básica?

A pesquisa consiste em **analisar a história da Geografia escolar como campo de pesquisa, com vistas à elaboração de um minicurso voltado à formação continuada de professores da Educação Básica sobre essa temática,** tendo em vista que no âmbito da graduação, esse conhecimento muitas vezes é desconsiderado e pouco explorado.

Como objetivos específicos, a pesquisa busca compreender o processo histórico de constituição da Geografia como disciplina escolar, considerando as transformações ocorridas na educação e no currículo ao longo do tempo; analisar a trajetória da Geografia escolar no contexto educacional brasileiro, identificando aspectos que contribuíram para a sua consolidação enquanto componente curricular; refletir sobre as relações entre a história da Geografia escolar e a formação docente, destacando a importância do conhecimento histórico para a prática pedagógica dos professores; e, por fim, elaborar uma proposta de minicurso formativo destinado a professores de Geografia, fundamentada nos conhecimentos produzidos ao longo da pesquisa, de modo a contribuir para a formação continuada e para a reflexão crítica acerca da trajetória histórica da disciplina e de seu papel no currículo escolar.

Para alcançar o objetivo proposto, esse trabalho foi organizado em etapas, a partir percurso metodológico adotado na pesquisa, subsidiado pelo levantamento bibliográfico. No primeiro momento, discutimos sobre a educação escolar no século XIX, tendo em vista que esse período foi marcante do ponto de vista para a educação e para a inserção da Geografia no currículo. No segundo momento, reunimos autores que tratam sobre os conceitos de disciplinas escolares e currículo. Em seguida, refletimos sobre a trajetória da Geografia enquanto disciplina

na escola e sua institucionalização, assim como a formação docente em Geografia no Brasil.

Delimitamos ainda um capítulo para apresentar a disciplina HGE no curso de Licenciatura em Geografia, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, destacando sua importância, assim como a carga horária, conteúdos e objetivos. Após a realização do levantamento bibliográfico de pesquisas que versam sobre a História da Geografia Escolar, apresentamos a proposta de um minicurso como produto educacional voltado ao fortalecimento da formação continuada de professores sobre a história da Geografia Escolar, conhecimento imprescindível no processo formativo dos professores(as) de Geografia, cuja sonegação representa grande lacuna em sua formação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A educação escolar no Brasil no século XIX

Durante o século XIX, a educação passou por um período bastante turbulento, pois, embora existissem leis provinciais que tornavam obrigatória a frequência da população à escola, Faria Filho (2003) relata que existiam limites políticos, que não permitiam que esse acesso à educação fosse estendido a todos(as). Disposto na forma da lei, em 15 de outubro de 1827, promulgada pela Assembleia Legislativa Geral, estabeleceu-se que "em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias" (Brasil, 1827).

Nesse período, Ângelo (2022) destaca que havia um movimento descentralizador em relação à instrução elementar, partindo do centro em direção às províncias, ou seja, a partir desse momento, toda a administração da educação ficaria a cargo de responsabilidade das esferas locais. Assim, "[...] ficou a cargo das províncias a responsabilidade de organizar e promover a instrução pública primária e secundária em seus respectivos territórios, ficando a cargo do Governo geral, apenas as escolas instaladas no Município da Corte e as instituições de ensino superior em todo território" (Ângelo, 2022, p. 89).

No período do Império, após a independência política, a ideia de nacionalismo atingiu o território brasileiro, o que posteriormente iria significar muito para a educação. Os investimentos que eram destinados de forma centralizada para a cidade da Corte, não assistiam as províncias com a mesma veemência. No campo político, com o surgimento dos ideais do nacionalismo, ocasionou-se uma descentralização do poder, principalmente na relação entre a cidade da corte (Rio de Janeiro) e as demais províncias.

De acordo com Ferreira (2017), as discussões sobre as instalações da escola de ensino primário no final do século XIX eram uma pauta que estava voltada para muitos países europeus e para os Estados Unidos. Nesse sentido, os intelectuais e educadores da época, desejavam elevar o Brasil ao patamar dos países que eram considerados desenvolvidos. Dessa forma, é que Faria Filho (2003) considera que o destino do Brasil estava nas mãos da Educação.

Assim, Faria Filho (2003, p. 137) considera "a instrução como um mecanismo de governo". Em relação a isso, podemos observar no organograma abaixo (Figura 1), como se encontrava a relação entre a Corte e as Províncias, diante do que estava acontecendo na época, principalmente a partir do surgimento dos ideais nacionalistas.

Figura 1 – Organograma do Regime Imperial



Fonte: Elaboração própria (2025).

A partir dessa descentralização, as províncias eram responsáveis em oferecer a todos(as) o acesso à educação, mas alguns limites foram surgindo nessa consolidação da instrução elementar no século XIX. Destacamos o fenômeno do coronelismo, levando em consideração que a expansão da Educação a partir desse momento era de responsabilidade das esferas locais. Para Pinheiro (2002), o Brasil era considerado um país de estrutura agrária, em que prevalecia a forte presença e influência dos coronéis sobre todas as estruturas da sociedade.

Muito se tem discutido sobre como os coronéis ganharam força e se mantiveram no poder municipal e de zonas por muitos anos, mantendo suas influências contra o povo através de um alto grau de mandonismo. De acordo com Leal (2012), o coronelismo é característico da Primeira República, aliás, foi o momento em que ele "raiou", no entanto, muitos dos seus traços, advém do período imperial e também do período colonial. Segundo a autor supracitado, esse fenômeno marca a vida política do interior do Brasil, ao mesmo tempo em que não se trata de algo simples.

Com a decadência do poder privado e, consequentemente, a ascensão e fortalecimento do poder público, o Brasil deixava de ser um país monárquico, surgindo, assim, as províncias. Portanto, é nesse momento que surge o coronelismo como força política e dominante, a se constituir e organizar o espaço.

Segundo Fortunato (2000) o coronelismo tinha o poder de dominar todas as esferas sociais, políticas e econômicas da época, e, muitas vezes, não permitia que as pessoas tivessem acesso a serviços básicos. Tendo em vista a troca de serviços entre os coronéis e a população pobre, os mais prejudicados sempre foram os mais pobres que, em troca de votos, recebiam "migalhas" dos coronéis e, logicamente, só eram vistas novamente por esses no próximo período eleitoral, quando os candidatos necessitavam do voto mais uma vez, a fim de se manterem no poder local.

O que se sobrepunha nesse período, tratando-se de poder político, eram os interesses privados das classes dominantes, das famílias tidas como retentoras das riquezas, sob a máscara da democracia. Entretanto, na realidade, o que pode ser observado é que o poder ainda se encontrava nas mãos de uma classe dominadora e que o povo continuava a padecer, por exemplo, do acesso a serviços básicos, entre eles, o acesso à educação.

Quando pensamos na estrutura da instrução elementar no século XIX, podemos destacar as cadeiras isoladas, que, de acordo com Pinheiro (2002), foi um dos grandes períodos da educação escolar. Sobre o lugar da instrução elementar nesse período da história, Faria Filho (2003, p. 135-136) afirma:

> Há que considerar também, que nem a própria escola tinha um lugar social de destaque, cuja legitimidade fosse incontestável. Foi preciso então, lentamente, afirmar a presença do Estado nessa área e também produzir, paulatinamente, a centralidade do papel da instituição escolar na formação das novas gerações.

Embora já existisse uma descentralização em relação à Corte, os investimentos que chegavam as Províncias não eram bem administrados. Isso gerou grandes impactos para a Educação e, consequentemente, influenciou na criação ou expansão de novas disciplinas isoladas dentro do espaço geográfico, isso porque as províncias não recebiam tantos investimentos financeiros para gerir e impulsionar o ensino. Dessa forma, as províncias ficavam totalmente dependentes da Corte (Pinheiro, 2002).

Como a educação passa a se tornar um setor administrado pelo Estado, notoriamente os investimentos seriam gerados por esse sistema, em razão da utilização da educação como força controladora da sociedade.

Entretanto, mesmo que as decisões sobre os diversos setores da sociedade fossem geradas pelo Estado, ou seja, na sede da Corte (Rio de Janeiro), o poder local, aqui representado pelos coronéis, como já foi citado anteriormente, exerciam suas influências, afinal, o poder local era a ponte entre a sociedade civil e a sociedade política.

Nesse ponto, podemos observar a influência do coronelismo sobre a Educação. Embora os investimentos partissem da Corte, eles não eram destinados para os serviços básicos que a população precisava. O que fazia com que esses benefícios fossem tardiamente concretizados nas províncias eram os interesses pessoais dos chefes do mandonismo local.

Diante desse cenário que já discutimos até aqui, é que a Educação crescia no século XIX de forma embrionária e com parcos investimentos vindos do Estado. Apesar dessas condições precárias, as escolas de primeiras letras não fracassaram e seguiram, ainda que sem currículos e sem ter a capacidade de ofertar uma estrutura digna para aqueles que frequentavam (Pinheiro, 2002).

De acordo com Faria Filho e Vidal (2000), as escolas, nesse período, funcionavam em espaços completamente improvisados, tais como: sacristias, igrejas, dependências da câmara municipal, ou até mesmo nas casas das pessoas em que seus filhos estudavam. Assim, Faria Filho (2003, p. 140) destaca:

> Até então a escola que existia funcionava, na maioria das vezes, nas casas dos professores ou, sobretudo, nas fazendas, em espaços precários e, para o que nos interessa aqui, seguiam o método individual de ensino. Tal método consistia em que o professor, mesmo quando tinha vários alunos, acabava por ensinar a cada um deles individualmente. Na verdade, era o método por excelência da instrução doméstica, aquela que ocorria em casa, onde a mão ensinava aos filhos e as filhas, ou os irmãos que sabiam alguma coisa ensinavam àqueles que nada sabiam.

Nesse modelo de ensino, Pinheiro (2002) ressalta que a figura do professor era constituída de autoridade e de centralidade no processo. Embora essa modalidade de disciplinas isoladas não possuísse um currículo definido, prescrito e organizado, elas cumpriram o papel de educar parte da população brasileira (Albuquerque, 2014).

Na segunda metade do século XIX, surge uma preocupação, neste caso em relação ao lugar em que funcionavam as escolas da época. Tendo em vista os parcos investimentos do Estado em relação às Províncias, para que essas mantivessem as escolas primárias, era possível observar também, naquele momento, que o modelo em que estava alicerçado o ensino era limitado e "[...] impedia que a instrução pudesse ser generalizada para um grande número de indivíduos [...]" (Faria Filho; Vidal. 2000, p. 22).

O espaço que abrigava a escola pública, como já destacado anteriormente, eram locais improvisados e o ensino era baseado em um modelo em que o professor ensinava de forma individual a cada aluno. Esse formato, perdurou pela primeira metade do século XIX e era chamado de método individual que

> [...] caracterizava-se, pois, pelo fato de os alunos ficarem muito tempo sem o contato direto com o professor, fazendo com que a perda de tempo fosse grande e a indisciplina um problema sempre presente. (Faria Filho, 2003, p. 140).

Esse método começou a ser criticado por vários intelectuais da época, pois havia a ideia de que ele era pouco eficiente. O método que iria entrar em vigor chamava-se de método mútuo, o qual irradiava da Europa para todo o mundo, sendo considerado como um ideário civilizatório que seria capaz de alargar as possibilidades de acesso à educação, principalmente das classes subalternas.

Porém, para o método mútuo entrar em vigor, era necessário que o Estado pudesse investir em infraestrutura, já que a ideia era aumentar e ampliar o acesso cada vez maior aos indivíduos. Em relação a essa ampliação dos sujeitos, principalmente daqueles que faziam parte das classes dos proletariados, surgem diversas problemáticas.

> Foi como parte da propaganda do método mútuo que, em 1825, o jornal mineiro "O Universal" pôs em circulação a seguinte preocupação: "O problema, pois, que há de resolver é: como se poderá generalizar uma boa educação elementar, sem grandes despesas do Governo, e sem que tire as classes trabalhadoras o tempo, que é necessário que empreguem nos diferentes ramos de suas respectivas ocupações?" (O Universal, 18 de julho de 1825). (Faria Filho; Vidal. 2000, p. 22).

Assim, a classe dos trabalhadores, não conseguiam fazer com que seus filhos deixassem o trabalho, para dedicarem-se aos estudos. Além disso, outros problemas levaram o método mútuo ao fracasso, tais como: não havia espaços adequados e faltavam materiais para os professores.

Nesse sentido, já no final dos anos 30, o método mútuo vai dar lugar ao chamado "método misto", que consistia em aliar as vantagens do método individual às do método mútuo. Assim, podemos afirmar que a instrução primária elementar durante o século XIX foi permeada por mudanças estruturais, pois a escola buscava estabelecer ainda o seu lugar.

No decorrer desse século, havia uma pressão muito grande em relação a essa organização dos sistemas de ensino. Dessa forma, os sistemas precisavam oferecer progresso e modernização, tendo em vista os ideais civilizatórios que precisavam ser difundidos entre as pessoas.

2.2 As disciplinas escolares e o currículo

A instrução elementar, como era denominada a educação no século XIX, seguia resistindo a fatores políticos e sociais da época. Posteriormente, no final do século em destaque, novas terminologias surgem para agregar junto à escola, como é o caso do termo "disciplinas escolares".

Durante diversos momentos na história, o termo "disciplina" tomou diversos significados, tudo isso relacionado ao contexto histórico o qual se atravessava. No fim do século XIX, uma nova acepção surge para esse conceito, conforme Chervel (1990, p. 178) destaca, pois ele "é um empréstimo do latim *disciplina*, que designa: a instrução que o aluno recebe do mestre".

Levando em consideração a afirmação de Chervel (1990) sobre a conceituação do termo "disciplina" no final do século XIX, podemos considerar, portanto, que as disciplinas escolares passaram por diversos momentos, até se constituírem nos currículos escolares. Assim é que Bittencourt (2004, p. 35) chama a atenção para a discussão que visa responder à pergunta "o que é uma disciplina escolar?" que, segundo esse autor,

> [...] não é simples, e existe séria polêmica a respeito desse conceito, a qual pode parecer meramente acadêmica e teórica, mas está relacionada a concepções mais complexas sobre a escola e o saber que ela produz e transmite assim como sobre o papel e o poder do professor e dos variados sujeitos externos à vida escolar na constituição do conhecimento escolar.

Ao pensar nas disciplinas, devemos levar em consideração a escola, pois ambas estão intrinsecamente ligadas entre si. Essa escola que, desde o século XIX, conforme discutido no tópico anterior, enfrenta diversas problemáticas em seu campo estrutural e que, a seguir, iremos analisar sob o ponto de vista epistemológico.

Quando a escola, enquanto instituição, é pressionada a modelar seu fazer pedagógico ou até mesmo a mudar sua própria cultura, tendo em vista necessidades, anseios e perspectivas externas que precisam ser atendidas, as disciplinas também acompanham essas alterações. Assim, Faria Filho (2003), relata que, no século XIX, a elite brasileira generalizou os rudimentos do saber, de forma a limitar o acesso das classes subalternas a determinados conhecimentos.

Nesse sentido, podemos afirmar que a presença de uma disciplina no currículo escolar é rodeada de interesses, que são, muitas vezes, impostos pela sociedade e, principalmente, pelas classes dominantes. Sobre essa questão, Bittencourt (2004, p. 39) destaca:

> A seleção dos conteúdos escolares, por conseguinte, depende essencialmente de finalidades especificas e assim não decorre apenas dos objetivos das ciências de referência, mas de um complexo sistema de valores e de interesses próprios da escola e do papel por ela desempenhado na sociedade letrada e moderna.

Diante de tal afirmação, compreendemos que o que vai ser ensinado em cada disciplina que compõe o currículo não é o que a ciência de referência entende como necessidade para aquele momento e para aquela determinada sociedade. O que está em jogo são os interesses de uma minoria que detém o poder. Da mesma forma, Chervel (1990, p. 180) afirma que "Estima-se ordinariamente, de fato, que os conteúdos de ensino são impostos como tais à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha".

Nessa perspectiva, Gonçalves (2011) esclarece sobre uma preocupação que envolve esse campo de análise em relação às motivações ("os porquês") que ensejam as formas de organização e de existência concreta dos conhecimentos escolares, superando, portanto, uma visão meramente superficial que se tinha sobre as disciplinas escolares, em relação apenas a "como" devem ser prescritos tais conhecimentos aos alunos. Em relação a essa visão superficial, Bittencourt (2004, p. 35) afirma:

> Muitos estudiosos têm-se dedicado aos problemas epistemológicos enfrentados pelas escolas, tais como a aprendizagem e apreensão de conceitos, os critérios para a seleção dos conteúdos e métodos de ensino, as formas pelas quais os alunos interagem com o conhecimento adquirido por intermédio das mídias, entre outros.

Portanto, podemos considerar o que as autoras supramencionadas destacam sobre a importância de compreender como as disciplinas escolares se constituíram historicamente nos currículos. Ao aprofundarmos nesse caminho para descobrir as bases que deram origem ao surgimento das disciplinas escolares, Bittencourt (2004, p. 40) ressalta que "a constituição das disciplinas escolares foi resultado de um processo de disputas entre os conhecimentos que deveriam fazer parte do currículo escolar".

Ainda no interior dessa discussão sobre as disciplinas escolares, Goodson (2001) destaca que elas estão consolidadas em um campo de tensão, em que não fazem parte de um processo monolítico, mas, ao contrário, constituem-se em uma perspectiva hegemônica. Assim, o referido autor, acrescenta que

> As disciplinas escolares não são definidas de uma forma acadêmica desinteressada, mas sim em uma relação estreita com o poder e os interesses de grupos sociais. Quanto mais poderoso é o grupo social, mais provável que

> ele vá exercer poder sobre o conhecimento escolar (Goodson, 2001, p. 244).

Dessa forma, podemos observar que as disciplinas escolares estão a todo momento rodeadas de intencionalidades e, segundo Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004), desde a sua concepção, essas disciplinas carregam consigo algumas ideias, tais como: disciplinar, ordenar e controlar.

Ao analisar as disciplinas escolares enquanto campo de pesquisa, constatamos que no decorrer da história elas foram passando por transformações, embora Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004) salientem que essas alterações ao longo do tempo não foram causadas pela ciência de referência, mas sim

> [...] considerando as forças e os interesses sociais em jogo na história de determinadas disciplinas, pode lançar mais luz sobre seus conteúdos e suas práticas com o objetivo de, se necessário, modificá-los para atender a novas necessidades, em vez de reproduzi-los como se fossem neutros e independentes (Pessanha; Daniel; Menegazzo; p. 58, 2004).

Assim, não se pode tratar as disciplinas escolares numa concepção de neutralidade, pois elas, em diversos momentos, serviram para atender a interesses políticos, sociais e econômicos.

Da mesma forma, devemos lançar nosso olhar sobre o conceito de currículo, entendendo que ele

> [...] tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem; ou seja, ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes (Sacristán, p. 20, 2013).

Corazza (2001) utiliza-se de uma analogia para explicar o conceito e o significado de currículo, na qual ela o define como “linguagem”. Nessa perspectiva, a autora supramencionada afirma

> Ao conceber um currículo como uma linguagem, nele identificamos significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, línguas, posições discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias, invenções, fluxos, cortes. (Corazza, p. 09, 2001).

O currículo precisa ser entendido enquanto algo que foi construído, e que continua em constante modificação, a partir de relações, principalmente, de ordem externa. Ele também é responsável por regular toda a estrutura organizacional escolar, que pode ir desde a atuação dos docentes até as disciplinas, chegando também a influenciar os conteúdos que serão ensinados aos(as) alunos(as).

A forma da atual escola como conhecemos passou por diversas modificações ao longo tempo, como já destacamos aqui, entretanto, o fato é que, em todas as fases, o currículo estava presente em forma de "controle" daquilo que estava sendo realizado na época.

Para Apple (1989), muitos pesquisadores e educadores ainda veem o currículo como um corpo neutro de conhecimento. Entretanto, Sacristán (2013, p. 23) ressalta: "Aquilo que está vigente em determinado momento não deixa de ser um produto incerto, que poderia ter sido de outra maneira, e que pode ser diferente tanto hoje como no futuro".

Nessa perspectiva, podemos compreender o currículo como um campo conflituoso e incerto, e que as decisões tomadas a seu respeito acontecem de acordo com os interesses e acontecimentos contemporâneos. Por fim, vale ressaltar que os currículos também se dirigem a públicos diferentes, a partir da seleção de conteúdos que devem ou não fazer parte do cotidiano dos estudantes.

2.3 A Geografia enquanto disciplina escolar e sua institucionalização

Partindo dessa relação de poder entre os conhecimentos que deveriam fazer parte do currículo escolar, precisamos analisar como a Geografia se constituiu na escola enquanto disciplina. Como já discutimos anteriormente, no período do Império houve uma descentralização em relação à Corte e às Províncias. Nesse momento, as unidades políticas (províncias) iriam legislar sobre seu próprio sistema educacional.

Nesse momento, Pinheiro (2002) destaca que, nas províncias, a organização escolar se dava a partir de aulas régias, que não possuíam um plano sistemático, ou seja, um currículo definido e/ou estruturado. Já na cidade da Corte (Rio de Janeiro), de acordo com Rocha (2014, p. 16):

> A intenção dos que foram responsáveis pela criação do colégio não foi apenas a de dotar a Corte de um estabelecimento de ensino secundário mais organizado frente à desordem que presidia as aulas régias. Mais do que isto, objetivavam eles criar uma instituição que servisse de modelo, verdadeiramente padrão de excelência do que as demais escolas públicas ou particulares existentes ou a serem criadas pudessem seguir.

O modelo de educação instituído no Brasil, de acordo com Rocha (1996) foi inspirado no da França. Nesse modelo de ensino, o currículo detinha a predominância de alguns conteúdos e disciplinas em que, segundo o autor supracitado: "predominavam os estudos literários, mas, apesar de não serem a parte mais importante daquele currículo, nele também estavam presentes as ciências físicas e naturais, a história, as línguas modernas e a geografia"

(Rocha, 2014, p. 16).

Ao longo do século XIX, de acordo com Ferreira (2017, p. 61-62), “a Geografia escolar serviu para o desenvolvimento das ideias nacionalistas”. Nesse momento, o então referido Colégio Pedro II, localizado na cidade da corte, de acordo com Rocha (2014, p. 16), “[...] recebera desde a sua fundação o ‘status’ de escola-padrão, seria alvo da atenção especial do poder central”.

Podemos perceber claramente uma hegemonia, conforme Goodson (2001) já afirmava acontecer, principalmente entre o ensino que era destinado a corte e o ensino que predominava nas províncias. Na corte, tínhamos um ensino secundário bem definido e organizado, no qual buscava promover “[...] estudos simultâneos e seriados, em substituição a mera reunião de aulas régias em um só prédio” (Rocha, 2014, p. 16). Ao contrário, nas províncias, deparamo-nos com uma realidade bastante dissemelhante, conforme Faria Filho e Vidal (2000, p. 21) afirmam, na qual o ensino acontecia em “[...] espaços cedidos e organizados pelos pais das crianças e jovens aos quais os professores deveriam ensinar”.

Assim, o ensino implantado no Colégio Pedro II, pelo menos na teoria, deveria servir de referência para todos os outros estabelecimentos de ensino. Sobre essa questão, Rocha (2014) afirma que, independentemente de serem públicos ou privados, deveriam estar alinhados ao mesmo modelo de ensino ofertado no referido colégio imperial.

Tal realidade configurou-se um tanto quanto contraditória, tendo em vista que “no período imperial, nem sempre as medidas tomadas na sede do Império (Rio de Janeiro), em relação à instrução pública, especificamente, eram adotadas de imediato nas províncias, procedimento que geralmente estava condicionado aos interesses dos grupos locais” (Pinheiro, 2002, p. 56 - 57).

Assim, de acordo com Rocha (1996), em 1837, a Geografia é institucionalizada no Colégio Pedro II enquanto disciplina escolar. O ensino, naquele contexto, estava inspirado no modelo que era implantado na França, sobre o qual o autor supracitado ainda afirma:

> A presença da Geografia no ensino ministrado pelas escolas francesas vinha, portanto, atender aos interesses deste público ávido em ampliar os conhecimentos acerca de um mundo que, em função do expansionismo imperialista europeu, começava a ser explorado (em todos os sentidos) (Rocha, 2014, p. 17).

Os conteúdos de Geografia baseavam-se, de acordo com Ferreira (2017), no repasse de saberes geográficos sistematizados, baseados em um esquema enciclopédico. Portanto, o ensino era pautado em um modelo considerado “a-histórico, como se homens e mulheres não fossem

responsáveis pela organização da dinâmica social e modos de sobrevivências nos meios" (Ferreira, 2017, p. 64).

Contudo, ao contrário do que muitos autores consideram, a Geografia não se constituiu no currículo escolar para atender a fins nacionalistas, ou seja, para formar a ideia de sentimento/pertencimento da nação brasileira, pois Rocha (1998) questiona o fato desse conhecimento ser controlado pelas elites de forma a atingir apenas a um pequeno grupo social e não toda a população. Esse fato coloca em xeque se realmente a Geografia serviria para formar a identidade nacional de um povo, ou apenas para satisfazer os interesses de uma parcela da sociedade elitizada.

Além disso, o ensino transplantado da França para o Brasil, principalmente difundido no Colégio Imperial Pedro II, era baseado em livros e materiais didáticos vindos da França. Assim, Albuquerque (2009, p. 166) destaca que "[...] havia poucas referências a Geografia do Brasil, tanto por falta de fontes e dados para os autores de livros didáticos, quanto porque os livros eram elaborados fora do país e, muitas vezes, trazidos sem uma adaptação à sua realidade".

Na realidade, o que fez com que a Geografia se fizesse presente no currículo do Colégio Pedro II foram interesses de grupos sociais da época. Esses mesmos que controlavam e não permitiam que uma parcela da população brasileira chegasse aos bancos escolares no período imperial. Essa não participação implicava no controle da elite dominante, que estava à frente de quase tudo, inclusive da escola (Souza Neto, 2000).

O ensino do Colégio Pedro II estava condicionado, de acordo com Silva (2012, p. 196), "[...] para a formação de bacharéis em Letras, grau que dispensava seus estudantes de exames de admissão no ensino superior". Essa formação, era destinada à preparação em direção aos cursos superiores dos(as) filhos(as) das elites da época. Porém, Albuquerque (2014, p. 17) traz contribuições bastantes significativas para essa discussão, quando a mesma, salienta:

> Não podemos marcar a história da Geografia escolar somente por aquilo que foi estabelecido como uma "escola modelo", com um currículo organizado em disciplinas das humanidades, com sequência de séries ou anos, com adoção de livros didáticos e atlas geográficos.

Nessa perspectiva, a autora supracitada pretende direcionar o nosso olhar não apenas para o centro, ou seja, para a cidade da Corte, mas também para o Colégio Pedro II e para o ensino secundário bem estruturado da época, chamando-nos a atenção para quais critérios levaremos em consideração, para definirmos o que é uma "escola".

Diante disso, Pinheiro (2002) afirma que existiram períodos na educação nos quais podemos considerar as chamadas “cadeiras isoladas”. Portanto, é nesse modelo que Albuquerque (2014, p. 17) afirma que “A Geografia foi efetivamente uma cadeira isolada criada na cidade da Paraíba, no ano de 1831”.

Dessa forma, podemos observar que a Geografia escolar já se fazia presente, mesmo sendo em outro formato de ensino, 5 anos antes da criação do Colégio Pedro II. Além do mais, Albuquerque (2014) ressalta que, se desconsideramos esse dado, estaremos abdicando o papel e a importância das províncias nesse processo de consolidação da educação escolar brasileira e da institucionalização da Geografia enquanto disciplina nesse processo.

Para entendermos os motivos que impulsionaram e fizeram com que a Geografia estivesse presente na modalidade das cadeiras isoladas, Albuquerque (2014, p. 17- 18) faz um questionamento: “[...] o que estava ocorrendo naquele momento, seja no centro ou na periferia do poder, para que todas estas províncias atentassem para a criação de cadeiras isoladas dessa disciplina?”.

Para responder a essa indagação, Silva (2012, p. 196) reitera que “[...] os cursos jurídicos influenciaram diretamente na consolidação da Geografia como disciplina”, pois, a partir de 1831, para que uma pessoa ingressasse no Curso Jurídico, os exames exigiam habilitação em Geografia, além de outras disciplinas. Assim, Albuquerque (2014, p. 18) afirma:

> [...] o interesse da classe dominante paraibana em ver o nome de seus filhos na lista de aprovados para o ingresso no ensino superior. A necessidade de criação da referida cadeira advém da necessidade de se aprender conteúdos necessários ao ingresso no ensino superior.

Diante disso, os motivos que fizeram com que a Geografia se estabelecesse como disciplina escolar foram, de antemão, os interesses das elites da época, em fazer com que seus filhos(as) tivessem acesso a conhecimentos que eram exigidos nos exames necessários para ingressar nos cursos jurídicos, principalmente em São Paulo (SP) e Olinda (PE).

Já no Colégio Pedro II, por ter um seleto número de estudantes, não era uma escola acessível a todos(as), pelo contrário, era considerada uma escola elitista. Cumpre ressaltar que os(as) alunos(as) que estudavam o ensino secundário no referido colégio, já se tornavam bacharéis ao concluírem os sete anos de escolaridade nessa instituição. Portanto, não precisavam realizar exames para ingressarem nos cursos superiores.

Como vimos, a Geografia enquanto disciplina escolar no decorrer do século XIX, esteve envolta por interesses das classes dominantes, exercendo assim, uma coerção sobre as classes subalternas. Por um lado, tínhamos a presença dessa disciplina no Colégio Pedro II, ao qual

apenas uma minoria tinha acesso; por outro lado, tínhamos a Geografia no formato das cadeiras isoladas, não para atender aos filhos(as) dos pobres e auxiliar na sua formação, mas sim para preparar os(as) filhos(as) das elites para os exames obrigatórios ao ingresso nos cursos superiores.

Assim, Rocha (1998, p. 04) ressalta que "as disciplinas escolares são historicamente produzidas". Da mesma forma, a formação docente em Geografia no Brasil também perpassa momentos históricos nos quais podemos destacar, de acordo com Rocha (2000), o monopólio que existiu da educação jesuíta no Brasil durante mais de duzentos anos.

2.4 A formação docente em Geografia no Brasil

A disciplina de Geografia assumiu por muito tempo um caráter enciclopédico e mnemônico. E, ao indagarmos sobre quem eram as pessoas que ministravam e assumiam o ensino dessa disciplina nas escolas do século XIX, logo constatamos que:

> [...] os(as) docentes que atuavam no ensino desta disciplina eram oriundos(as) ou de outras profissões (advogados, sacerdotes, etc.), ou então eram autodidatas, isto quando não eram apenas profissionais em início de carreira que exerciam o magistério até encontrar uma boa posição nas suas profissões de origem (Rocha, 2000, p. 131).

A partir disso, podemos perceber que, por muito tempo, o ensino de Geografia foi ministrado por pessoas que não possuíam formação específica para o ofício. Essa realidade só começa a mudar quase 100 anos após a criação e institucionalização da Geografia no currículo do Colégio Pedro II.

É possível perceber uma discrepância entre o surgimento da disciplina no âmbito escolar e o momento em que se começa a formar realmente profissionais preparados para ensinar Geografia nas escolas. Quando refletimos sobre a origem dos cursos de formação para professores de Geografia, Rocha (2000, p. 132) relata que "foi através do decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que o ministro Francisco Campos renovou o ensino superior brasileiro com a introdução do sistema universitário". A partir desse momento, surgem as faculdades a serem responsáveis por abrigar os mais diversos cursos de formação de professores, entre eles, o de Geografia.

Nesse período, Souza *et. al.* (2021) destaca que, com a criação dos cursos de formação para professores, o governo brasileiro buscava atender a uma forte expansão da escolaridade, em todos os níveis de ensino que acontecia na época. Para contemplar esse momento, os autores

supracitados ressaltam que: "[...] o governo brasileiro trouxe vários professores estrangeiros para começar a educação geográfica em nível superior no país".

As faculdades que se destacavam na época, de acordo com Rocha (2000, p. 132): "as duas primeiras instituições organizadas sob as novas regras foram a Universidade de São Paulo (1934) e a Universidade do Distrito Federal, absorvida em 1938 pela Universidade do Brasil, atual UFRJ". Em ambas faculdades, aparecia, pela primeira vez, o curso de História e Geografia, que Rocha (2000) destaca serem constituídos por única graduação.

Mesmo se tratando de um curso que, em tese, não era exclusivamente da Geografia, mas aqui já se pode considerar um grande avanço para aquele momento. Isso porque a Geografia já estava presente nos espaços escolares, e até mesmo em espaços que funcionavam sem a mínima organização curricular.

A partir de 1936, Rocha (2000) salienta que apareceram os primeiros professores licenciados em Geografia, frutos dessas novas faculdades. "Pela primeira vez, surgiram professores(as) que haviam tido uma formação que os(as) qualificava para o exercício do ensino de geografia, formação assentada numa concepção científica dessa ciência, bem como numa pedagogia renovada" (Rocha, 2000, p. 132).

Outro marco importante nessa consolidação da ciência geográfica no Brasil e principalmente na formação de professores dessa ciência, de acordo com Souza Neto (2005), foi a Associação de Geógrafos do Brasil (AGB) que surgiu em 1934. A AGB segundo Costa (2019), foi criada por professores franceses, dentre eles, pode-se destacar o Pierre Deffontaines.

Diante desse cenário foi que a Geografia passou a se desenvolver no Brasil, tendo o Estado como apoiador, e também a presença dos professores franceses, conforme destaca Costa (2019). Além disso, a AGB:

> [...] reunia um grupo de intelectuais entre eles: Caio Prado Junior, Luiz Fernando Morais Rego, Rubens Borba de Morais entre outros, que se interessava pelo tema –Geografia, difundido métodos e técnicas de trabalho dessa ciência contribuindo para consolidar a formação dos geógrafos, realizando reuniões em diversos lugares do país e publicado os primeiros ensaios geográficos em boletins de Geografia nas seções estaduais, principalmente em São Paulo e no Rio de Janeiro (Souza *et. al.*, 2021, p. 05).

Posteriormente, Souza Neto (2005) destaca que, em 1937, surgiu o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e a sua importância estava relacionada a "desenvolver conhecimentos sobre o território nacional, sendo a primeira instituição a admitir os profissionais da Geografia fora dos espaços escolares, mas também contribuiu para formar professores de Geografia para as escolas" (Souza *et. al.*, 2021, p. 05).

A partir da década de 50 do século XX, houve uma propagação dos cursos de formação de professores, fato esse que ocasionou o surgimento de novas turmas e pessoas que buscavam cada vez mais se qualificar para atuarem na docência nos diferentes níveis de ensino. Assim, Rocha (2000) relata que a partir da Lei 4.024/61 que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os cursos de formação de professores passaram a ter um currículo mínimo, com 4 anos de duração. Assim, apresentamos alguns dos momentos que aconteceram no decorrer da história, e que foram consolidando a formação docente em Geografia no nosso país.

Dessa forma, consideramos que a formação docente em Geografia perpassou por diversos momentos até a sua definida consolidação. Ademais, Cacete (2015, p. 03) alerta que "é importante e necessária a formação dos professores em Nível Superior". Sendo assim, se faz necessário pensar e repensar sempre na formação inicial dos docentes a partir dos cursos de licenciatura no Brasil.

2.5 A disciplina História da Geografia escolar no Curso de Graduação em Geografia na UFCG - Campus de Campina Grande

Quando pensamos na Educação Superior no Brasil, devemos nos remeter às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), aprovadas em 2002, que têm como objetivo nortear a organização estrutural dos cursos superiores no Brasil, incluindo as licenciaturas e a formação de professores para atuarem na educação básica. De acordo com Morais, Alves e Bueno (2019, p. 172), as DCNs possuem em seu arcabouço, algumas justificativas, que visam legitimar o "preparo inadequado dos professores, que, segundo eles, se mantiveram, ao longo dos últimos anos, assentados num formato de ensino tradicional incondizente com o que se almeja para atuação docente".

Com base nessa justificativa, é que as DCNs foram aprovadas, constituindo-se como um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil. A partir desse momento, essa organização institucional iria aplicar-se não apenas na Educação Superior, mas em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Embasado pelos Pareceres do Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação - CNE/CES 492/2001, Processo nº 23001.000126/2001-69, aprovado em 03/04/2001, o MEC institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.

Assim, Brasil (2001, p. 10) define o perfil do egresso do curso de licenciatura em Geografia:

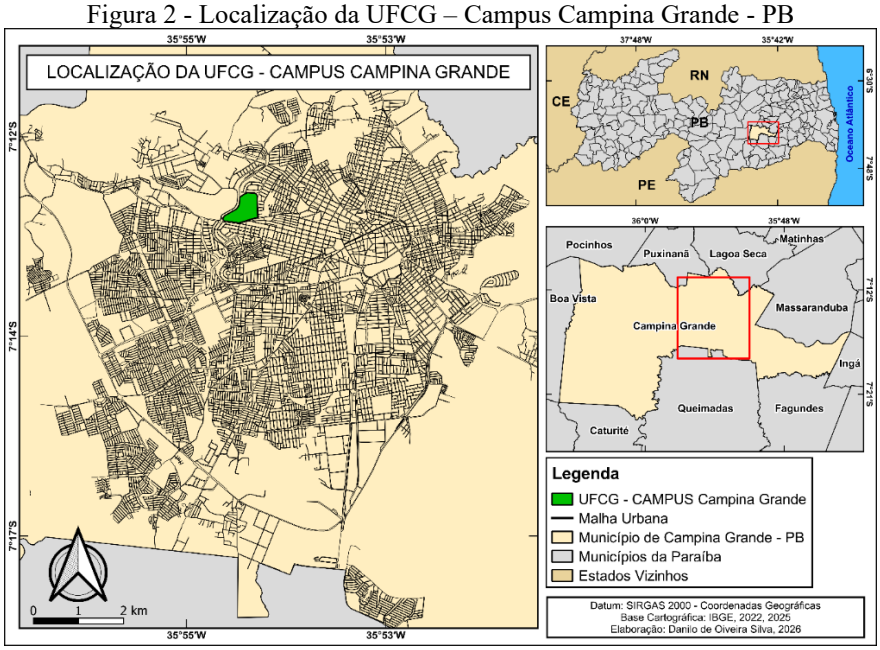
> Compreender os elementos e processos concernentes ao meio natural e ao construído, com base nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia. Dominar e aprimorar as abordagens científicas pertinentes ao processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico.

Quando o texto se refere ao "processo de produção" do conhecimento geográfico, ele remete diretamente ao trâmite pelo qual a Geografia passou, até se consolidar enquanto disciplina escolar. Entretanto, embora esse conhecimento seja fundamental para o processo de formação dos professores dessa disciplina, e principalmente por estar, mesmo que de forma implícita nas DCNs, ele não aparece em forma de disciplina na organização curricular da maioria dos cursos de Licenciatura em Geografia.

As DCNs também estabeleceram habilidades e competências gerais e específicas para o respectivo curso de Geografia, dentre os quais podemos destacar: "Identificar e explicar a dimensão geográfica presente nas diversas manifestações do conhecimento" (Brasil, 2001, p. 11). Diante dessa competência geral, seria de muito valioso contextualizar o percurso que levou a Geografia a se institucionalizar no currículo escolar, para tanto, seria preciso ter uma disciplina que forneça conhecimento sobre a História da Geografia Escolar.

Dentre os diversos cursos de licenciatura que existem ao longo do território brasileiro, nesse capítulo, fazemos um recorte espacial, para o curso de Graduação em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), localizada no estado da Paraíba:

Figura 2 - Localização da UFCG – Campus Campina Grande - PB



Fonte: Silva (2026).

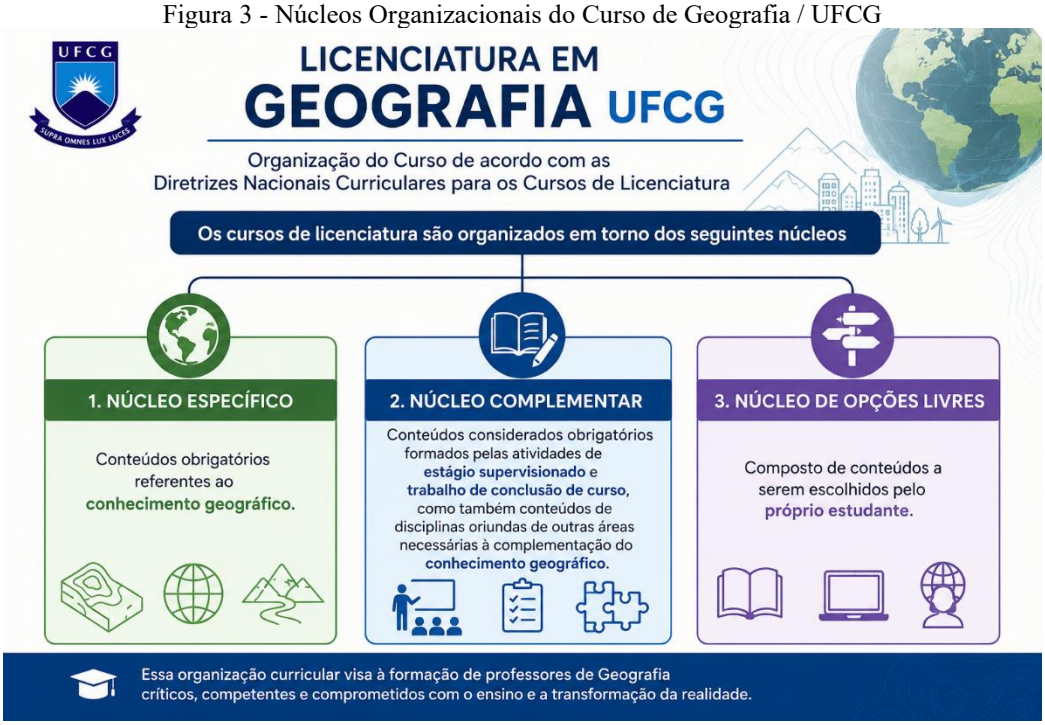
O Projeto Pedagógico do Curso de Geografia da UFCG (UFCG, 2018) constituiu-se na reestruturação do projeto elaborado em 2009, projeto da fundação deste curso. De acordo com o texto do Projeto, ele visa: "[...] apontar caminhos a serem reconstruídos e nos despertar para novos percursos a serem seguidos". Nesse contexto, o texto descreve sobre o curso de Geografia deste campus em análise:

> "[...] o Curso de Geografia da UFCG se fundamenta em uma geografia ativa que analisa a dinâmica socioespacial em busca de sua compreensão para atuar na formação de professores engajados no desenvolvimento de trabalhos coletivos e colaborativos com encaminhamentos críticos relacionados à educação, investigações sistemáticas e avaliação de processos de ensino e aprendizagens na escola básica e em outros ambientes educacionais (UFCG, 2018, p. 05).

Diante da necessidade de novos olhares e pensando em discussões e problematizações que, até então, não estavam presentes no curso de Geografia, o novo PPC trouxe as mudanças e inovações para a estrutura didática-pedagógica.

De acordo com as DCNs (2001), os cursos de licenciatura devem se estruturar a partir de núcleos divididos da seguinte forma:

Figura 3 - Núcleos Organizacionais do Curso de Geografia / UFCG



Fonte: Produzido por ChatGpt a partir de prompt elaborado pelo pesquisador com base nos dados do PPC – Licenciatura em Geografia/UFCG (UFCG, 2018) (2026).

Cumpre ressaltar que essa é a divisão em núcleos que as DCNs orientam, mas, as próprias instituições possuem autonomia de organizarem seus cursos, de acordo com as realidades pré-existentes e contexto em que estão inseridas. Dessa forma, o núcleo específico

do curso de Geografia da UFCG ficou subdividido em cinco núcleos:

Figura 4 - Subdivisão do Núcleo Específico do Curso de Geografia da UFCG



Fonte: Produzido por ChatGpt a partir de prompt elaborado pelo pesquisador com base nos dados do PPC – Licenciatura em Geografia/UFCG (UFCG, 2018) (2026).

Diante dessa reestruturação, podemos contemplar uma organização estrutural que contemplam detalhadamente em áreas específicas do curso. Assim, constatamos que as discussões que envolvem a constituição da Geografia enquanto disciplina escolar aparecem nessa subdivisão no Núcleo 1, intitulado de "Núcleo específico de educação geográfica e estágios".

De acordo com o PPC (2018, p. 19), esse núcleo específico é descrito da seguinte forma:

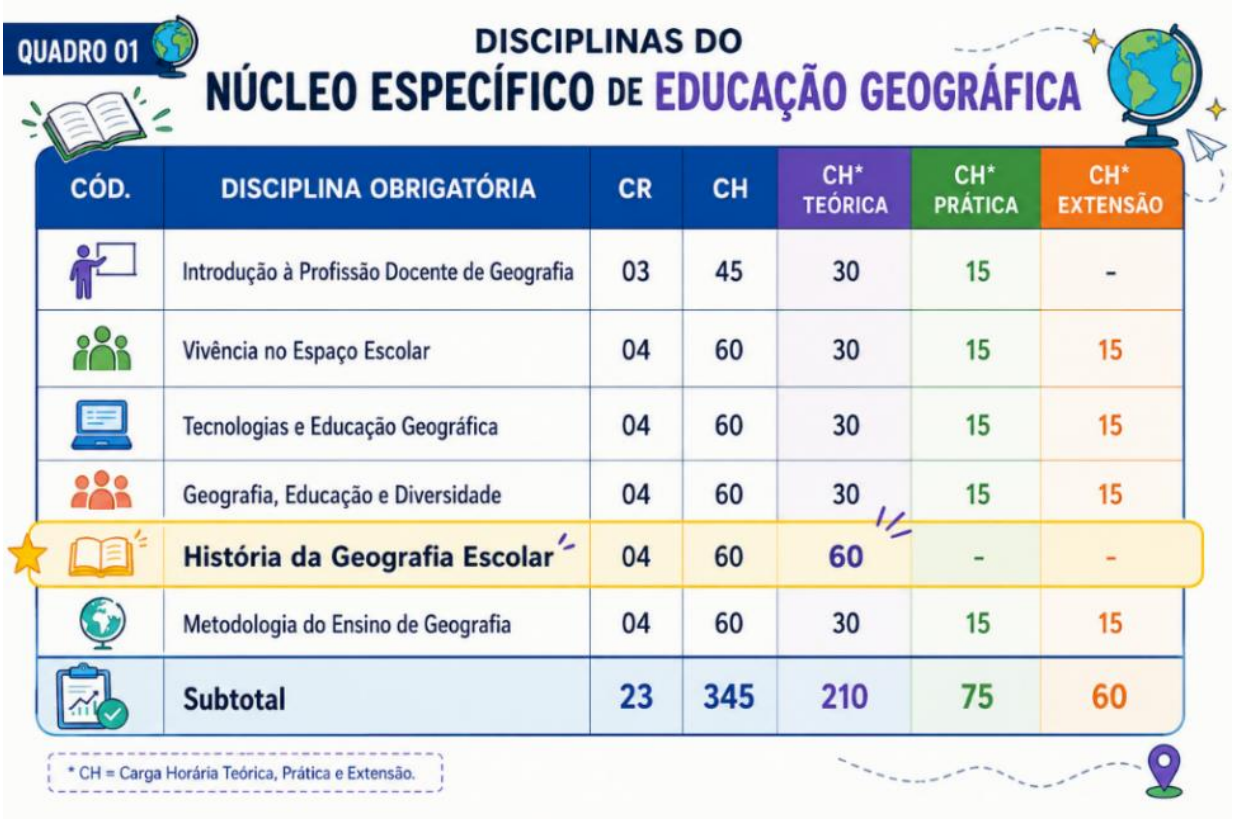
> Contemplando a diversidade social e a perspectiva de compreensão multidimensional do mundo e da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais; neste subnúcleo reúnem-se as disciplinas do campo pedagógico, com especial atenção sobre a perspectiva didática. O foco principal recai sobre a formação docente, na perspectiva da interface entre teoria e prática como concepção pedagógica balizadora da nossa postura, enquanto professores de Geografia.

Nesse núcleo, o objetivo principal está atrelado à formação docente dos sujeitos[2] e a disciplina "História da Geografia Escolar", no âmbito do curso de Geografia da UFCG,

[2] Sabemos que muitas pessoas chegam aos cursos de licenciatura sem que essa fosse sua real escolha para sua vida profissional. Assim, em inúmeros casos, os docentes que vão atuar no processo de formação desses licenciandos, deparam-se com um desinteresse por parte dos estudantes.

constitui-se como uma disciplina obrigatória dentro do núcleo específico de Educação Geográfica. A imagem abaixo, mostra os componentes curriculares que fazem parte desse núcleo específico:

Figura 5 - Componentes Curriculares do Núcleo 1 - UFCG

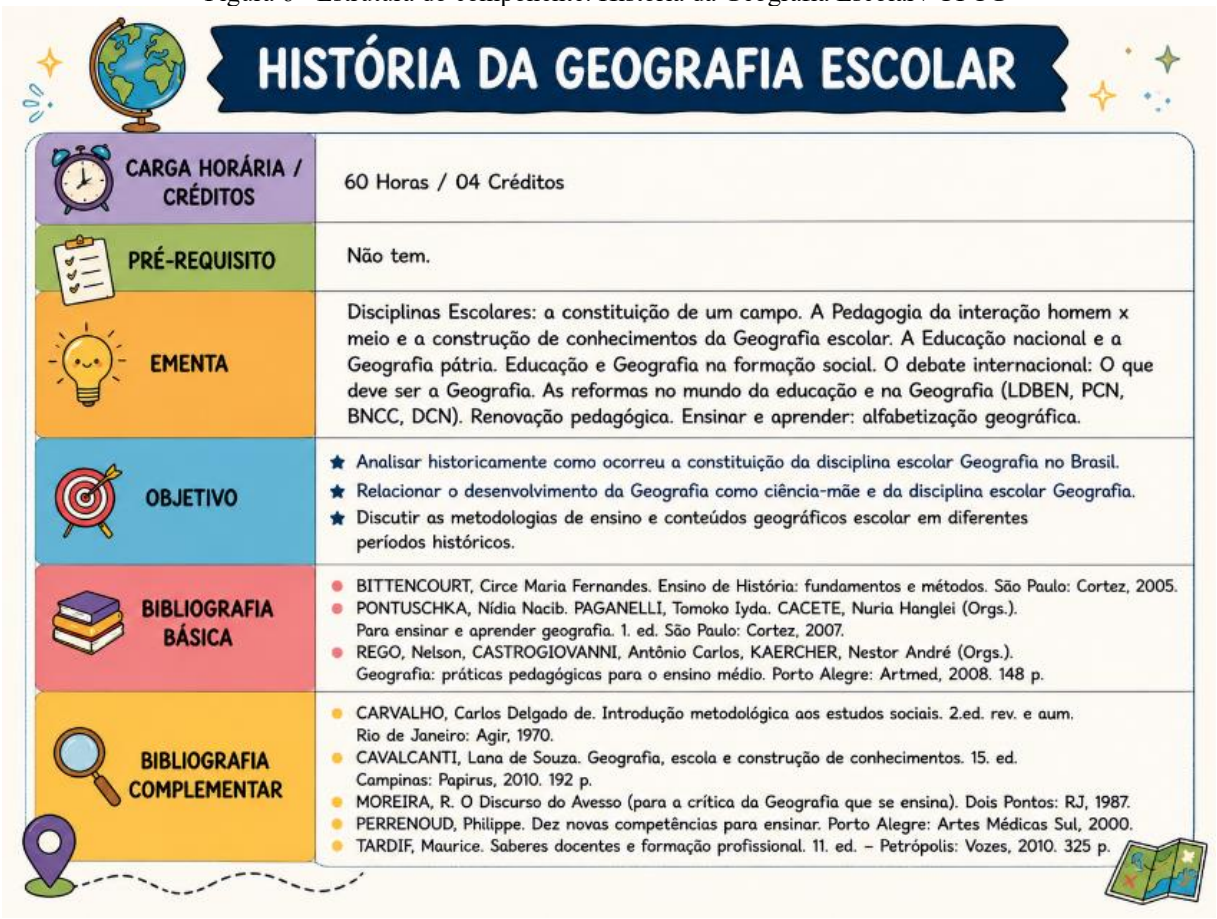


CÓD.	DISCIPLINA OBRIGATÓRIA	CR	CH	CH* TEÓRICA	CH* PRÁTICA	CH* EXTENSÃO
	Introdução à Profissão Docente de Geografia	03	45	30	15	-
	Vivência no Espaço Escolar	04	60	30	15	15
	Tecnologias e Educação Geográfica	04	60	30	15	15
	Geografia, Educação e Diversidade	04	60	30	15	15
	História da Geografia Escolar	04	60	60	-	-
	Metodologia do Ensino de Geografia	04	60	30	15	15
	Subtotal	23	345	210	75	60

Fonte: Produzido por ChatGpt a partir de prompt elaborado pelo pesquisador com base nos dados do PPC – Licenciatura em Geografia/UFCG (UFCG, 2018) (2026).

Dentre as disciplinas que aparecem na Figura 5 acima, damos especial destaque à presença da "História da Geografia Escolar, pois é o nosso objeto de estudo dessa pesquisa. Assim, em seu arcabouço, essa disciplina, na UFGC, está organizada a partir da seguinte estrutura, conforme demonstrado na Figura 6 abaixo:

Figura 6 - Estrutura do componente: História da Geografia Escolar / UFCG



Fonte: Produzido por ChatGpt a partir de prompt elaborado pelo pesquisador com base nos dados do PPC – Licenciatura em Geografia/UFCG (UFCG, 2018) (2026).

Diante da organização desse componente, podemos destacar a sua importância para o processo de formação dos(as) futuros(as) professores(as) de Geografia, pois ele trata de discussões que vão desde a constituição da Geografia no currículo escolar, analisando de forma histórica todos os momentos e períodos que foram marcantes, principalmente quando pensamos no currículo escolar brasileiro.

Da mesma forma como a UFCG instituiu essa disciplina na grade curricular do curso, as demais IES que ofertam o curso de Geografia deveriam adotá-la, pois trata-se de um conhecimento necessário para a formação do professor, que devem dominar a história da disciplina a qual eles irão lecionar.

3 METODOLOGIA

Para Gil (2002, p. 17), podemos definir a pesquisa como "[...] o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos". Nela, é necessário estabelecer limites para a investigação, a pesquisa pode ser definida a partir do "[...] 'assunto' - selecionando um tópico, a fim de impedir que se torne ou muito extenso ou muito complexo" (Marconi; Lakatos, 2003, p. 161).

Partindo dessa compreensão, o ponto que estabelecemos está vinculado à história da Geografia Escolar, principalmente partindo do pressuposto de que essas discussões não se encontram presentes na formação inicial dos(as) professores(as) de Geografia. Para contemplarmos essa questão, essa pesquisa encontra-se organizada a partir de uma abordagem qualitativa e de revisão bibliográfica.

Nesse tópico, conseguimos reunir algumas concepções de autores(as) que versam sobre a conceituação da pesquisa qualitativa e bibliográfica como métodos utilizados nessa investigação.

Para o desenvolvimento do estudo, adotamos o método qualitativo tendo em vista que essa metodologia "[...] coloca para o pesquisador a condição de uma identidade entre sujeito e objeto [...]" (Lima; Moreira, 2015, p. 28). Como o problema dessa pesquisa consiste em algo intrínseco à formação docente em Geografia, é possível afirmar que existe uma relação entre o sujeito e o mundo real, ambos conectados por um vínculo, considerando-se que o nosso objeto é qualitativo.

Nesse caso, pensar na formação continuada de professores(as) de Geografia, tendo em vista o preenchimento de uma lacuna, que surgiu a partir da observação do contexto da formação inicial do próprio pesquisador, quando se considerou a relevância de que haja docentes capacitados e que conheçam sobre a história da disciplina da qual se tornarão professores(as).

Para Neves (1996, p. 01) "O desenvolvimento de um estudo de pesquisa qualitativa supõe um corte temporal-espacial de determinado fenômeno por parte do pesquisador". Esse recorte reverberou justamente no momento em que, na formação inicial, não tivemos o contato necessário com as discussões e problematizações que englobam a história da Geografia Escolar, tampouco sobre a trajetória pela qual essa disciplina chegou ao currículo escolar.

Ao utilizarmos essa abordagem, o autor supramencionado afirma que:

> Há problemas e situações cuja análise pode ser feita sem quantificação de

> certos detalhes, delimitação precisa do tempo em que ocorreram, lugar, causas, procedência dos agentes, etc.; tais detalhes, embora obteníveis, seriam de pouca utilidade. (Neves, 1996, p. 01).

Dessa forma, podemos constatar que o método qualitativo é benéfico se pensando no problema dessa pesquisa, pois no que concerne à história da Geografia Escolar enquanto campo de análise e estudo para os(as) professores(as), não necessariamente precisamos de procedimentos quantitativos.

De acordo com Godoy (1995, p. 62) "Nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada". Além disso, o mesmo autor afirma que esse tipo de pesquisa possui algumas características e critérios que precisam ser seguidos. Dentre eles, o autor destaca o termo "descritivo", referindo-se a um dos papeis fundamentais da pesquisa qualitativa.

Assim, Godoy (1995) e Neves (1996) dialogam sobre o fato dessa abordagem não precisar necessariamente trabalhar com dados somatórios. Nesse contexto, Godoy (1995, p. 63) destaca que "Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados ou produto. O interesse desses investigadores está em verificar como determinado fenômeno se manifesta nas atividades, procedimentos e interações diárias".

Tomando por base Lima e Moreira (2015), esses autores afirmam que a pesquisa qualitativa se encontra no âmbito da esfera da subjetividade, momento em que o pesquisador deve:

> [...] perceber a si mesmo, bem como a realidade social que o cerca, sendo capaz de "enxergar" para além das realidades objetivas e concretas (fatos), desvelando os significados dos fenômenos ou objetos que possibilitem aprofundar a complexidade dos fatos e processos particulares e específicos do que se pretender estudar. (Lima; Moreira, 2015, p. 32).

Durante a pesquisa, a interrogação foi parte crucial do processo pois, desde o início, questionamo-nos a respeito de como a compreensão da trajetória histórica da Geografia escolar pode contribuir para a formação continuada de professores e para a reflexão sobre suas práticas pedagógicas na Educação Básica.

Sobre o papel da interrogação na pesquisa, Bicudo (2009, p. 10) afirma:

> Este, tomado no contexto da pesquisa científica, é exposto de tal modo que antecipa uma solução possível, ainda que não específica ou determinada, pois está a solicitar por estudos e raciocínios encadeados logicamente que levem a respostas possíveis.

Para a autora supracitada, o ato do próprio autor interrogar-se durante toda a pesquisa é

parte primordial da abordagem qualitativa.

Com relação às fontes bibliográficas, elas estão presentes em todas as pesquisas acadêmicas, pois, na medida em que se define um problema, assim como as hipóteses de um trabalho, é importante que o pesquisador observe os conhecimentos sistematizados que já existem enquanto campo de pesquisa da área em destaque. De acordo com Sousa *et. al.* (2021, p. 66):

> A pesquisa bibliográfica é o levantamento ou revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico o que necessita uma dedicação, estudo e análise pelo pesquisador que irá executar o trabalho científico e tem como objetivo reunir e analisar textos publicados, para apoiar o trabalho científico.

De acordo com Gil (2008, p. 50) "A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". Nesse sentido Marconi e Lakatos (2003) vão além, para completar, e fazem a inserção das produções desenvolvidas a partir de monografias, dissertações e teses, dos mais variados programas de graduação e pós-graduação, que podem contribuir junto à pesquisa de cunho bibliográfico.

Para Traina e Traina Jr (2009), esse tipo de pesquisa faz parte do cotidiano de todos os pesquisadores. Podemos afirmar também que, a partir do levantamento bibliográfico, o pesquisador adquire maturidade ao longo do processo, assim como vai, consequentemente, aprofundando na sua temática de análise.

Assim, de acordo com Boccato (2006, p. 266),

> A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica.

Para Gil (2002), quando nos referimos à pesquisa bibliográfica, estamos na verdade falando sobre algo que é arbitrário. Assim, desde o surgimento do trabalho, passando pelo desenvolvimento, até se chegar à conclusão, todas as escolhas vão depender exclusivamente da convenção individual que o pesquisador irá desempenhar para atingir seu objetivo.

Embora esse tipo de pesquisa dependa, até certo ponto, de uma série de fatores que estão relacionados diretamente ao sujeito (pesquisador), ela também possui etapas sucessivas que, se não forem seguidas, podem comprometer o processo.

Em relação às etapas da pesquisa bibliográfica, Gil (2002) as descreve da seguinte forma:

Figura 7 - Organograma – Etapas da Pesquisa bibliográfica



Fonte: Produzido por ChatGpt a partir de prompt elaborado pelo pesquisador com base em Gil (2022) (2026).

Dentre as etapas descritas por Gil (2002), que estão ilustradas na Figura 7 acima, podemos destacar a respeito da formulação do problema, momento em que, de acordo com o autor supracitado, o pesquisador deve fazer alguns questionamentos a si mesmo, conforme será ilustrado a seguir.

Figura 8 - Questionamentos para a formulação do problema



Fonte: Produzido por ChatGpt a partir de prompt elaborado pelo pesquisador (2026).

Partindo dessas perguntas, surgiu o problema dessa pesquisa, já contextualizado anteriormente e que se configura como um problema que possui relevância prática e teórica, pois mostra uma lacuna em relação a formação inicial dos(as) professores(as) de Geografia.

Em relação à qualificação do pesquisador em relação à temática, apenas no programa da pós-graduação *stricto sensu*, tive contato com as reflexões e conhecimentos a respeito desse campo de pesquisa. Desde então, essa temática começou a ter significado e despertou nosso interesse, a partir do questionamento de quantos(as) professores(as) de Geografia que passaram pelos cursos de licenciatura, já estão na prática de sala de aula, e não tiveram a oportunidade de ter acesso a esse conhecimento tão necessário.

A partir do levantamento bibliográfico sobre a questão em foco, estabelecemos diálogo entre as concepções dos(as) mais variados(as) autores(as), que discutem sobre a temática da história da Geografia escolar, assim como a institucionalização dessa ciência – a Geografia - como disciplina.

Nessa etapa da pesquisa, foi importante considerarmos o que preconiza Sousa *et al.* (2021, p. 68), para o qual a natureza das fontes, podem ser classificadas da seguinte forma:

Quadro 1 - Classificação das Fontes

FONTES PRIMÁRIAS	FONTES SECUNDÁRIAS
• Artigos, • Teses, • Anais, • Dissertações, • Periódicos.	• Enciclopédias, • Dicionários, • Bibliografias, • Banco de dados, • Livros.

Fonte: Sousa *et. al.* (2021).

Sobre o levantamento bibliográfico, Amaral (2007, p. 01) ressalta que "é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa [...]". De acordo com Pizzani *et al.* (2012, p. 54), a revisão bibliográfica perpassa por alguns objetivos, entre os quais, citam: "a) proporcionar um aprendizado sobre uma determinada área do conhecimento; b) facilitar a identificação e seleção dos métodos e técnicas a serem utilizados pelo pesquisador; c) oferecer subsídios para a redação da introdução e revisão da literatura e redação da discussão do trabalho científico".

Assim, esta pesquisa parte do pressuposto do levantamento de bibliografias que versam sobre a História da Geografia Escolar, com o que buscamos realizar um levantamento minucioso em busca de conhecimentos que tratam sobre esse campo de pesquisa ao tempo em que colaboramos para a formação de professores para o ensino de Geografia.

4 HISTÓRIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR E SABERES DOCENTES: PROPOSTA DIDÁTICA DE MINICURSO PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

No decorrer deste capítulo, iremos apresentar as partes da estrutura organizacional do produto educacional desenvolvido nessa pesquisa. O material foi intitulado de “História da Geografia Escolar e Saberes Docentes: minicurso para formação continuada de professores”.

Esse material originou-se de uma inquietação pessoal, que surgiu a partir do ingresso no Mestrado, quando percebi que, desde o período em que cursava a licenciatura em Geografia, os conhecimentos e discussões a respeito da História da Geografia Escolar (HGE) enquanto campo de pesquisa para os futuros docentes estavam ausentes na minha formação inicial. Tornei-me professor sem saber como a Geografia havia chegado ao currículo escolar enquanto disciplina.

Além disso, como esse trabalho está inserido dentro da Linha de Pesquisa 2 do PROFGEO, que tem como título “Formação Docente em Geografia”, compreendemos que ele deveria buscar, dentro de seus objetivos, auxiliar a formação docente em Geografia.

Figura 9 - Linha de pesquisa do PROFGEO



Fonte: Produzido por ChatGpt a partir de prompt elaborado pelo pesquisador com base no PPC do PROFGEO (2026).

Sendo assim, definimos como resultado principal desse trabalho a elaboração de um minicurso voltado à formação continuada de professores da Educação Básica. Partindo do

pressuposto de que muitos docentes que já se encontram na prática de sala de aula também não tiveram contato com esses conhecimentos sobre a HGE.

Nessa seção, portanto, iremos apresentar a estrutura desse minicurso, que se encontra dividido da seguinte forma:

Figura 10 - Estrutura organizacional do Minicurso



Fonte: Produzido por ChatGpt a partir de prompt elaborado pelo pesquisador (2026).

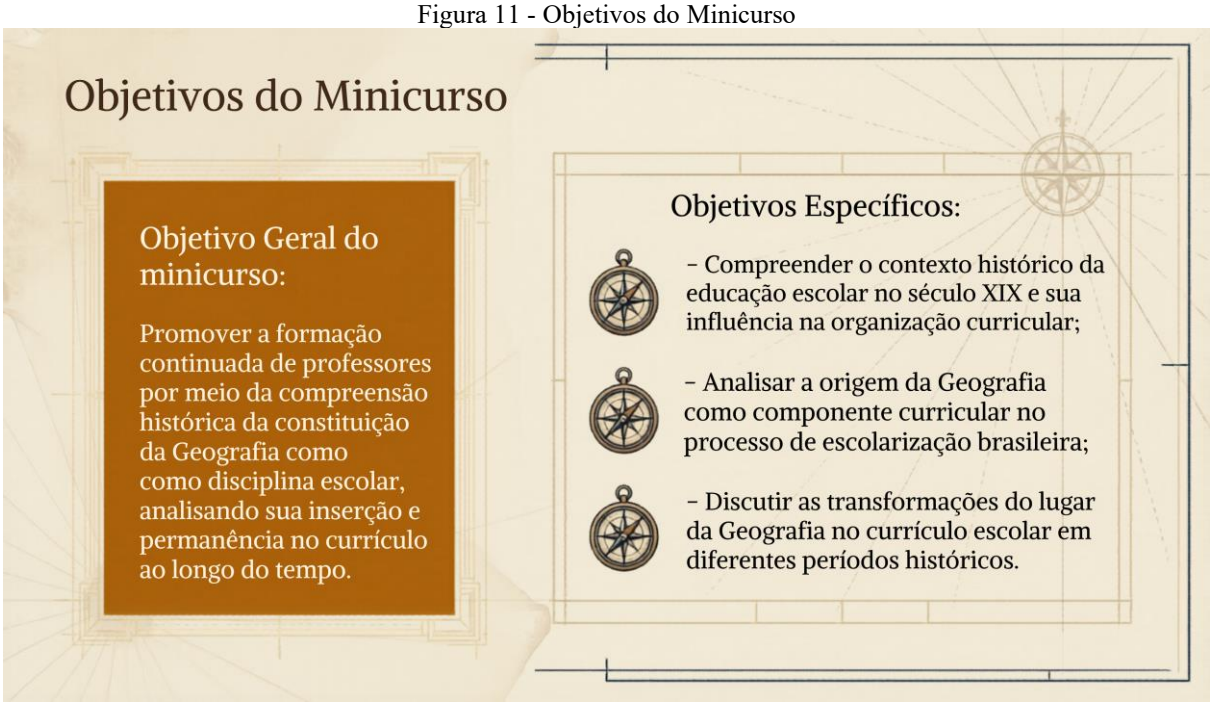
Fundamentados em Rocha (2024), consideramos que é necessário um desvelamento dos conteúdos sobre a HGE pois, não é: "[...] suficiente só a investigação acerca da história factual dessa disciplina" (Rocha, 2024, p. 49). Nesse sentido, não é nosso objetivo, a partir desse minicurso destinado à formação continuada de professores, fazer apenas uma descrição de eventos e acontecimentos marcantes sobre a HGE, mas é preciso construir uma reflexão crítica sobre todo o processo que ocorreu até a Geografia se constituir no currículo escolar.

No decorrer desse minicurso formativo, destinado aos docentes que estão inseridos na educação básica, ou seja, atuando diretamente junto aos aprendizes em sala de aula, propomos diversas reflexões sobre como a Geografia se consolida no currículo na escolar. Dessa forma, não elencamos apenas dados e informações quantitativas, mas realizamos diversas reflexões do ponto de vista epistemológico sobre acontecimentos que foram marcantes e que não podem passar despercebidos.

Quando definimos a proposição de um minicurso formativo, delimitamos alguns objetivos que serviram para nortear toda a estrutura seguinte. Os objetivos que foram construídos delimitam principalmente aqueles que poderão fazer o uso desse material e o

conteúdo que será abordado nos encontros planejados, conforme podemos observar a seguir:

Figura 11 - Objetivos do Minicurso



Fonte: Produzido por ChatGpt a partir de prompt elaborado pelo pesquisador (2026).

Conforme pode ser observado, o objetivo geral do minicurso descreve a intencionalidade principal do material que foi construído. Assim, podemos afirmar que o foco consiste em auxiliar os docentes que já estão na educação básica e que não tiveram a oportunidade de se aprofundar nesses conhecimentos no período em que cursavam a licenciatura (formação inicial).

Assim, a delimitação do objetivo principal ajudou na construção dos próximos elementos do minicurso, garantindo que o material tenha foco e organização para, posteriormente, colher os resultados. Já nos objetivos específicos, definidos em três, apresentamos basicamente os conteúdos que serão problematizados em cada módulo.

Dentre os temas que envolvem a HGE, tivemos que fazer um trabalho que filtrasse apenas as informações e conhecimentos que fossem tidos como principais e mais importantes, tendo em vista o público alvo da intervenção.

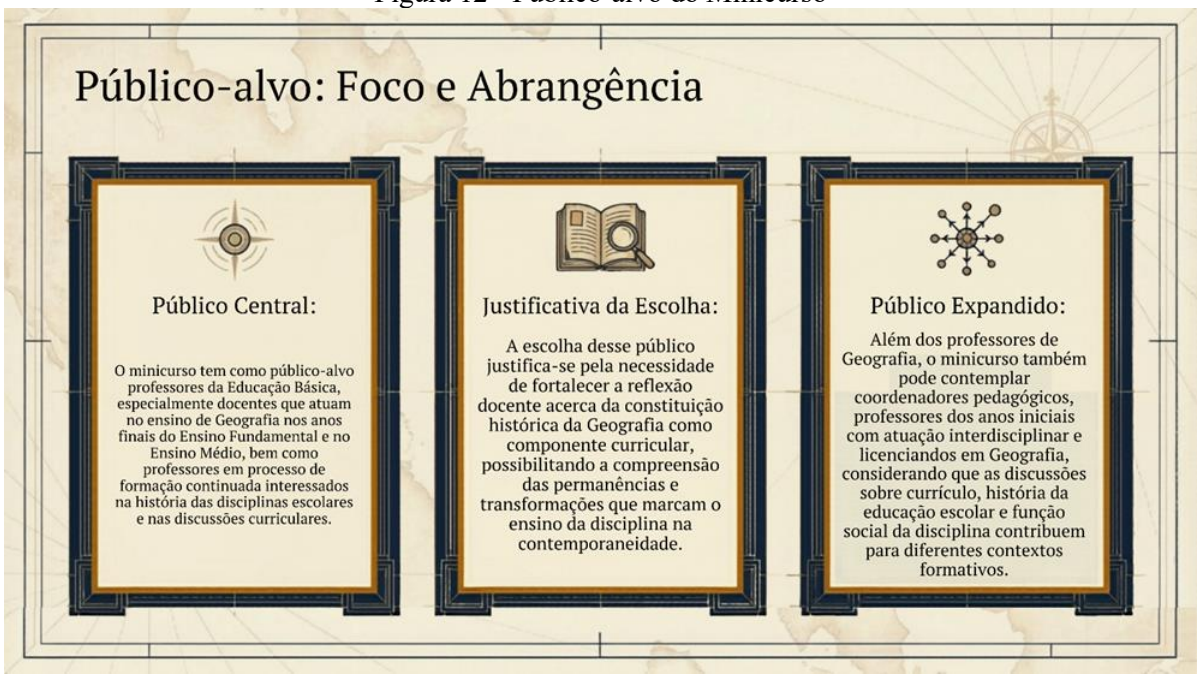
Dessa forma, nos objetivos específicos estão presentes os conteúdos que estarão compondo cada módulo. Além dos conteúdos, os verbos mencionados, “compreender”, “analisar” e “discutir”, apresentam a ideia de que não nos deteremos apenas na exposição do conteúdo, mas, principalmente, na reflexão crítica sobre os fatos.

Assim, os objetivos específicos contribuem para que o objetivo geral seja atingido e

alcançado ao final da operacionalização do minicurso. Além disso, eles tornam mais clara a finalidade de todo o trabalho, funcionando como um guia que direciona as etapas com efetividade, fazendo com que as pessoas que poderão utilizar esse material não “se percam” na pluralidade de informações que compõem o campo de pesquisa sobre a HGE.

Conforme foi destacado anteriormente, o público alvo ao qual se destina essa produção, são os(as) professores(as) de Geografia. Aqueles que se encontram na educação básica, atuando nas salas de aula, aos quais vamos oferecer uma formação continuada. Entretanto, pode-se expandir também para coordenadores pedagógicos e até mesmo professores(as) que estão inseridos no Ensino Fundamental I (anos iniciais), que também possuem contanto com a disciplina Geografia.

Figura 12 - Público-alvo do Minicurso



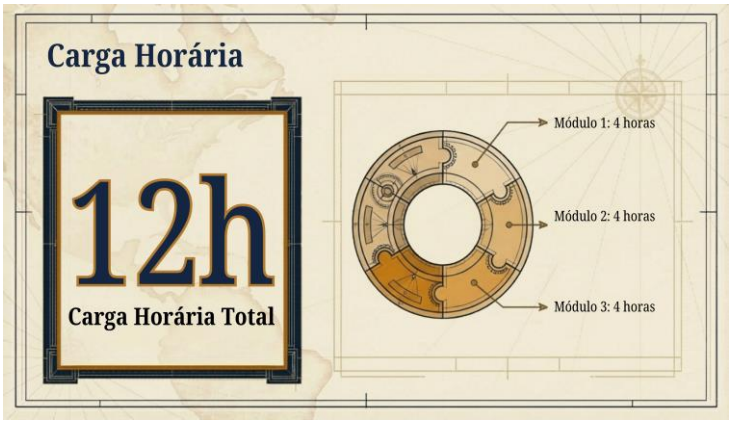
Fonte: Produzido por ChatGpt a partir de prompt elaborado pelo pesquisador (2026).

As discussões que englobam o conceito de disciplinas escolares, currículo e a História da Geografia Escolar devem ser de interesse de todos os docentes do referido componente curricular, independente do segmento em que atuam (Ensino Fundamental, Médio e/ou Superior). Todavia, não limitamos apenas aos docentes dessa disciplina, podendo estender aos coordenadores, direção e a quem apresentar interesse pela temática na instituição de ensino. Por isso, essa formação pode ser ampliada para outros segmentos que estão presentes no contexto escolar e que podem se servirem desse material em sua formação continuada.

Pensando pelas vivências que todos os profissionais que estão inseridos no ambiente escolar passam, diante das inúmeras demandas, cobranças e necessidade de produzir resultado,

pensamos em uma carga horária que levasse em conta todos os fatores contingenciais, colocando-nos na situação em que nosso público se encontra. A partir disso, chegamos à proposta descrita a seguir:

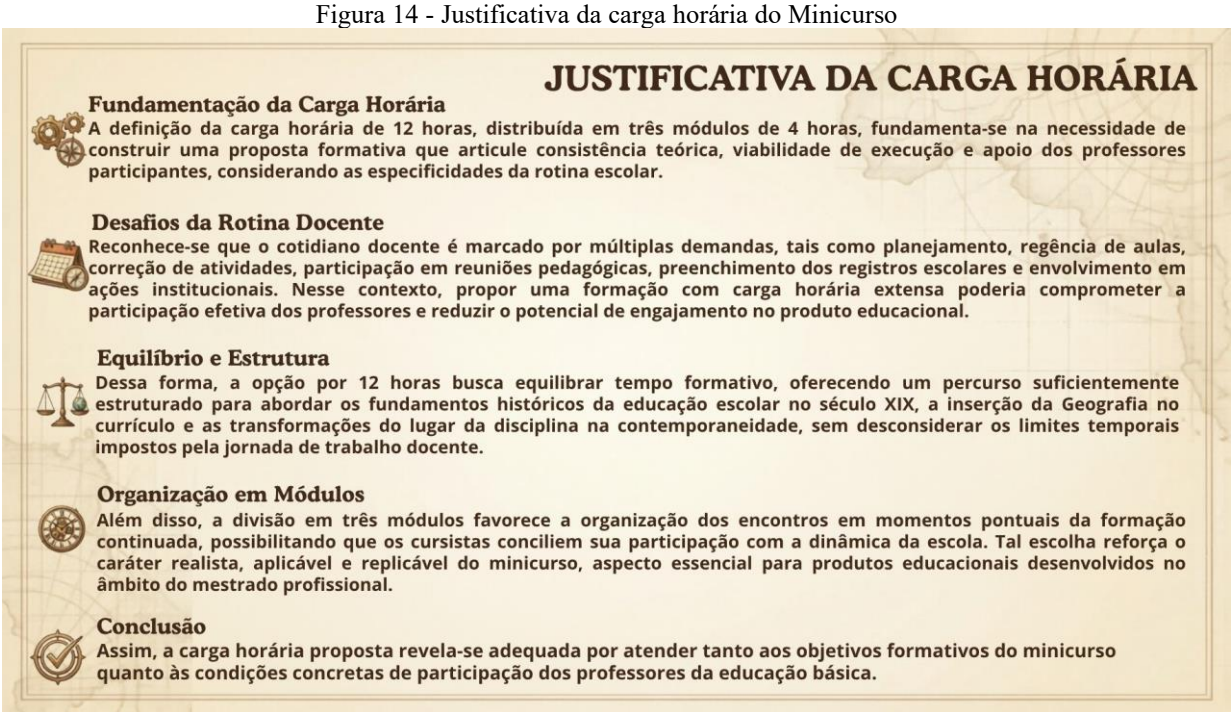
Figura 13 - Distribuição da carga horária do Minicurso



Fonte: Produzido por ChatGpt a partir de prompt elaborado pelo pesquisador (2026).

Assim, definimos que o minicurso deve ter a carga horária de 12 horas, distribuídas em três módulos. Essa divisão foi pensada em relação aos professores que estão na educação básica e que, muitas vezes, não possuem disponibilidade maior de tempo. Motivo pelo qual, cumpre ressaltar, muitos desses profissionais distanciam-se tanto da academia e dos programas de pós-graduação e/ou de formação continuada.

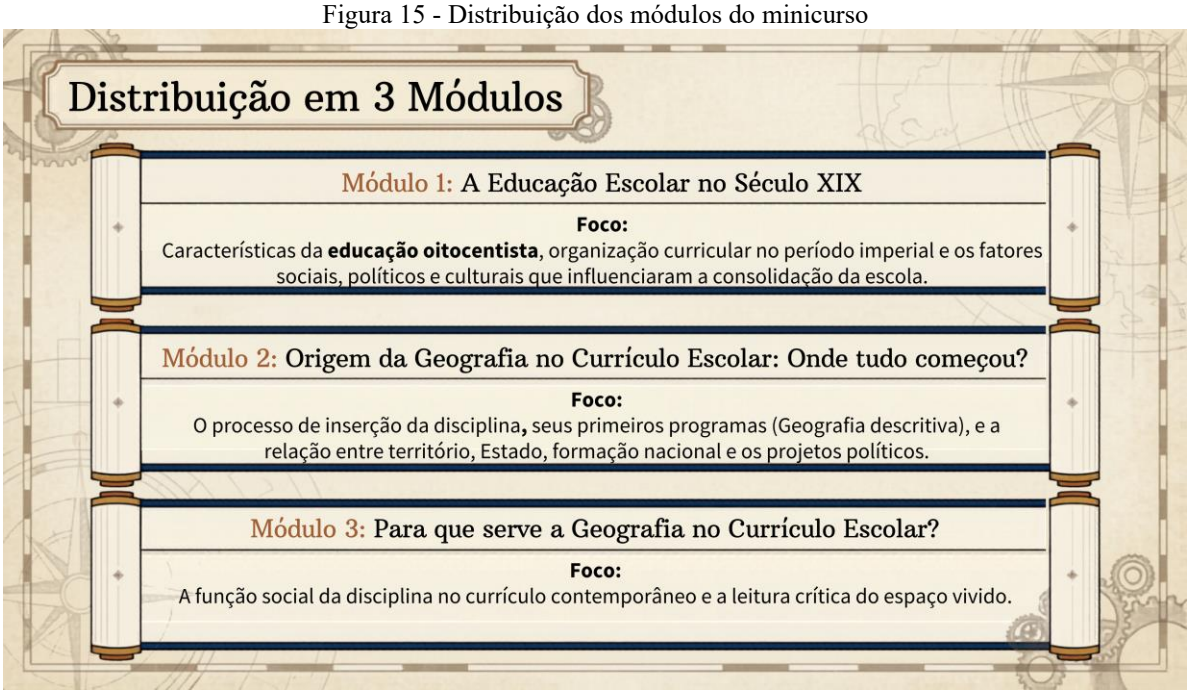
Figura 14 - Justificativa da carga horária do Minicurso



Fonte: Produzido por ChatGpt a partir de prompt elaborado pelo pesquisador (2026).

Dessa forma, objetivamos oferecer uma formação que não se estenda tanto, isso se referindo ao tempo e aos encontros do minicurso. Sem perder de vista as discussões e problematizações que são fundamentais do ponto de vista epistemológico, e que precisam ser contextualizadas no decorrer dos referidos módulos que iremos apresentar a seguir.

Figura 15 - Distribuição dos módulos do minicurso

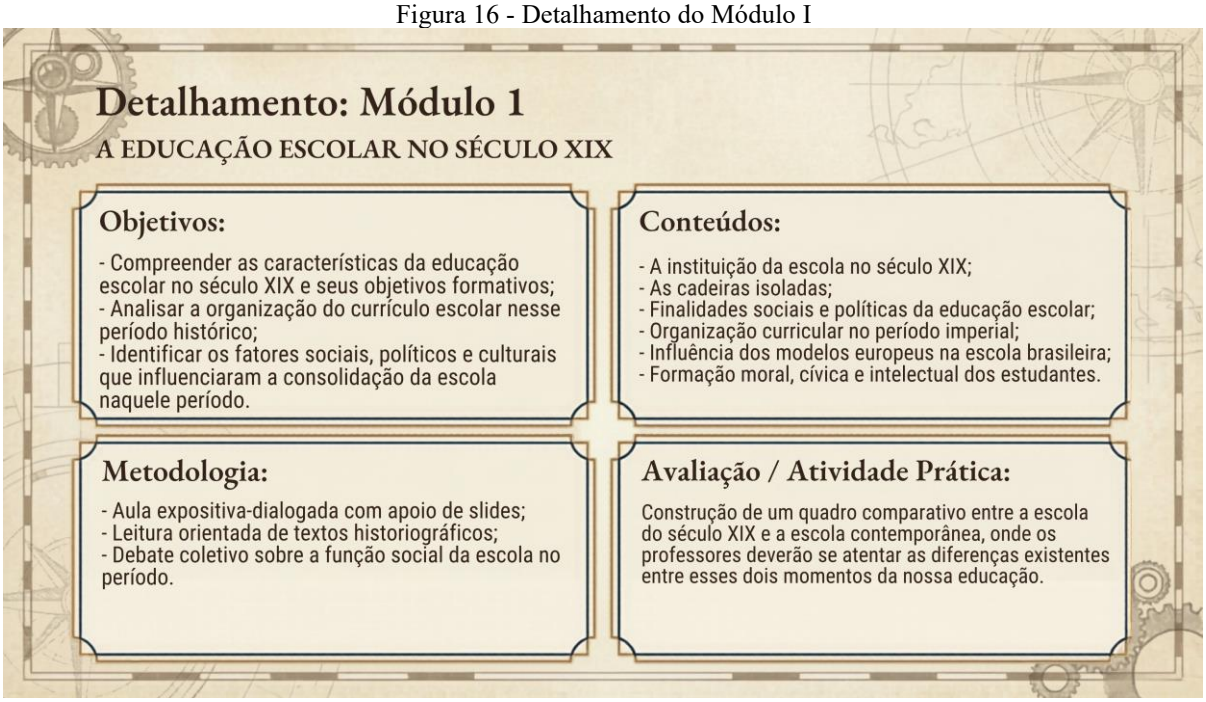


Fonte: Produzido por ChatGpt a partir de prompt elaborado pelo pesquisador (2026).

Em cada subdivisão, buscamos a objetividade daquilo que queremos apresentar e que os participantes possam refletir sobre as questões colocadas em análise. Definimos para cada módulo um “foco” diante dos conteúdos. Além disso, no início de cada módulo, foi proposto uma questão norteadora para auxiliar na reflexão crítica, tendo em vista o público alvo dessa formação.

No Módulo I, iniciamos o minicurso com a seguinte questão norteadora: “Que marcas da escola do século XIX ainda permanecem presentes na organização da escola e das aulas que vivenciamos hoje?”. Com essa indagação, pretendemos fazer os docentes olharem para o passado histórico e tentar encontrar semelhanças comparando com a atualidade.

Figura 16 - Detalhamento do Módulo I



Fonte: Produzido por ChatGpt a partir de prompt elaborado pelo pesquisador (2026).

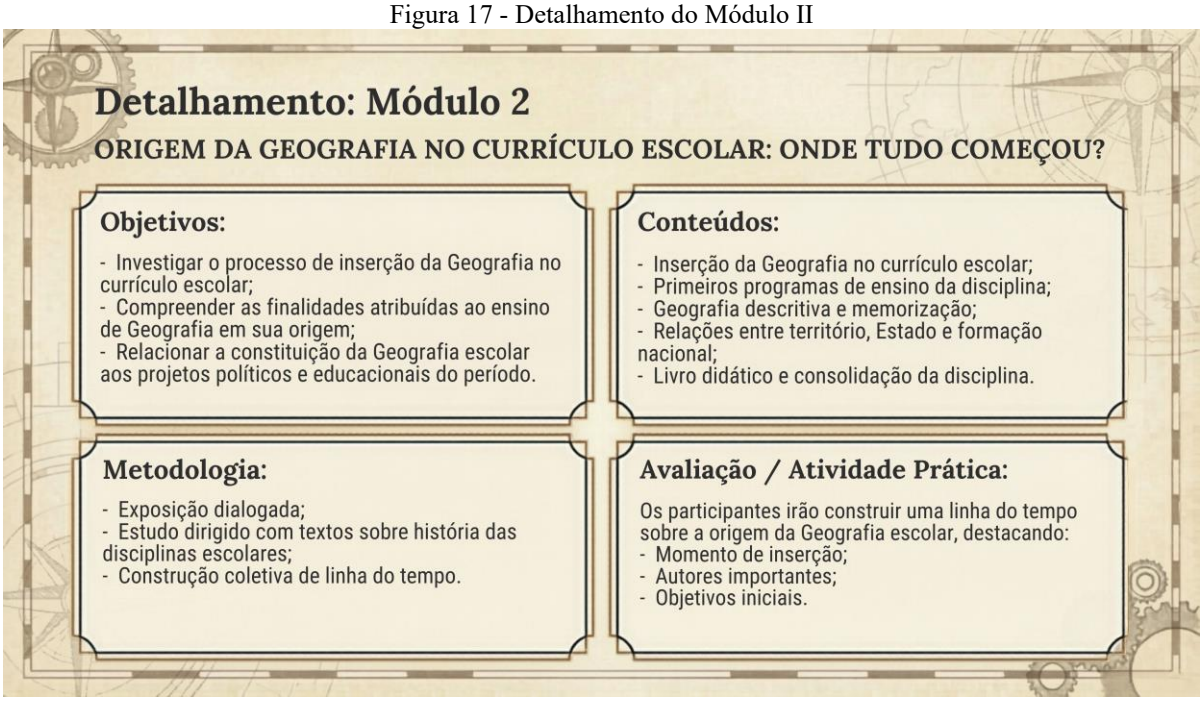
Nessa seção, por ser a primeira do minicurso, iniciamos refletindo sobre como a educação do século XIX estava organizada, quais nomenclaturas estavam associadas a ela e como os currículos se estruturavam naquele dado momento. A partir do levantamento bibliográfico realizado, articulamos os pensamentos de autores que contribuem com essa reflexão.

No detalhamento mostrado acima, delimitamos objetivos específicos para cada módulo, assim como os conteúdos que estarão presentes. A metodologia sugerida está concentrada no contato com os textos referenciais que disponibilizaremos para que os participantes possam ter contato com os referidos autores. Propomos também o debate coletivo sobre a função social da escola e sobre diversos acontecimentos do século XIX, que foram fundamentais para que a escola tivesse o seu lugar social atualmente.

Como forma de avaliação do Módulo I, foi proposta para os participantes a construção de um quadro comparativo entre a educação do século XIX e a educação contemporânea. Dessa forma, os participantes poderão ser avaliados quanto ao conteúdo abordado nesse módulo e sobre as características que eles conseguiram compreender sobre a educação escolar no século XIX.

No Módulo II, a proposta surge a partir da reflexão sobre a origem da Geografia no currículo escolar, sendo a pergunta norteadora no início dessa seção: “Por que a Geografia passou a fazer parte do currículo escolar e quais interesses estavam envolvidos nessa escolha?”.

Figura 17 - Detalhamento do Módulo II



Fonte: Produzido por ChatGpt a partir de prompt elaborado pelo pesquisador (2026).

Após compreender como a educação escolar funcionava no século XIX, adentramos ao segundo módulo, com o qual vamos investigar sobre como a Geografia chegou a se estabelecer no currículo escolar. Durante essa seção, os participantes poderão entender que, para a Geografia se constituir enquanto disciplina, houve diversos interesses, principalmente de ordem político, social e econômico.

Cumpre ressaltar que, no período da formação inicial desses(as) professores(as), embora eles não tenham se aprofundado nesse conhecimento a respeito da HGE, superficialmente, nos deparamos com a informação de que a Geografia se constituiu no currículo escolar a partir do Colégio Pedro II, na cidade da Corte (Rio de Janeiro). No Módulo 2, iremos apresentar uma outra visão sobre a constituição da Geografia enquanto cadeira isolada na província da Paraíba.

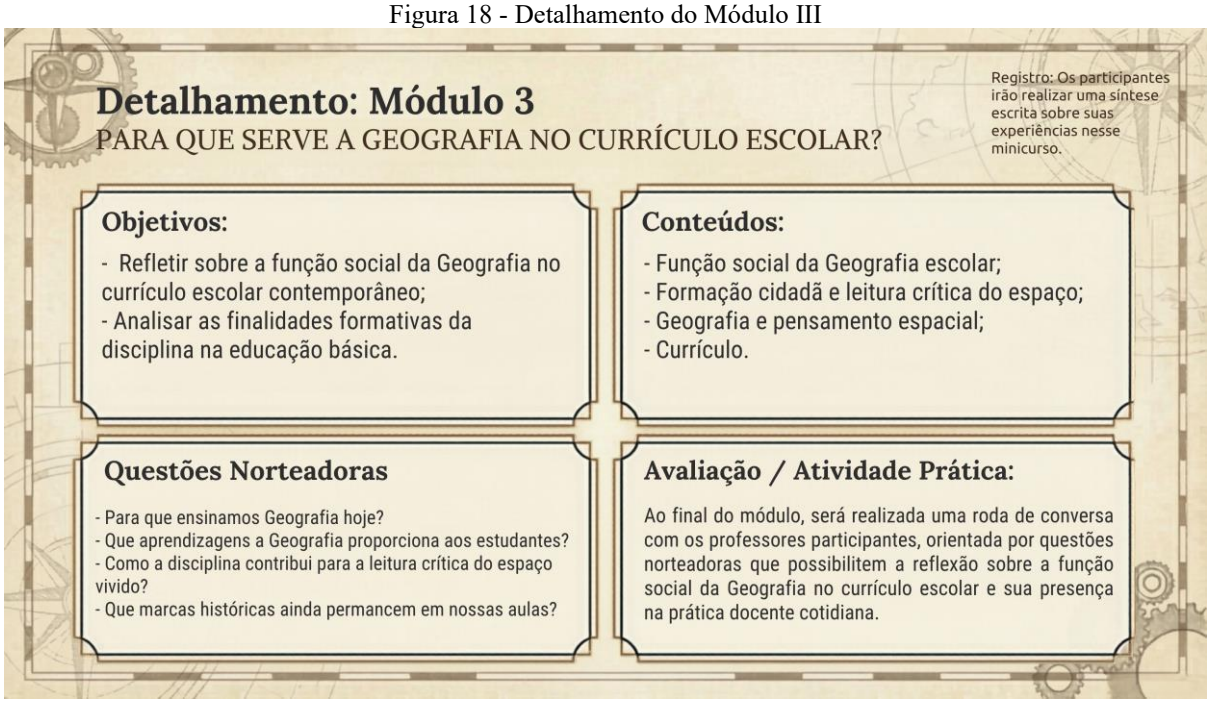
Essa discussão está subsidiada em Albuquerque (2014) e serão abordadas ainda as características que perduraram no ensino da Geografia durante muito tempo, a exemplo de um carácter mnemônico e descritivo, assim como os ideais nacionalistas que atingiam o nosso país, sobre os quais muitos autores destacam que a Geografia servia apenas para atendê-los.

Durante todo esse estudo, apresentaremos diferentes concepções a partir da visão de diversos autores/pesquisadores da área e como sugestão para a atividade avaliativa ao final do Módulo II, será proposto a construção de uma linha do tempo pelos participantes, onde cada um poderá destacar a visão dos autores que estudamos no decorrer da seção, a respeito do

momento da inserção da Geografia no currículo escolar e quais eram os objetivos que estavam ligados diretamente ao surgimento dessa disciplina na escola.

No Módulo III, encerrando o minicurso, propomos a reflexão sobre a função social da Geografia no currículo escolar, movidos pela questão norteadora no início dessa seção: “Qual é o papel da Geografia escolar hoje: informar apenas sobre o espaço ou formar sujeitos críticos sobre o mundo?”.

Figura 18 - Detalhamento do Módulo III



Fonte: Produzido por ChatGpt a partir de prompt elaborado pelo pesquisador (2026).

Nesse último módulo, propomos uma reflexão sobre as questões contemporâneas que envolvem a Geografia e sua função social na vida dos estudantes da educação básica. Por vezes, os docentes estão inseridos de tal forma nas demandas escolares, que acabam passando despercebidos acerca de tais reflexões: qual o papel dessa ciência para a vida dos alunos? E como ela pode contribuir para o desenvolvimento do raciocínio crítico desses cidadãos?

Os conteúdos que estarão presentes nesse módulo estão relacionados, principalmente, nos ideais das autoras Cavalcanti (2019) e Callai (2001; 2011), que trazem reflexões e contribuições importantes para se pensar sobre o ensino da Geografia na atualidade e como essa disciplina pode conectar criticamente o aluno à realidade que ele está inserido.

Como forma de avaliação, propomos uma roda de conversa e diálogo ao final do módulo, onde definimos algumas perguntas e questionamentos que vão direcionar o momento: Para que ensinamos Geografia hoje? Que aprendizagens a Geografia proporciona aos

estudantes?

Assim, conduzimos o público alvo desse material a fazer uma reflexão sobre a sua prática docente, coisa que não acontece no cotidiano, pois acabamos absorvidos pela rotina burocrática escolar. Outro questionamento feito é sobre as “marcas” que a Geografia contemporânea carrega da Geografia que estudamos do século XIX, momento em que os próprios docentes deverão fazer o esforço de encontrar esses vestígios. Por fim, poderá ser solicitado um registro escrito sobre as experiências vivenciadas a partir desse minicurso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se busca analisar sobre a história da Geografia escolar, é importante destacar que esse conhecimento não chegou ao currículo prescrito por acaso. No entanto, esses saberes sempre foram rodeados de interesses e intencionalidades que partiam de grupos sociais que detinham o poder em suas mãos, acentuando, assim, desde séculos passados, a divisão de classes na sociedade.

Direcionar o olhar para o currículo e enxergar a presença da Geografia enquanto disciplina, remete-nos ligeiramente a um processo eminentemente histórico pois, durante muito tempo, os conteúdos que iriam compor o currículo e fazer parte da formação dos(as) alunos(as) passavam, sem dúvidas, por um processo de seleção influenciado por acontecimentos políticos, sociais e econômicos da época.

Nesse contexto, a escola passa a ser observada como um instrumento do estado, ou seja, como objeto manipulador, que busca transmitir a visão de mundo burguesa em seu currículo e nos conteúdos selecionados para fazerem parte do cotidiano de milhares de alunos(as). Foi assim que a disciplina de Geografia se encontra inserida desde meados do século XIX no currículo escolar brasileiro.

Nessa pesquisa, baseados em autores(as) que no decorrer do tempo foram deixando legados, escritos e registros sobre a história da nossa disciplina no currículo escolar, confirmamos que a história do ensino da Geografia é marcada por diversos momentos, os quais devem ser considerados importantes para a formação continuada dos(as) professores(as).

Dito de outra forma, pensando na formação continuada dos(as) professores(as) desta disciplina, queremos possibilitar a estes(as) pesquisadores(as) um contato com bibliografias que versam sobre o tema, uma vez que consideramos esse saber como sendo de suma importância para a formação da nossa profissão docente em Geografia.

Sendo assim, o produto educacional proposto neste trabalho teve como foco principal promover o contato dos profissionais docentes em Geografia, que já se encontram inseridos em sala de aula na educação básica, com os conteúdos, reflexões e discussões sobre a HGE enquanto campo de pesquisa. Afinal, “a história da Geografia escolar brasileira não pode e não deve continuar marginalizada” (Rocha, 2024, p. 49).

Esse produto pedagógico é composto por toda uma estrutura definida (objetivos, justificativa, público alvo, carga horária, divisão dos conteúdos em módulos, metodologia e formas de avaliação) e apresenta-se como uma estratégia flexível à realidade do docente atuante na sala de aula na educação básica, sendo possível a aplicação dessa proposta na escola,

visando, portanto, a formação continuada desses professores.

Por fim, ressalta-se que, como essa pesquisa é destinada à formação continuada de professores que não tiveram contato com esses conhecimentos durante sua formação inicial, espera-se que este trabalho inspire novas práticas docentes e que incentive aos profissionais buscarem cada vez mais conhecerem sobre a HGE como campo de pesquisa relevante para todo docente da área.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. A. M. Um debate acerca da origem da Geografia Escolar no Brasil. **Interfaces Científicas-Educação**, Aracajú, v. 2, n. 2, p. 13-23, 2014. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/1374. Acesso: 11 jul. 2025.

ALBUQUERQUE, M. A. M. A autoria de livro didático de Geografia em Pernambuco no século XIX: uma relação entre a legislação e a elaboração. **Terra Livre**, v. 2, n. 31, p. 163-171, 2009. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/267. Acesso: 10 jun. 2025.

AMARAL, J. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2007. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C5_Como_fazer_pesquisa_bibliografica.pdf. Acesso: 20 jul. 2025.

ANGELO, M. D. L. **Livros Didáticos de Geografia e seus autores:** uma análise contextualizada das décadas de 1870 a 1910, no Brasil. 2014. 235. f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8119. Acesso: 10 jun. 2025.

ANGELO, M. D. L. **A geografia das províncias/estados do Brasil para as escolas primárias entre as décadas de 1860 e 1920**: situando o caso de Pernambuco. 2022. 306 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal Paraíba, João Pessoa, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/29896/1/MariaDeusiaLimaAngelo_Tese.pdf. Acesso: 15 mai. 2025.

APPLE, Michael Whitman; SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e poder. **Educação & realidade**. Porto Alegre. Vol. 14, n. 2 (jul./dez. 1989), p. 46-57, 1989.

BARBOZA, D. V. **Os programas de ensino de Geografia do Colégio Pedro II de 1926 a 1951:** a transição do caráter corográfico ao discurso científico a serviço de um novo projeto de escola e de Brasil. 2015. 182. f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdades de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/13484/1/Danyele%20Barboza.pdf. Acesso: 13 jun. 2025.

BARROS, M. C. L. **A história da disciplina geografia nas décadas de 1930 e 1940**: expressão da fisionomia do Estado. 2000. 174. f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campos Grande, 2000. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/jspui/bitstream/123456789/785/1/Maria%20Cristina%20Lanza%20de%20Barros.pdf. Acesso: 21 jun. 2025.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Pesquisa Qualitativa: significados e a razão que a

sustenta. **Revista pesquisa qualitativa**, v. 1, n. 1, 2005.

BITTENCOURT, C. M. F. O que é disciplina escolar? *In:* BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004. p. 33-52.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol.** Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 20

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. Brasília: MEC/CNE, 2001.

CACETE, N. H. Formação do Professor de Geografia: sobre práticas de ensino e estágio supervisionado. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral, v. 17, n. 2, p. 3-11, 2015. Disponível em: https://rcgs.uvanet.br/index.php/RCGS/article/view/240/240. Acesso: 13 jun. 2025.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 177-229, 1990. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/387701504/CHERVEL-A-Historia-Das-Disciplinas Escolares-reflexoes-Sobre-Um-Campo-de-Pesquisa. Acesso em: 15 mai. 2025.

CORAZZA, Sandra. O que quer um currículo. **Pesquisas pós-críticas em educação.** Petrópolis: Vozes, 2001.

DIAS, A. M. L. **A Revista do Ensino e a geografia escolar (1932–1942):** inovações educacionais na Paraíba. 2020. Tese (Doutorado em Geografia) - Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21396. Acesso em: 23 jul. 2025.

FARIA FILHO, L. M. de. Instrução elementar no século XIX. *In:* LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 135-150.

FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 19-34, dez. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rjhxvFpJQ97LDYVJxkXybbD/?lang=pt. Acesso em: 10 jun. 2025.

FERREIRA, J. A. S. **Os exercícios nos livros didáticos de geografia no Brasil**: mudanças e permanências (1880-1930). 2017. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9871. Acesso em: 26 jun. 2025.

FORTUNATO, M. L. **O coronelismo e a imagem do coronel**: de símbolo à simulacro do poder local. 2000. 227 f. Tese (Doutorado em História Social) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em:

https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/192381. Acesso em: 12 abr. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
GONÇALVES, A. R. A geografia escolar como campo de investigação: história da disciplina e cultura escolar. **Revista Bibliográfica de Geografia y ciências Sociales [EN línea]**, v. 26, n. 905, 2011.

GOODSON, I. F.; CARVALHO, M. J. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, I. F. Histórias sociais da mudança educacional. **Journal of Educational Change**, n. 2, n. 1 p. 45-63, 2001.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LEAL, V. N. **Coronelismo, enxada e voto**: o munícipio e o regime representativo no Brasil. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

LIMA, Maria do Socorro Bezerra; MOREIRA, Erika Vanessa. A pesquisa qualitativa em geografia. **Caderno Prudentino de Geografia**, v. 2, n. 37, p. 27-55, 2015.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; ALVES, Adriana Olivia; BUENO, Miriam Aparecida. Os projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores de Geografia após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 170–186, 2019. DOI: 10.5216/ag.v13i1.55870. Disponível em: https://revistas.ufg.br/atelie/article/view/55870. Acesso em: 15 maio. 2026.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.- dez. 2014.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração, São Paulo**, v. 1, n. 3, p. 1-5, 1996.

PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges; MENEGAZZO, Maria Adélia. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 57-69, 2004.

PINHEIRO, A. C. F. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. Campina: Autores Associados, 2002.

PIZZANI, Luciana et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 10, n. 2, p. 53-66, 2012.

ROCHA, G. O. R. A trajetória da disciplina Geografia no currículo escolar brasileiro. 1996. 300 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9603. Acesso em: 10 jun. 2025.

ROCHA, G. O. R. Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942). **Revista De Educação, Cultura e Meio Ambiente**, v. 2, n. 12, p. 01-12, 1998. Disponível em: https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Frevistapresenca.unir.br%2Fartigos_presenca%2Fartigos_presenca%2F12genyltonodilonregodarocha_geografianocurriculoescolar.doc&wdOrigin=BROWSELINK. Acesso em: 19 jun. 2025.

ROCHA, G. O. R. Uma breve história da formação do (a) professor (a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, n. 15, p. 129-144, 2000. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/364. Acesso em: 17 jun. 2025.

ROCHA, G. O. R. A história da Geografia escolar como objeto de pesquisa: algumas questões para estimular o diálogo. *In:* FARIAS, Paulo Sérgio Cunha, MORAIS, Luiz Gustavo Bizerra de Lima, KATUTA, Ângela Massumi, MEDEIROS, Carlos Augusto de. **A Geografia escolar em disputa**: políticas, teorias e histórias curriculares. Campina Grande: EDUFCG, 2024. p. 49-88.

ROCHA, G. O. R. O Colégio Pedro II e a institucionalização da geografia escolar no Brasil Império. **Giramundo**, v. 1, n. 1, p. 15-34, 2014. Disponível em: https://www.sumarios.org/artigo/o-colegio-pedro-ii-e- institucionaliza%C3%A7%C3%A3o-da-geografia-escolar-no-brasil-imp%C3%A9rio.
Acesso em: 17 jun. 2025.

SACRISTÁN, José Gimeno et al. O que significa o currículo. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, p. 16-35, 2013.

SCARAVELLI, H.; ZONIN, S. A.; GIL, N.; ZICA, M. C.; FARIA FILHO, L. M. (Org.). **Moderno, Modernidade e Modernização**: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

SILVA, Jeane Medeiros. A bibliografia didática de Geografia: história e pensamento do ensino geográfico no Brasil (1814-1930...). 2012. 414 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.14393/ufu.te.2012.54. Acesso em: 09 jul. 2025.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Erica Vieira; CHAGAS, Najyla Betrine Batista; COSTA, Glauber Barros Alves. Uma trajetória da formação de professores de Geografia na História da Educação Brasileira. **Geopauta**, v. 5, n. 3, p. e8609, 2021. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/5743/574368577005/html/. Acesso em: 07 jul. 2025.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, G. S.; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336. Acesso em: 14 jul. 2025.

SOUZA NETO, M. F. O compendio elementar de Geografia Geral e especial do Brasil. In: Geografia: disciplinar escolar. **Terra Brasilis**: Revista de história do pensamento geográfico no Brasil, n. 1, p. 01-30, Jan/jun. 2000. Disponível em: https://doi.org/10.4000/terrabrasilis.283. Acesso em: 08 jul. 2025.

SOUZA NETO, M. F. A história da geografia no Brasil. **Revista Tamoios**, v. 1, n. 1, p. 124-127, 2005. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/tamoios/article/view/570. Acesso em: 13 jul. 2025.

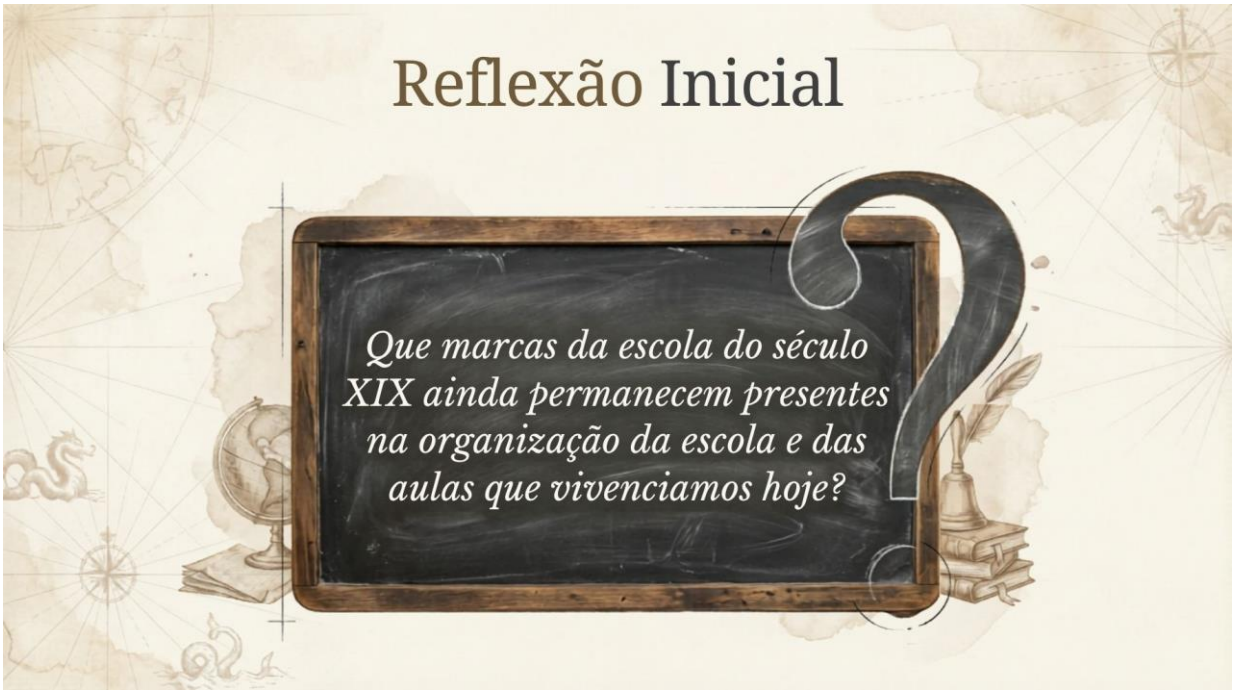
TRAINA, Agma Juci Machado; TRAINA JR, Caetano. Como fazer pesquisa bibliográfica. **SBC Horizontes**, v. 2, n. 2, p. 30-35, 2009.

UFCG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Geografia.** Campina Grande: UFCG, 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – SLIDES UTILIZADOS NO MINICURSO





O Contexto da Educação Escolar no Século XIX

- Vamos entender no decorrer desse módulo que durante o século XIX, a educação passou por um período bastante turbulento.
- Embora existissem leis provinciais que tornavam obrigatória a frequência da população à escola, Faria Filho (2003) relata que existiam limites políticos, que não permitiam que esse acesso à educação fosse estendido a todos(as).
- Disposto na forma da lei em 15 de outubro de 1827, promulgada pela Assembla Legislativa Geral, a referida lei estabeleceu: "em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias" (Brasil, 1827).

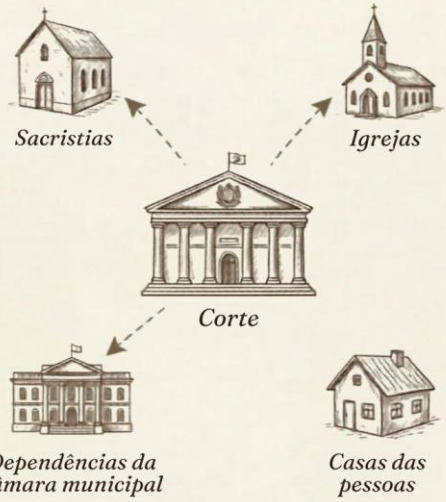


- Ideais nacionalistas: No período do Império, após a independência política, a ideia de nacionalismo atingiu o território brasileiro, o que posteriormente iria significar muito para a educação.
- De acordo com Ferreira (2017), as discussões sobre as instalações da escola de ensino primário no final do século XIX, era uma pauta que estava voltada para muitos países europeus e para os Estados Unidos.
- Os intelectuais e educadores da época, desejavam elevar o Brasil ao patamar dos países que eram considerados desenvolvidos.
- Assim, Faria Filho (2003, p.137) considera "a instrução como um mecanismo de governo", afirmando que o destino do Brasil estava nas mãos da educação.

Descentralização e os Espaços Improvisados

- **Descentralização da corte em relação as províncias.**
- **A partir dessa descentralização, as províncias eram responsáveis em oferecer o acesso à educação a todos(as), mas alguns limites foram surgindo nessa consolidação da instrução elementar no século XIX.**





- **A educação crescia no século XIX de forma embrionária e com parcos investimentos vindos do Estado.**
- **Mesmo diante dessas condições precárias, as escolas de primeiras letras não fracassaram e seguiram mesmo sem currículos e sem ter a capacidade de ofertar uma estrutura digna para aqueles que frequentavam (Pinheiro, 2002).**
- **De acordo com Faria Filho e Vidal (2000) as escolas nesse período, funcionavam em espaços completamente improvisados, tais como:**
  - **- Sacristias;**
  - **- Igrejas;**
  - **- Dependências da câmara municipal;**
  - **- Ou até mesmo nas casas das pessoas em que seus filhos estudavam.**

O Coronelismo e o Modelo de Cadeiras Isoladas

O Coronelismo



O fenômeno do coronelismo:
O que se apresentava nesse período em destaque, se tratando de poder político, eram os interesses privados, das classes dominantes, das famílias tidas como retentoras das riquezas, sob a máscara da democracia. Mas na realidade, o que pode ser observado é que o poder ainda se encontrava nas mãos de uma classe dominadora e que o povo continuava a padecer, por exemplo, do acesso a serviços básicos, entre eles, o acesso à educação.

Cadeiras Isoladas



O modelo de Cadeiras isoladas:

- Não possuíam um currículo definido, prescrito e organizado, mas elas cumpriram o papel de educar parte da população brasileira (Albuquerque, 2014).
- Consistiam em turmas autônomas, geralmente ministradas por um único professor em salas improvisadas, onde alunos de diferentes idades e níveis aprendiam rudimentos básicos (ler, escrever e contar) em um ambiente sem seriação ou divisão por turmas.
- Esse método começou a ser criticado por vários intelectuais da época, pois havia a ideia de que ele era pouco eficiente.
- Pinheiro (2002) destaca que nas províncias, a organização escolar se dava a partir de aulas regiás, no qual não possuíam um plano sistemático, ou seja, um currículo definido e/ou estruturado.

A Transição dos Métodos e a Pressão por Modernização

Método Individual



- O método que iria entrar em vigor, chamava-se de método mútuo e este irradiava da Europa para todo o mundo, sendo considerado como um ideário civilizatório que seria capaz de alargar as possibilidades de acesso à educação, principalmente das classes subalternas.
- Porém, para o método mútuo entrar em vigor, era necessário que o Estado pudesse investir em infraestrutura, já que a ideia era aumentar e ampliar o acesso cada vez mais aos indivíduos.

Método Mútuo



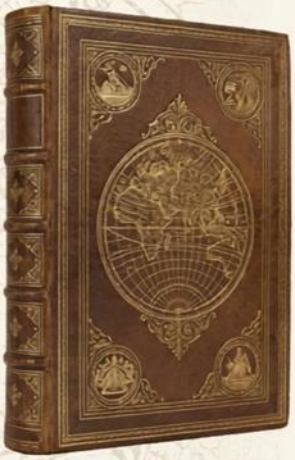
- Em relação a essa ampliação dos sujeitos, principalmente daqueles que faziam parte das classes dos proletariados, fez surgir, diversas problemáticas. A classe dos trabalhadores, não conseguiam fazer com que seus filhos deixassem o trabalho, para se dedicarem apenas aos estudos.
- Além disso, outros problemas levaram o método mútuo ao fracasso, tais como: não havia espaços adequados e faltavam materiais para os professores.

Método Misto



- Nesse sentido, já no final dos anos 30, o método mútuo vai dar lugar ao chamado "método misto", que consista em aliar as vantagens do método individual às do método mútuo.
- Assim, podemos afirmar que a instrução primária elementar durante o século XIX, foi permeada por mudanças estruturais, pois a escola buscava estabelecer ainda o seu lugar.
- No decorrer desse século, havia uma pressão muito grande em relação a essa organização dos sistemas de ensino. Dessa forma, os sistemas precisavam oferecer um progresso e uma modernização, tendo em vista os ideais civilizatórios que precisavam ser difundidos entre as pessoas.

Referências do 1º Módulo



- FARIA FILHO, L. M. de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. 500 anos de educação no Brasil. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 135-150.
- FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. Revista Brasileira de Educação, n. 15, p. 19-34, dez. 2000.
- PINHEIRO, A. C. F. Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba. Campina: Autores Associados, 2002.
- FERREIRA, J. A. S. Os exercícios nos livros didáticos de geografia no Brasil: mudanças e permanências (1880-1930). 2017. 315 f. Tese (Doutorado) – UFPB, 2017.
- ALBUQUERQUE, M. A. M. Um debate acerca da origem da Geografia Escolar no Brasil. Interfaces Científicas-Educação, v. 2, n. 2, p. 13-23, 2014.


2º MÓDULO:
ORIGEM DA GEOGRAFIA
NO CURRÍCULO ESCOLAR:
ONDE TUDO COMEÇOU?
Imperial
Rio de Janeiro
Paraíba
W
E


Reflexão Estratégica
Por que a Geografia passou a fazer parte do currículo escolar
e quais interesses estavam envolvidos nessa escolha?
?

O CONTRASTE DE REALIDADES:

Províncias

- Conforme vimos no módulo anterior, nas províncias a instrução elementar acontecia sem currículo definido e/ou estruturado.
- Nas províncias nos deparamos com uma realidade, quando Faria Filho e Vidal (2000, p. 21), afirmam que o ensino acontecia em " [...] espaços cedidos e organizados pelos pais das crianças e jovens aos quais os professores deveriam ensinar".

A Corte

- Na corte, tínhamos um ensino secundário bem definido e organizado, no qual buscava promover "[...] estudos simultâneos e seriados, em substituição a mera reunião de aulas régias em um só prédio" (Rocha, 2014, p. 16).
- Já na cidade da Corte (Rio de Janeiro), de acordo com Rocha (2014, p. 16): A intenção dos que foram responsáveis pela criação do colégio não foi apenas a de datar a Corte de um estabelecimento de ensino secundário mais organizado frente à desordem que presidia as aulas regias. Mais do que isto, objetivavam eles criar uma instituição que servisse de modelo, verdadeiramente padrão de excelência do que as demais escolas públicas ou particulares existentes ou a serem criadas pudessem seguir.
- Colégio Pedro II, localizado na cidade da corte, de acordo com Rocha (2014, p. 16), "[...] recebera desde a sua fundação o 'status' de escola-padrão, seria alvo da atenção especial do poder central".



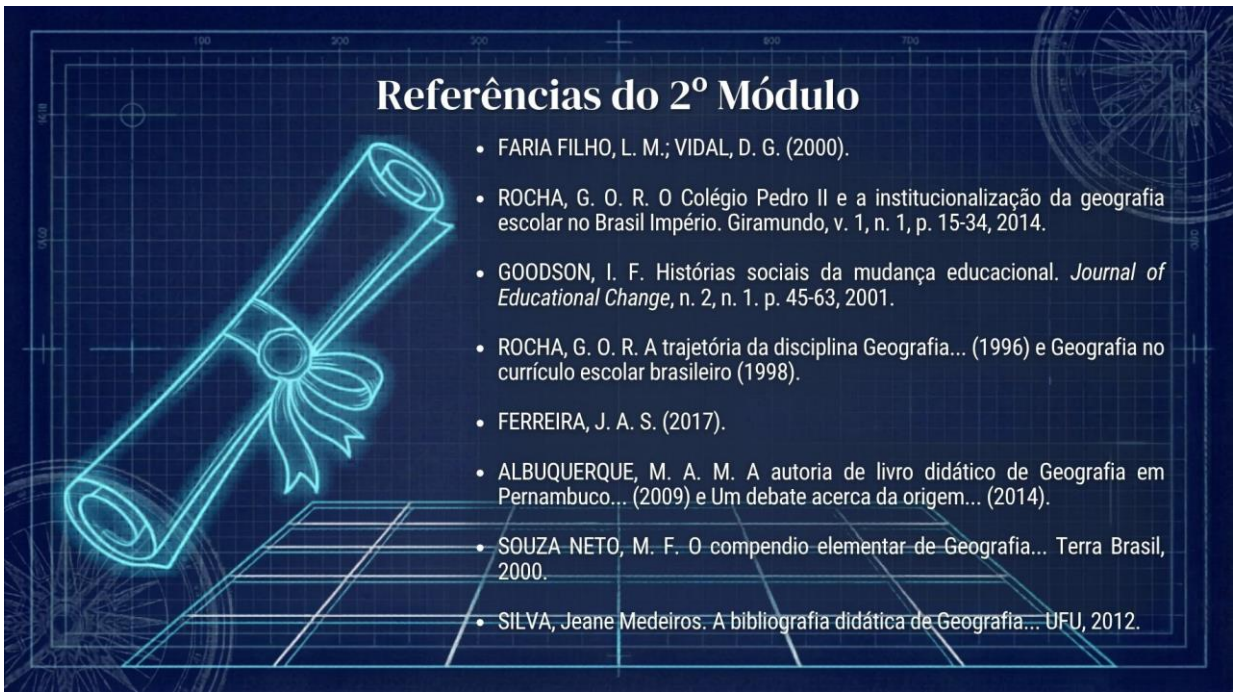
A Geografia como Disciplina: Influências e Nacionalismo em Xeque

- O modelo de educação instituído no colégio Pedro II, de acordo com Rocha (1996) foi transplantado da França. [...] no modelo curricular francês predominia os estudos literários, mas [...] nele também estavam presentes as ciências físicas e naturais; a história, as línguas modernas e a geografia (Rocha, 2014).
- Podemos perceber claramente uma hegemonia, conforme Goodson (2001) já afirmava acontecer.
- De acordo com Rocha (1996), em 1837 a Geografia é institucionalizada no Colégio Pedro II enquanto disciplina escolar para atender aos interesses de um público alvo, e ampliar os conhecimentos de um mundo explorado pelo expansionismo europeu.



- Os conteúdos se baseavam, de acordo com Ferreira (2017) no repasse de saberes geográficos sistematizados, baseados em um esquema enciclopédico e mnemônico.
- Contudo, Rocha (1998) questiona o fato desse conhecimento ser limitado pelas elites [...] colocando em xeque se realmente a Geografia era para formar a identidade nacional de um povo, ou apenas para satisfazer os interesses de uma parcela da sociedade elitizada.


Os Verdadeiros Interesses por trás da Geografia Escolar
• O que fez a Geografia se fazer presente no currículo foram interesses de grupos sociais da época, a elite dominante que estava à frente de quase tudo (Souza Neto, 2000).
• O ensino do Colégio Pedro II estava condicionado, segundo Silva (2012) "[...] para a formação de bacharéis em Letras, grau que dispensava seus estudantes de exames de admissão no ensino superior". Era destinado aos filhos/as das elites.
• Albuquerque (2014) nos convida a direcionarmos o nosso olhar para além do centro e afirma que "A Geografia foi efetivamente uma cadeira isolada criada na cidade da Paraíba, no ano de 1831".
ENSINO SUPERIOR (SP E OLINDA)
PARE
PEDRO II - DISPENSA DE EXAME
CADEIRAS ISOLADAS NA PARAÍBA - EXAME OBRIGATÓRIO DE GEOGRAFIA
• Quais os motivos? Silva (2012) reitera que os cursos jurídicos influenciaram diretamente, pois a partir de 1831, os exames exigiam habilitação em Geografia.
• Albuquerque (2014): [...] além da necessidade de se aprender conteúdos necessários ao ingresso no ensino superior. (SP e Olinda).
• No Pedro II, uma escola elitista, os alunos já se tornavam bacharéis. Nas cadeiras isoladas, a presença da Geografia não era para filhos(as) dos pobres, mas para preparar filhos/as das elites para exames obrigatórios.
• Logo, a Geografia exerce uma coeração sobre as classes subalternas no século XIX.


Referências do 2º Módulo
• FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. (2000).
• ROCHA, G. O. R. O Colégio Pedro II e a institucionalização da geografia escolar no Brasil Império. Giramundo, v. 1, n. 1, p. 15-34, 2014.
• GOODSON, I. F. Histórias sociais da mudança educacional. Journal of Educational Change, n. 2, n. 1. p. 45-63, 2001.
• ROCHA, G. O. R. A trajetória da disciplina Geografia... (1996) e Geografia no currículo escolar brasileiro (1998).
• FERREIRA, J. A. S. (2017).
• ALBUQUERQUE, M. A. M. A autoria de livro didático de Geografia em Pernambuco... (2009) e Um debate acerca da origem... (2014).
• SOUZA NETO, M. F. O compendio elementar de Geografia... Terra Brasil, 2000.
• SILVA, Jeane Medeiros. A bibliografia didática de Geografia... UFU, 2012.

3º MÓDULO: PARA QUE SERVE A GEOGRAFIA NO CURRÍCULO ESCOLAR?

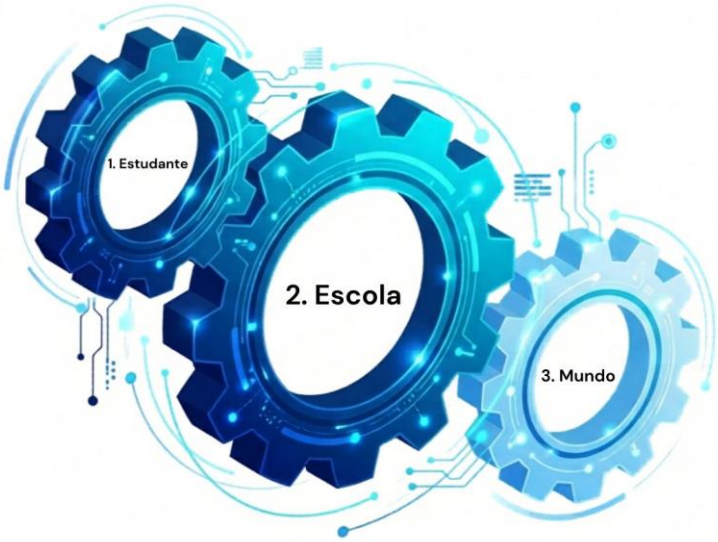


Reflexão Contemporânea

Qual é o papel da Geografia escolar hoje: informar sobre o espaço ou formar sujeitos críticos sobre o mundo?



A Missão Atual do Ensino de Geografia



O mundo tem mudado rapidamente e com ele devem mudar também a escola e o ensino que nela se faz. Interessa discutir aqui o ensino de Geografia, que afora a sua especificidade como ciência é uma matéria presente em todo o currículo escolar da escola básica (Callai, 2001, p.134).

No caso da escola, esta tem a função de, ao trabalhar com os conteúdos, realizar a sua tarefa de transmitir o que a humanidade produziu ao longo do tempo.

O conteúdo da geografia e como tal, ao ser trabalhado na escola se desnuda a urgência de saber como fazer a transmissão de um conhecimento tão amplo e a necessária eleição/seleção do que tratar.

É preciso através do ensino da Geografia, conectar os alunos entre si e com o seu mundo, que seja um ensino que não se esgote nos exames e nas avaliações anuais.

A ideia é de uma educação geográfica, que torne significativo o ensino da geografia e que faça sentido para a vida dos estudantes.

A Tensão Permanente e o Aprendizado Significativo

- Conforme estudamos nos módulos anteriores, durante a história da educação, a Geografia serviu para atender em diversos momentos a interesses sociais e políticos, principalmente.

- Estudar e aprender Geografia fazendo a análise geográfica, através da verificação de como as ações da sociedade se concretizam/materializam no espaço, nos encaminha a discutir a nossa realidade.

- O professor deverá propor um estudo que seja consequente. O vivido pelo aluno é expresso no espaço cotidiano, e a interligação é fundamental para a aprendizagem (Callai, 2001).

- O desafio atual é como fazer para administrar uma tensão permanente entre a visão científica e a visão prática dos problemas educativos, da mesma forma que entre a ciência geográfica e a geografia escolar curricular.

- Diante disso, se coloca reiteradamente a questão de como fazer o ensino da Geografia para compreender a sociedade a partir da análise espacial.



'A Geografia serve para pensar, ela ajuda a pensar; no ensino se ensina a pensar pela Geografia" (CAVALCANTI, 2019, p. 11).

Pensamento Geográfico vs. Espacial e a Crítica à BNCC

Pensamento Espacial	Pensamento Geográfico
Está associado ao desenvolvimento intelectual que integra conhecimentos de outras áreas (Matemática, Ciência, Arte). Visa à resolução de problemas que envolvem mudanças de escala, orientação, efeitos de distância, etc.	Envolve conceitos e categorias da Geografia que formam o instrumental teórico e metodológico que o(a) professor(a) utiliza para trabalhar os temas/conteúdos (CAVALCANTI, 2019). É essa condição que permite entender a formação socioespacial enquanto processo, as funções dos usos territoriais, que se materializam nas paisagens, lugares e no espaço geográfico com suas diferenças e complexidades sistemáticas.

BNCC

Para José Erimar dos Santos (2021) na concepção de Geografia apresentada na BNCC, não há distinção entre os dois pensamentos. O grande desafio: superar o esvaziamento epistemológico presente na BNCC. Esse documento é uma desconstrução dessa Ciência. Dessa forma, a Geografia precisa assumir o papel de formar criticamente os sujeitos para a vida em sociedade, e fugir de um ensino tradicional e mnemônico, escondido num discurso de "interdisciplinaridade".



Referências do 3º Módulo

- CAVALCANTI, L. de S. Pensar pela Geografia: ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019. 232 p.
- DOS SANTOS, José Erimar. Um lugar para a Geografia: contra as bases do ensino e da (de) formação docente. Terra Livre, v. 1, n. 56, p. 329-369, 2021.
- CALLAI, Helena Copetti. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?. Terra Livre, n. 16, p. 133-152, 2001.
- CALLAI, Helena Copetti. A geografia escolar—e os conteúdos da geografia. Anekumene, n. 1, p. 128-139, 2011.


CONCLUSÃO:
Módulo 1: Vimos que as raízes da educação brasileira (séc. XIX) floresceram num terreno de descaso e elitismo. As estruturas improvisadas e a falta de currículo nas cadeiras isoladas refletiam um Estado onde o "coronelismo" e a segregação imperavam.
Módulo 2: A entrada da Geografia no currículo não foi um ato de democratização do saber, mas uma estratégia de distinção da elite (como no caso do Colégio Pedro II) e uma barreira para o ingresso nas faculdades de Direito, usando um modelo europeu (francês) desconectado da nossa realidade espacial.
Módulo 3: Hoje, confrontamos o desafio reverso. Se no passado a Geografia servia para excluir, no presente a educação geográfica deve ser a chave para incluir e conscientizar. Superar o esvaziamento da BNCC exige transformar a Geografia em um pilar de pensamento crítico, ensinando o aluno não a memorizar o mundo, mas a decifrá-lo e intervir nele.
Síntese: A Geografia escolar nasceu para o privilégio, mas o seu destino deve ser a cidadania emancipatória.