

UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE - UNIVALE  
MESTRADO EM GESTÃO INTEGRADA DO TERRITÓRIO

Marcia Batista Lanes

**AS ABORDAGENS DO CONCEITO DE TERRITÓRIO EM LIVROS DIDÁTICOS  
DE GEOGRAFIA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II, SENTIDOS E  
ABRANGÊNCIAS**

GOVERNADOR VALADARES  
2018

MARCIA BATISTA LANES

**AS ABORDAGENS DO CONCEITO DE TERRITÓRIO EM LIVROS DIDÁTICOS  
DE GEOGRAFIA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II, SENTIDOS E  
ABRANGÊNCIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território (GIT) da Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE.

Linha de Pesquisa: Território, Migração e Cultura.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliana Martins Marcolino

GOVERNADOR VALADARES

2018

A natureza cambiante do mundo contemporâneo e da intensidade da velocidade que o qualifica, impõe a necessária simultaneidade de novos olhares, novas técnicas e novas perspectivas sobre o objeto de estudo da Geografia. Impõe, sobretudo, a abertura das mentes para se criar o diferente, aquele que superará o estágio de dificuldades e limitações de apreensão do real que tão marcadamente ainda caracteriza o presente.

Francisco Mendonça

*Citação extraída da Proposta Curricular de Geografia do 6º ao 9º anos. Autores desta proposta: Míriam Rezende Bueno, Nair Aparecida Ribeiro de Castro e Rita Elizabeth Durso Pereira da Silva, 2012.*

## AGRADECIMENTOS

A meus pais, Abraão Paulino de Lanes e Maria Batista de Lanes, pelo incentivo de sempre e pelos esforços envidados para que eu nunca parasse de estudar.

A meu saudoso tio Nestor Batista Neto, que ontem trabalhou para que, hoje, eu aqui estivesse.  
*In memoriam.*

A meu filho, Abraão Machado, que trilha seu próprio caminho intelectual, em busca de seus sonhos na Medicina, que, em um futuro próximo, voltará o seu olhar aos menos favorecidos e, de quem, horas valiosas foram suprimidas.

A Gledson Barbosa Moura, sempre presente, buscando facilitar minha vida, em tudo o que lhe seja possível, sempre da forma mais amorosa possível.

Aos meus ex-sogros Essi Machado Pêgas e José Machado Pêgas, a quem só tenho a agradecer, sempre...

À minha orientadora, professora Eliana Martins Marcolino, obrigada por compartilhar comigo um pouco do seu grande conhecimento e amizade, acolhimento e disposição em ajudar-me, sem os quais, não teria vencido esta caminhada.

Aos colegas do Mestrado GIT, em especial à Kelly Cristina Monteiro, que se tornou afetuosa amiga e que nos deixou cedo demais... *in memoriam.*

Aos professores do GIT por terem partilhado conosco seus conhecimentos, em especial aos professores Haruf Salmen Espíndola, que me abriu em momento de dúvida, os horizontes do objeto desta pesquisa e Mauro Augusto dos Santos, pela grande generosidade e sabedoria acadêmica, agradeço.

Agradeço a toda equipe da Assessoria de Pesquisa e Pós-Graduação (APPG), pela presteza nos atendimentos, solicitações durante esta jornada e pelo volume de trabalho que a direcionei, em especial a Professora Eunice Nonato, Maria Elizabeth, Selma, Adiléia, Kamila e Natália Favoretto. Recebam o meu muito obrigada, assim como sinceros pedidos de desculpas por todas as demandas a que as submeti.

Aos pesquisadores-colaboradores deste trabalho Fernando Coelho e Emília Cassini.

À professora Maria Celeste, como uma dádiva, me foi apresentada como bênção nos instantes finais.

E, por fim, mas não menos importante, a todos aqueles que trabalharam nos bastidores, para que tivéssemos salas, banheiros, cafés... sempre disponíveis e salubres, o meu agradecimento sincero.

## RESUMO

O presente trabalho refere-se à análise de como o conceito de território é apresentado em dois livros da literatura didática do ensino de Geografia, utilizados em duas redes de escolas particulares no município de Governador Valadares (MG): Projeto Araribá Plus da Editora Moderna e Projeto Athos da Editora FTD. Os livros didáticos analisados são referentes ao 6º ano do Ensino Fundamental 2, ambos editados em 2014. Duas questões básicas constituem o problema de pesquisa: como os conceitos relacionados ao território são apresentados e se esta apresentação está relacionada à teoria acadêmico-geográfica de base materialista ou simbólica. Trata-se de um estudo exploratório documental, com enfoque quantitativo-qualitativo. Utilizou-se como método a análise de conteúdo dos conceitos e análise comparativa entre os livros didáticos. A pesquisa mostra que o discurso que permeia os livros didáticos em torno dos conceitos relacionados ao território está centrado em teorias de inspiração materialistas, silenciando a abordagem simbólica do território.

**Palavras-chave:** Ensino. Território; Geografia; Educação Fundamental; Educação Básica.

## **ABSTRACT**

The present study refers to the analysis of how the concept of territory is introduced in two didactic literature books used in two chains of private schools in the city of Governador Valadares (MG): Araribá Plus Project from the Moderna Publisher and Athos Project from FTD Publisher. The didactic books analyzed refer to the 6<sup>th</sup> grade of the middle school, both edited in 2014. Two basic questions constitute the research problem: how the concepts related to territory are introduced and if this introduction is related to the academic-geographic theory of materialistic or symbolic basis. The method used was the content and book comparative analysis among them. This is an exploratory documentary study, with quantitative-qualitative focus. The research shows that the speech that pervades the didactic books about the concepts related to territory are centered in the materialistic theory inspired.

**Keywords:** Teaching; Territory; Geography; Elementary Education; Basic Education.

## GLOSSÁRIO DE SIGLAS E ABREVIACÕES

**AGB** – Associação de Geógrafos Brasileiros.

**APA** – Associação Americana de Psicologia.

**ANPUH** – Associação Nacional dos Professores Universitários de História.

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular.

**CF de 1988** – Constituição Federal de 1988.

**CIP** – Dados Internacionais de Catalogação na Publicação.

**CNE** – Conselho Nacional da Educação.

**DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais.

**EAD** – Educação a Distância.

**EUA** – Estados Unidos da América.

**FTD** - Frère Théophile Durand (Editora).

**GPS** – Sistema de Posicionamento Global.

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

**LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

**MEC** – Ministério da Educação e da Cultura.

**MESTRADO GIT** – Mestrado Integrado em Gestão do Território/Univale.

**OSPB** – Organização Social e Política do Brasil.

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais.

**PPP** – Projeto Político Pedagógico.

**PNLD** – Programa Nacional do Livro Didático.

**RCNEI** – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

**SP** – São Paulo.

**TIC** – Tecnologia da Informação e da Comunicação.

**TRI** – Teoria da Resposta ao Item.

**UFRJ** – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

**URSS** – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

**USP** – Universidade de São Paulo.



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Hierarquia das Leis educacionais brasileiras.....	31/32
<b>Quadro 2</b> – Taxonomia de Bloom tradicional.....	141
<b>Quadro 3</b> – Taxonomia de Bloom revisada.....	143
<b>Quadro 4</b> – Protocolo de Análise .....	179

## Sumário

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 TEORIAS GEOGRÁFICAS, CURRÍCULO E ENSINO DA GEOGRAFIA ESCOLAR .....</b>	<b>17</b>
2.1 EPISTEMOLOGIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA E AS NORMATIZAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA .....	37
2.2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E O ENSINO DE TERRITÓRIO NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL 2: 6º ANO .....	44
2.3 LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA – ORIGENS, RESOLUÇÕES DO MEC E A IMPLANTAÇÃO DO PNLD .....	53
2.4 OS LIVROS DIDÁTICOS OBJETOS DESTE ESTUDO – 6º ANO .....	58
2.4.1 Projeto Araribá Plus, obra coletiva concebida, Editora Moderna: descrições técnicas .....	58
2.4.2 Projeto Athos, Geografia para o 6º ano, Editora FTD: descrições técnicas .....	64
<b>3 ESCOLHAS METODOLÓGICAS PARA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS....</b>	<b>71</b>
3.1 MÉTODO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO .....	73
3.2 A TEORIA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO .....	75
3.3 PROTOCOLOS DE ANÁLISE .....	79
<b>4 RESULTADO E DISCUSSÃO: O OLHAR SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS.....</b>	<b>80</b>
4.1 ARARIBÁ PLUS (MODERNA) – ENSINO DE TERRITÓRIO E SUAS VARIÁVEIS.....	88
4.2 COLEÇÃO ATHOS (CASTELLAR & SEFERIAN – FTD) – ENSINO DE TERRITÓRIO E SUAS VARIÁVEIS CONCEITUAIS .....	103
4.2.1 Localização e orientação – Unidade 1.....	105
4.2.2 Capítulos 1 e 2: Localização orientação e Instrumentos de orientação.....	106
4.2.3 A Terra e o universo – Unidade 2 .....	106
4.2.4 Capítulos 1 e 2: O Universo e o sistema solar; O planeta terra e o universo...	107
4.2.5 Representação do espaço – Unidade 3 .....	107

4.2.6	Capítulos 1 e 2: Mapeando a Terra e Leitura de mapas .....	108
4.2.9	Dinâmica externa da Terra - Unidade 5 .....	109
4.2.10	Capítulos 1 e 2: Dinâmica externa da Terra; A paisagem e a ação antrópica. ....	109
4.2.12	Capítulos 1 e 2: A vida modificando as paisagens; Os diferentes tipos de paisagens .....	110
4.2.13	Planeta Terra: Tempo e clima - Unidade 7 .....	111
4.2.14	Capítulos 1 e 2: A dinâmica da atmosfera e do clima; Tipos de clima. ....	111
4.2.15	Planeta Terra: Água - Unidade 8.....	112
4.2.16	Capítulos 1 e 2: A importância da água; A água no campo e nas áreas urbanas. ....	112
4.2.17	A ação antrópica - Unidade 9.....	113
4.2.18	Capítulos 1 e 2: A biosfera e questões ambientais; Problemas ambientais urbanos .....	113
4.3	TEORIAS E AUTORES RELACIONADOS AO TERRITÓRIO IDENTIFICADOS NAS OBRAS DA LITERATURA DIDÁTICA DO 6º ANO.....	113
<b>5</b>	<b>NOTAS E REFLEXÕES FINAIS .....</b>	<b>159</b>
<b>6</b>	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>162</b>
<b>7</b>	<b>ANEXO .....</b>	<b>179</b>
7.1	PROTOCOLO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO - PESQUISA .....	179



## INTRODUÇÃO

Assim que um educador, professor ou professora, se debruça sobre obras da literatura didática de determinado conteúdo curricular, a fim de buscar desvendar quais seriam as teorias e autores a influenciar tal escrita, este/a se dispõe automaticamente a descobrir caminhos que não são habitualmente discutidos em ambientes formais – escolas/academias – e até em ambientes informais de educação relacionados à Educação Básica e à sua abrangência.

Muitas vezes, assim como esta pesquisadora, especificamente, saímos da Acadêmica, o local, por excelência da discussão teórica, sem conhecer de fato e amiúde, as teorias que embasam o pensamento geográfico mais plural e vamos nos deparar com este, apenas quando se lançam a desafios maiores, e, neste caso específico, ao longo de estudos geográficos na modalidade *strictu senso*, no Mestrado GIT.

Também, durante a formação docente nas licenciaturas de Geografia, o início desta importante fase de descoberta teórico-metodológica se ensaia, porém, perde-se ao longo do processo de formação nos cursos, sendo, apenas muito superficialmente propostas na Academia.

Por isso, ao se propor a fazê-lo, o professor estudioso do assunto, está diante de um objetivo desafiador, que se descortina na tentativa, se bem-sucedida, de sistematizar pensamentos e influências recebidas por aqueles que escrevem para a educação, via livro didático, que influenciarão crianças e jovens estudantes brasileiros.

Para fazer jus à necessidade de se conhecer quais teorias influenciam autores da literatura didática na Educação Básica, tomamos especificamente o conteúdo curricular de Geografia nesta fase de ensino, mais especificamente no 6º ano do Ensino Fundamental 2, analisando dois livros didáticos do ensino de Geografia e temos, por objeto de pesquisa, a verificação e posterior análise de quais teorias da Geografia acadêmica influenciam os autores dos livros relacionados para o estudo (Projeto Araribá Plus de Geografia para o 6º ano, 2014 e Projeto Athos 6º ano, também datada a sua edição de 2014).

Assim, acessamos a hipótese inicial deste objeto de que os livros didáticos de Geografia, selecionados para análise, o conceito de território, seria apresentado em uma abordagem orientada pelo materialismo ou se pelo simbolismo geográfico, tendências que comparecem no campo da Geografia acadêmica e escolar.

Essas obras descrevem a Geografia de apresentação (ou de entrada) e suas conexões com os objetivos dessa série, assim como também, aos conceitos relacionados ao *espaço*, *paisagem*, *lugar* e, também, às correlações destes para com os conceitos de *território* e suas variáveis, assim como para com as noções de pertencimento que estão, ora implícitos e também, ora explicitados, no ensino de Geografia, ao longo do 6º ano, estando intimamente relacionadas ao sentimento de pertencimento que se pretende estabelecer.

Objetiva-se ao longo desta pesquisa, proceder à análise interdisciplinar – até mesmo porque a motivação para a interdisciplinaridade aqui proposta, é discutir a gestão integrada do território sob a ótica pluralística nesta literatura didático-geográfica, que corrobora para a ampliação da visão de mundo nos estudantes dessa série e, por amostragem, nas posteriores – uma vez que tais obras analisadas são partes integrantes de coleções que vão do 6º ao 9º anos – e que pressupõe a presença de ótica pluralística dentro do objeto geográfico, balizado pelos documentos oficiais da educação nacional.

A propalada *ótica pluralística*, compreende a interdisciplinaridade como o caminho (possível) que levará ao conhecimento de uma policompetência<sup>1</sup>, por mais ambíguo e arrogante que, por si só, esse termo possa parecer (FAZENDA, 2008).

A perspectiva interdisciplinar neste estudo, compreende a interdisciplinaridade como perspectiva epistemológica de pesquisa, mas também se interessa por ela como componente da prática docente, capaz de polir o olhar daquele que se faz, intelectualmente, na Educação Básica (FAZENDA, 2008).

Esse é o ponto chave desta pesquisa, discutir, via educação interdisciplinar, que se apresenta como exigente e árdua, uma prática educacional policurricular inovadora, que, ao mesmo tempo, traga consigo a ambiguidade e a transformadora simplicidade da competência daquele que ensina interdisciplinarmente.

Assim, Fazenda (2008, p. 13) orienta que “[...] Navegar na ambiguidade exige aceitar a loucura que esta prática interdisciplinar desperta e a lucidez que exige”, indicando, nessa antítese, a prática educacional competente como elemento capaz de levar a educação e todos os

---

<sup>1</sup>Relacionada à noção de polivalência ou às múltiplas habilidades e competências oportunizadas pelo processo educacional. Nota da autora.

seus processos ao resultado que todos esperam (pais, escola, comunidade etc...): à formação de habilidades e competências cognitivas e interdisciplinares de aprendizagem transformadora.

Aquelas competências/habilidades que os estudantes não se esquecerão e servirão como substrato para novos e eficientes aprendizados, que se farão – esperamos – assim, sucessivamente, até o final da Educação Básica, na terceira série do Ensino Médio e, daí, para novos e mais altos desafios educacionais, sem desconsiderar as novas, propaladas e desejadas habilidades socioemocionais, sem as quais as outras habilidades cognitivas se tornam praticamente inócuas.

Assim, neste estudo, o ensino das noções relacionadas aos conceitos que permeiam o território, e as reações socioemocionais que ensejam ou deveriam ensejar – como a de pertencimento – e este propriamente dito, seria capaz de imprimir nos estudantes do 6º ano, noções que o auxiliarão na compreensão *de* mundo e *do* mundo, mais ampla, que desta série em diante, irão se processar, preferencialmente interdisciplinarmente, haja vista a amplitude das abordagens relacionadas ao território e demais conceitos a este atrelado em várias possibilidades de aprendizagem, inclusive, para além do espectro da ciência geográfica.

Segundo Cavalcanti (1998, p. 25), a “[...] relação entre Ensino e Ensino de noções relacionadas ao território” faz parte da educação na perspectiva da leitura de mundo, que é um dos objetivos do ensino de Geografia na Educação Fundamental 2, e, segundo esse mesmo autor, tal objetivo, por si só, já se encontra no bojo na interdisciplinaridade, pois, a “[...] leitura de mundo do ponto de vista de sua espacialidade, demanda apropriação, pelos alunos, de um conjunto de instrumentos conceituais de interpretação e de questionamento da realidade socioespacial” (CAVALCANTI, 1998, p. 25).

Sendo assim, esses instrumentos conceituais de ampliação da visão *de* e *do mundo*, deverão ser desenvolvidos na Educação Básica, e, para o autor, a generalidade presente na educação, nessa fase educacional, já indica a necessidade do olhar interdisciplinar que ensina, e, portanto,

[...] esses conceitos de *lugar, paisagem, região, natureza, sociedade e território* são considerados como *conceitos fundamentais* para o raciocínio espacial e são citados (com alguma variação) como elementares para o estudo da Geografia, pelo seu caráter de generalidade (CAVALCANTI, 1998, p. 26, grifo nosso).

Partimos do princípio educacional de que os conceitos de *lugar, região, natureza, sociedade e território* são fundamentais se se quer estabelecer um raciocínio geográfico de generalidade, ou seja, elementar, portanto, convergente com os objetivos desta fase básica do ensino dos currículos.

Para melhor exposição das ideias, aqui propostas, o texto foi dividido em três capítulos, além desta Introdução.

No primeiro, procurou-se apresentar como a educação nacional foi planejada nas legislações do Estado brasileiro, desde as ideias propostas inicialmente na fase colonial, que levariam à primeira Constituição do Império do Brasil, em 1824, até à atual Carta constitucional atual de 1988, com o objetivo demonstrar como a Educação Básica foi constituída historicamente. Após, ressaltaremos o papel dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), especialmente no contexto de orientador do Currículo nacional comum, antes da entrada em vigor da BNCC (Base Nacional Comum Curricular)<sup>2</sup>, prevista na Constituição Federal de 1988. Este capítulo também faz apresentação de características gerais da Educação Básica, mais especificamente, no ensino de Geografia no ensino Fundamental 2, 6º ano, assim como procederemos à apresentação dos dois livros que são objetos deste estudo: Araribá Plus e Projeto Athos.

O segundo capítulo consiste em apresentar as teorias geográficas que embasam a Geografia acadêmica materialista e simbólica, perceptíveis nas obras que se constituem objeto dessa pesquisa; o currículo de Geografia e a efetivação de seu ensino, nas escolas de Educação Básica, mais especificamente no Ensino Fundamental 2, 6º ano, a partir das proposituras dos livros didáticos analisados e, por fim, apresentaremos a origem do livro didático, resoluções do MEC (Ministério da Educação e Cultura) e a implantação do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático).

O terceiro capítulo, consiste em detalhar a metodologia utilizada para se alcançar os resultados desta pesquisa, levantamento de dados, a partir da análise das obras didáticas efetivadas por essa pesquisadora e por dois pesquisadores-colaboradores, à época, estudantes do Mestrado em Gestão Integrada do Território (GIT) e a consequente criação de um banco de

---

<sup>2</sup>Para o Ensino Fundamental. Nota da autora.



dados a partir da análise dos livros. Ao todo, foram lidas 560 páginas das duas obras do 6º ano, entre didáticas e manuais do professor, contíguos aos livros didáticos supracitados.

A ferramenta utilizada para se chegar à discussão e resultados foi a Análise de Conteúdo, por meio da qual foi possível criar um protocolo de pesquisa, para melhor acomodação dos dados coletados.

O detalhamento dos dados coletados e sua posterior análise, foi a propulsão para o quarto e último capítulo, denominado Resultado e Discussão, pois nos permitiu interpretar dados e, finalmente, responder ao problema da pesquisa apresentado ao iniciarmos este estudo. Finalizamos, respondendo ao problema de pesquisa apresentado no início deste trabalho e, também, destacando a relevância das teorias acadêmico-geográficas no contexto da elaboração de livros didáticos no Ensino Fundamental 2, dos conteúdos destes livros, no que tangem aos conceitos relacionados ao território e suas vertentes teórico-metodológicas.

Neste trabalho, serão analisados dois livros didáticos do conteúdo curricular de Geografia do 6º ano – Projeto Araribá Plus e Projeto Athos, colocados no mercado pelas editoras de materiais didáticos Moderna e FTD, respectivamente.

Objetiva-se verificar de que maneira os conceitos relacionados ao território, fundantes para o ensino de raciocínio geográfico-espacial, são, nesta série, desenvolvidos e quais são as abordagens teóricas da Geografia acadêmica, aplicadas a estes – se de base materialista ou simbólica – e, se são adotadas nestas obras, a referida generalidade dos termos relacionados ao território de forma concernente ao que preconizam os PCN, o orientador de currículos nacionais para o Ensino Fundamental 2, na ausência da BNCC, proposta para 2019.

## 2 TEORIAS GEOGRÁFICAS, CURRÍCULO E ENSINO DA GEOGRAFIA ESCOLAR

O conjunto de saberes que permeiam as propostas teórico-metodológicas do conteúdo curricular de Geografia não é recente e, antes de ser institucionalizado enquanto ensino, uma vez que foi considerado conhecimento indispensável para a formação de crianças e jovens, para assim se configurar nos currículos da educação básica, carece que sobre este ensino seja feito um histórico entre os conhecimentos geográficos e os interesses político-econômicos que estão presentes em seu currículo (FANTIN et l., 2013).

Antes de serem aceitos e referendados enquanto ciência, os conhecimentos acerca da Geografia já eram (bem) aproveitados pelos seres humanos, portanto, valendo-se a humanidade de seus efeitos no âmbito estrito do local, se considerada a orientação espacial como o limiar dos conhecimentos geográficos de que se tem referência (FANTIN et l., 2013).

Então, ao ser levado pelo olhar do elemento exógeno ou daquele que deixa no outro a leitura do que viu, presenciou e/ou escreveu, é possível acreditar que os viajantes – boa parte deles realizando viagens pitorescas, civilizatórias, científicas, culturais, imperialistas, comerciais ou observacionais – produziram relatos que viriam a se tornar materiais exploráveis pelas autoridades acadêmicas e passariam a influenciar o Ensino.

Fantin *et. al.* (2013) nos incita a pensar que:

[...] esses modos de vida eram traduzidos pelas formas como cada povo se relacionava com seu meio (geográfico), com as técnicas de produção, circulação (...) o que explicava a configuração do espaço geográfico desses povos (exóticos ou familiares, soberanos ou coloniais) (FANTIN *et al.*, 2013, p. 22).

Assim como Fantin *et. al.*(2013), outros que discutem essa temática apontam várias maneiras de se pensar o espaço geográfico a partir dos variados tipos de olhares e interesses econômicos.

Moraes (1993), por sua vez, nos diz que:

(...) existem várias periodizações do desenvolvimento do pensamento geográfico, porém, a maioria dos estudiosos concorda que, só no final do século XIX, as condições

históricas permitiram a institucionalização da Geografia como ciência moderna<sup>22</sup> (MORAES, 1993, p. 19).

Então, o ser humano se encontra diante de uma ciência muito jovem que, no final do século XIX, torna-se autônoma e que, no início do XX, toma posse de seu cenário e ensaia seus primeiros passos de forma crítica, direcionando-se a uma maturidade que começa a alcançar, tanto na sua porção enquanto na Geografia acadêmica, quanto, mais tarde, na escolar.

Assim, a Geografia, dá seus primeiros e definitivos passos rumo à sistematização e finalidades a serem desenvolvidas ao permitir a ampliação da compreensão do mundo.

Em Fantin *et. al.* (2013), encontra-se o endosso de que o conhecimento geográfico poderá ser dividido arbitrariamente em dois períodos: o *clássico* e o período *dito moderno*. As autores afirmam que a Geografia *clássica*, teve origem no final do século XIX e durou até meados do século XX, quando se torna, então, *moderna*.

Nesta lógica, os criadores da ciência geográfica, sendo estes, portanto, os que aqui denominamos de *clássicos*, Ratzel (1990) e La Blache (2002), alemão e francês respectivamente, o teriam feito sob a ótica do Imperialismo, da lógica da expansão territorial relacionada à expansão de poder e do contexto histórico pelo qual a Europa passava e prosseguiria até meados do século XX. (FANTIN, *ET. AL.*, 2013)

A fase da Geografia *moderna*, se iniciaria após a Segunda Guerra Mundial e seria a fase na qual as transformações pelas quais a jovem ciência geográfica já se enveredava, já caminhando para a abordagem cultural (fora das amarras que, conforme a literatura permite observar e concluir, quando apegada apenas ao aspecto material, cerceando a forma e a abrangência de se ver o mundo, como nos dizem os geógrafos da tendência cultural, parafraseando as tradições judaicas, uma vez que não veríamos o mundo tal como ele é, mas sim, como nós somos).

Fantin *et. al.* (2013), nos relatam que foi na Alemanha, com Ratzel e França, com La Blache, que se desenvolveram os primeiros pensamentos geográficos sistematizados, capazes de difundirem e influenciar o ensino de Geografia em todo o ocidente.

Com as unificações recentes (se comparadas às unificações em Estado-Nação de Portugal e Espanha, por exemplo, que datam dos séculos XIII e XIV) da Alemanha e Itália, do final do século XIX, seria então necessário um discurso que justificasse a necessidade de conquista de novos territórios coloniais tardios, pós-independência da América (WAIZBORT, 1998). A respeito

dessas unificações, Cotrim(2002) destaca esses países estiveram de fora da partilha simplesmente por não terem, à época, formado-se territorialmente (COTRIM, 2002).

Assim, a Geografia alemã sustentava que “quanto mais civilizado um povo fosse, mais intenso seria o uso do meio” (RATZEL, 1990, p. 122), mesmo sendo esse *meio* conquistado de outros povos, a contragosto destes.

As conquistas territoriais eram, segundo a visão dos dominadores, portanto, próprias dos povos civilizados em busca do *espaço vital*<sup>3</sup>, condição essencial para o fomento do progresso e continuidade, vistos como frutos da civilização, que privilegiava a coesão territorial e o expansionismo em curso à época pré Segunda Guerra Mundial.

Logo, Ratzel ensina que:

Quando o povo que cresce rapidamente volta sua energia superabundantemente sobre outros, prevalece por si só a influência da civilização mais elevada, que foi a causa ou a condição do maior aumento. Desse modo a difusão da civilização se apresenta como um processo de expansão dos povos civilizadores sobre a Terra, que vai se acelerando a partir de si mesmo e tem o fim e o propósito, a esperança, e o desejo de realizar, de modo cada vez mais completo, a pressuposta unidade do gênero humano (RATZEL, 1990, p. 121).

Percebe-se que, nesse contexto, há uma intrínseca vinculação entre o conceito de território ao conceito (hoje não científico, mas à época pretensamente considerado como tal) de *espaço vital*. Como é possível inferir, o território então era necessário para a expansão colonial e, portanto, as colônias poderiam ser consideradas *quintais* das metrópoles<sup>4</sup>, pelo menos até os anos 1960 e 1970 do século passado.

Moraes, (1988), sobre esse aspecto, vem dizer que: (...) “a colônia era considerada uma economia complementar à extensão do espaço metropolitano. Sua população nativa como conquistas cultas inferiores, era recurso natural incluso no próprio território conquistado” (MORAES, 1998, p. 33).

Consistindo em parte inerente do *pacote*, a prática de dominação territorial via colonização era necessária à expansão do capitalismo, que Fantin *et al* (2013) retrata como:

[...] a prática estatal colonialista era entendida como necessária, tanto aos colonizadores, para a expansão da produção capitalista, quanto aos colonizados, povos cujas

---

<sup>3</sup> FERNANDES, Marisa. 2011.

<sup>4</sup> MESQUITA FILHO, Júlio, sem data.

civilizações situavam-se em um grau inferior e que seriam beneficiados por tal prática (FANTIN *et. al.*, 2013, p. 40).

Assim, sob o pretexto de levar civilização aos povos em atraso intelectual e material, os europeus difundiam sua cultura milenar, ajudando-os rumo ao progresso material e humano “[...] Portanto, o homem branco se justificava perante a opinião pública europeia, procurando demonstrar que era obrigado a levar a civilização para os povos fracos, feios e pouco inteligentes” (FRUCTUOZO; AMARAL, 2010, p. 9).

Já sob a perspectiva da outra escola clássica da Geografia, a francesa la blachiana, o pensamento geográfico teria, como um de seus principais pilares, o entendimento de que a ciência deveria ser neutra ou, no mínimo, impregnar-se do princípio da neutralidade da ciência ou, mais simplesmente, de sua imparcialidade (OLIVEIRA, 2008).

De marcante tom liberal, oponente ao da escola alemã ratzeliana, conservadora, passaria a ser *acusada* de fazer uma ciência geográfica ideológica e excludente, fincada no determinismo,<sup>5</sup> mas que o revisionismo aponta, segundo Galvão e Bezerril (2013, p. 23), como um:

Outro relevante aspecto refere-se ao forte componente reducionista apontado na obra de Ratzel. Mais uma vez fica evidente que o estudo ratzeliano das relações cultura e meio físico não se refere a um simples determinismo, pois a concepção política empregada pelo autor contribuiu muito para as futuras construções teóricas sobre o espaço habitado (GALVÃO; BEZERRIL, 2013, p. 23).

Pode se depreender, a partir das contribuições dos autores, que má interpretação da obra de Ratzel já seria, por si só, indicação de conveniente estranhamento causado pelas rivalidades históricas entre Alemanha e França<sup>6</sup>, uma vez que a Geografia francesa traz à tona o possibilismo<sup>7</sup>, antítese do determinismo.

Em contrapartida, na “Geografia francesa, a superfície terrestre se dividia em diferentes meios e cada um era formado por uma série de fenômenos desencadeados por diferentes agentes” (GOMES, 1996). Assim, o meio natural e o homem compunham um relacionamento harmonioso, adaptando-se o homem ao meio, necessidade biológica, e se desenvolvendo neste meio, necessidade econômica. Nesse sentido, a paisagem “é o aspecto visível de um gênero de

---

<sup>5</sup> DE SOUZA, Marquessuel Dantas. Sem data.

<sup>6</sup> VIDIGAL, Armando. 2013.

<sup>7</sup> PEDROSO, T.1954.

vida. Tem, por isso, um enorme valor cultural e simbólico” (LA BLACHE, 1982, p. 49). Embora, o cultural compareça nesse cenário, ela é tomado sob o aspecto material, voltado apenas ao etnocentrismo plural e peculiar dos povos conquistados.

A Geografia francesa argumentava que os diferentes grupos humanos tinham suas necessidades condicionadas pela natureza e buscavam nesta os materiais necessários para supri-las. Diversificada ao longo da face da Terra, a natureza obrigou o homem a ela se adaptar, criando “técnicas, hábitos, usos e costumes, que lhe permitiram utilizar os recursos naturais disponíveis” (MORAES, 1988, p. 69). Assim, o meio e suas condições forçaram os homens a se adaptarem ao espaço geográfico.

Quando se considera toda a herança cultural e técnica que o homem acumula ao longo do seu desenvolvimento e domínio sobre as paisagens, tendo como substrato o conceito de região, considerando-o componente de sua história, consegue-se compreender, com razoabilidade, os conceitos concernentes às regiões geográficas, mas, ainda, em compreensão parcial.

“A região geográfica abrange uma paisagem e sua extensão territorial, onde se entrelaçam de modo harmonioso componentes humanos e da natureza [...]. Região e paisagem são conceitos equivalentes ou associados, podendo se igualar”, (CORRÊA, 1986, p. 28).

Ao geógrafo e à ciência geográfica, caberia detalhá-las, compará-las e, assim, delimitá-las, pelo menos sob o aspecto conceitual, caso caibam separações (CORRÊA, 1986).

Diante da perspectiva da ampliação dos conceitos geográficos, a *região* tornou-se conceito de aporte às necessidades político-administrativas, tanto para a gestão do espaço, levando-o assim a se ampliar para o sentido de região-personalidade.

Por sua vez, a região se personificava, ganhando a condição de sujeito, essa característica seria incorporada como proveito político e, sendo assim,

(...) a região-personagem histórica forneceu a garantia, a própria base, de todos os geografismos que proliferaram no discurso-político. Por “geografismos” eu entendo metáforas que transformam forças políticas, em atores ou heróis da história, porções do espaço terrestre [...]. Exemplos [...] ‘a Lorena luta, a Córsega se revolta, a Bretanha reivindica, o Norte produz isto ou aquilo, Paris exerce tal ou tal influência, Lyon fábrica’ (LACOSTE, 1998, p. 65).

Lacoste (1988, p. 20) diz que “o pensamento e as pesquisas geográficas contribuíram para o reconhecimento das singularidades das regiões”, relegando-as à condição de personagens, incultindo-as no saber divulgado pelo ensino de Geografia, de base científica. Algumas regiões

mais desenvolvidas economicamente, assumiram a condição de exploradoras e, obviamente, havia outras a serem exploradas, ditas inferiores.

Ribeiro (2010) argumenta que fica fácil compreender as razões que levaram Lacoste (1988) a referir-se ao conceito formulado por La Blache como um conceito-obstáculo<sup>8</sup>, sob a forma de uma “visão cíplope” (p. 129), que só uma perspectiva teria, que seria, portanto, profundamente marcado pelo arcabouço de natureza, sociedade, cultura e economia, elementos que reforçavam a permanência dessas regiões, consideradas como autônomas, em relação ao domínio externo, portanto, mais organizadas, avançadas e bem administradas.

Na Geografia escolar, Fantin *et. al.*, (2013, p. 44, grifos do original) afirmam que “os currículos e na sala de aula, o conceito de *região* marcou o ensino de Geografia, por meio de análise descritiva e compartimentada”, entendendo a região quase como um *ser autônomo* e com fortes marcas dos atores “naturais e sócio-culturais como clima, relevo e vegetação”, com a forte e marcante característica de aporte físico da Geografia, atendendo ao apelo militar (ou de tendência positivista), usando-se, para isso, a “compartimentação do ensino dos elementos e fatores que moldam o clima, por exemplo, sem relacioná-lo ao comportamento social ou às características étnicas de dada população”.

Em Vlach (1990), é possível abstrair que:

[...] no Brasil, em especial, a Geografia clássica cumpriu objetivamente seu papel de cunho político, enaltecendo as riquezas naturais e a de fomentar o sentimento de pertencimento nacional, que os conceitos de região, território e paisagem eram tratados na escola, sob o viés da apologia ao Estado (VLACH, 1990, p. 55).

Essa Geografia clássica fazia apologia ao Estado de viés autoritário e ditatorial (como o que se configurou, no Brasil, entre os anos de 1964-1985, no chamado Estado de exceção) e cumpria a função de ser ufanista e patriota, na tentativa de afastar os riscos inerentes à Guerra Fria, a geopolítica bipolar do mencionado período histórico brasileiro.

Assim, nas palavras de Jean Michel Brabante (1989):

[...] a Geografia é antes de tudo, a disciplina que permite pela descrição conhecer os lugares onde os acontecimentos históricos se passaram. A subordinação da geografia à história foi reforçada pela preocupação patriótica. O objetivo não é raciocinar sobre o espaço e sim fazer dele um inventário, para delimitar o espaço nacional e situar o cidadão neste quadro [...], o discurso nacional reforçou o peso dos elementos físicos,

---

<sup>8</sup> RIBEIRO, Guilherme. 2010.

pois ele utilizou com predileção a gama de causalidades deterministas a partir dos dados naturais. [...]. Esta predileção da geografia física sobre a humana, na escola, encontra raízes na geografia dos militares. O militar conduz seu raciocínio estratégico a partir de dados topográficos (BRABANTE, 1989, p. 87).

Houve, assim, com o amadurecer da Geografia de fundamentação *clássica*, movimento em direção à renovação, em especial após a Segunda Guerra Mundial, quando dá-se a grande virada tecnológica que altera as relações espaço-sociais em grandes escalas, tornando-se *moderna*.

No século XX, o capitalismo se acelera em produção, em construção e, também, em rivalidade contrária ao socialismo de modelo soviético<sup>9</sup> durante a Guerra Fria<sup>10</sup>. A globalização, por mais que não se saiba bem o que isso quer dizer – parafraseando Haesbaert e Limonad (2007) – é uma realidade acelerada após a Segunda Grande Guerra Mundial, o que possibilitou, entre outros, “a gestão industrial à distância”, (FANTIN *et. al.*, 2013, p. 45).

Então, a industrialização, seguida de sua consequência direta, a urbanização e a automação agrícola, chegou às mais diversas paisagens do planeta, inclusive as chamadas de inferiores, atrasadas, periféricas ou, ainda, semiperiféricas, como o Brasil.

Frente a estas mudanças avassaladoras nas paisagens, territórios e lugares, a Geografia clássica não mais explicava o espaço. O conceito de *região-personagem* caiu por terra, as paisagens culturais deixaram de fazer sentido frente à mundialização econômica voltada para produção e consumo da massa planetária, portanto, global.

O conceito de *espaço* ganharia, neste contexto, protagonismo.

Não seria mais possível abster-se de pensar as relações, sejam elas culturais, políticas ou econômicas, porém, sem questionar, discutir e sequer propor mudar as injustiças espaciais, que são características marcantes dos espaços geográficos, portanto antropizados.

Vesentini (1995) referenda que, neste sentido, “a partir deste momento, começou a primeira crise da Geografia, que até então era uma ciência descritiva, compartimentada, dependente de outras ciências sobre as quais avançava para dar conta da explicação de seu temário” (VESENTINI, 1995, p. 22).

O território, nesse contexto, tomado como sinônimo de espaço, torna-se mercadoria e a via necessária para o desenvolvimento das relações que o capital impõe. Os discursos

---

<sup>9</sup> LÖWY, Michael. 2001.

<sup>10</sup> DE ARAUJO, Izan Reis. 2015.



patrióticos, inclusive no Brasil durante os anos de guerra fria e, especialmente da ditadura dos militares, mas não apenas em nosso país, e, sim, em todo o mundo, segundo Vesentini (1995), está posto para transmitir a mensagem que corrobora

[...] com a evolução tecnológica, as alterações na divisão internacional do trabalho, em suma, com a reprodução em nível mundial da relação capital/trabalho assalariado, o espaço continente (cartografável, concreto, contínuo...), objeto por excelência das descrições e explicações geográficas, perdeu o valor (inclusive ideológica). O espaço mundial hoje é descontínuo, limitado pela economia ou pela política (aliás inseparáveis), móvel e difícil de ser cartografado ou captado por meras descrições (VESENTINI, 1995, p. 20).

Para Vesentini (1992, p. 31) esse “período histórico é o resultado da alteração do papel do Estado-Nação”. O Estado-Nação, portanto, se enfraqueceu diante da pressão do capital internacional. E ainda nos diz o mesmo autor (1992, p. 33):

Estados supranacionais foram fatores que alteraram a função social da Geografia e, automaticamente, desencadearam uma crise na escola e na Geografia, levando a vários e diferenciados caminhos renovados (VESENTINI, 1992, p. 33).

Essas renovações seriam, segundo Fantin (2013):

- 1- O da especialização, que gerou os especialistas em geomorfologia, climatologia... aprofundando a compartimentação da Geografia enquanto ciência e seu ensino, também compartimentado;
- 2- O da Geografia utilitária e do planejamento, ou Geografia quantitativa, associada da matemática, que por meio de números e estatísticas, levanta dados do meio como o número de habitantes, empregados, desempregados... para redimensionar o crescimento do país, qualquer que fosse este, e participava de ações para o planejamento do espaço, da economia e da política chegando aos livros didáticos de Geografia;
- 3- A partir de 1960, surge a terceira linha, houve o chamado às ciências sociais, entre elas a Geografia, para outras reflexões, mais humanas, para a chamada Geografia Crítica, na tentativa de romper com o capital, denunciando as desigualdades sociais e diversas explorações do homem e da mão de obra pelo capital e na década de 1970, começou a chegar nas escolas de todo o mundo com muito entusiasmo (FANTIN, 2013, p. p. 50 e 51).

No Brasil, a Geografia dos especialistas gerou guetos compartimentados identificados com a Geografia quantitativa, gerando estatísticas variadas, permitindo aos governos a melhor compreensão das áreas a recebem melhor os investimentos provenientes das políticas públicas, onde estas fossem mais necessárias.

Na década de 1980, ainda no regime militar, surge o debate da Geografia crítica, questionando os modelos vigentes e propondo soluções de cunho reformista, assim como denunciando as inúmeras desigualdades sociais.

A respeito da Geografia crítica, Santos (1996) argumenta que ela,

a geografia crítica criticou a forma como se trabalham as categorias como paisagem e região, mas também jogou fora a necessidade de continuar elaborando estas categorias. Em vez de refazer os conceitos, preferimos dizer: ‘Não é importante trabalhar a paisagem, não é tão importante trabalhar a região (SANTOS, 1996, p. 173).

Superar a discussão em torno do seu objeto de estudo tem sido o esforço da ciência geográfica e de seu quadro teórico-conceitual como consequência imediata. Paulatinamente, viria surgindo a caracterização de sua identidade científica, como a divisão entre saberes acadêmico e escolar e suas correlações.

O conceito geográfico chave para a Geografia crítica<sup>11</sup> é o espaço, que segundo Milton Santos (1996), é preciso, sim, trabalhar, e não relegar a segundo plano, mas essa elaboração não estaria sendo tarefa das mais fáceis. Nesse sentido, Corrêa (1995) diz que a princípio:

[...] o espaço era entendido como um receptáculo de contradições sociais ou um espelho da sociedade, sugerindo que a Geografia, fosse ciência secundária, derivada da história e da sociologia” (CORRÊA, 1995, p. 49).

Então, finalmente nos anos 1980, o esforço teórico-metodológico da Geografia crítica foi no sentido de oferecer uma espécie de dimensão espacial à análise marxista, sendo assim, Gomes (1996) nos dá a fundamentação de que o espaço passou a ser visto como “reprodutor da desigualdade e condição de superação [...] da parte dialética de desigualdade que o funda.” Assim, o conceito-chave da Geografia, que agora é *crítica*, se torna o espaço social, entendido não apenas como “instrumento político, no campo de ações de um indivíduo ou grupo [...] mais que isto, aquele que engloba esta concepção e a ultrapassa (CORRÊA, 1995, p. 25).

O conceito de *paisagem* é relegado a segundo plano com a Geografia crítica ao considerar o modo como a Geografia clássica moldou e definiu o conceito e em nada contribuiu para a tão propalada dialética do espaço<sup>12</sup>, de fundamentação marxista<sup>13</sup>, “surgindo a ressignificação do

---

<sup>11</sup> MORAES, Antônio Carlos Robert. 2003.

<sup>12</sup> Conceito de formação espacial presente na vasta obra de Milton Santos, de fundamentação marxista e, também, apresentando-se como metodologia para se entender o espaço. Nota da pesquisadora.

<sup>13</sup> LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. 2005.

conceito de paisagem, que, anteriormente, era descritiva e observacional, sendo estes relativos ao que era visto, não ao que seria percebido, expressando-se, assim, como se colocariam as relações do homem-meio nas diferentes áreas do planeta” (FANTIN *et al.*, 2013, p.53).

Dessa forma, estaria pronta a separação metodológica entre sociedade e natureza, respaldando o desprezo da Geografia Crítica pelos elementos que adviessem da Geografia Clássica e que não explicassem as mazelas do mundo (BRANDÃO, 2008).

Mas, a imposição do movimento global, mais recentemente, exigiria o retorno da análise do conceito de paisagem, revisionando seus princípios metodológicos e colocando-se a seguinte questão: *poderíamos prescindir da paisagem?* (BELTRAME, 1997).

Por sua vez, os conceitos relacionados à região, também em desuso pela Geografia Crítica, inicialmente, foi resgatado, devido à necessidade de se compreender as intrincadas e complexas relações provenientes das desigualdades sociais, sob a retórica do marxismo de acumulação capitalista, exploração do trabalho, mais-valia<sup>14</sup>, meios de produção entre outros, que, apenas poderiam ser discutidas, agora, no final do século XX, dentro da lógica da escala global, excludente.

Sob observação atenta desta pesquisadora, ao transpor suas lembranças de estudante neste momento histórico e ao comparar alguns livros didáticos desta época em sua posse, nestes didáticos de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries dos (antigos) 1<sup>o</sup><sup>15</sup> e 2<sup>o</sup> graus, publicados no decorrer da segunda metade dos anos 1980, após-redemocratização do Brasil, esta percebe, comparativamente, que os conceitos regionais recebiam conceitos muito diferentes dos que existem, atualmente, na literatura didática da Geografia na segunda década de 2000, no que diz respeito aos objetivos deste objeto de estudos: a Geografia tinha forte peso quantitativo (como por exemplo a produção de café brasileira em números absolutos), e hoje, pretende-se analítica da conjuntura social, portanto, qualitativa, (exemplificando como o Brasil deixou de ser a maior nação exportadora de café de alta qualidade do mundo, perdendo este posto para nações vizinhas como a Colômbia, o sendo ainda em volumes gerais).

---

<sup>14</sup> IAMAMOTO, Marilda Villela. 2007.

<sup>15</sup> Assim eram denominados os atuais Ensino Fundamental 2 (antigo 1<sup>o</sup> grau) e, Médio (antigo 2<sup>o</sup> grau), anteriormente à LDB de 1996. Lei nº 9394 ou Lei Darcy Ribeiro. Nota da autora.

Os critérios com os quais autores clássicos e críticos, segundo Beltrame, eram diferentes (em diferentes livros) para isso, dependeria se os autores seriam adeptos da teoria-metodológica clássica ou moderna:

(...) abordavam a regionalização e eram dados de forma diferentes em diferentes livros. Por exemplo, alguns regionalizavam (o mundo ou o Brasil etc) estes conteúdos de forma diversa, alguns tomando como ponto de partida a divisão dos continentes. Para outros, ligados à Geografia clássica, numa determinada série, iniciava-se os estudos pelo continente americano em todos os seus aspectos (BELTRAME, 1987, p. 27).

Mas, para outros autores ligados à Geografia Crítica, Vesentine (1984, p. 33) “o mundo era regionalizado a partir das perspectivas econômica e da exploração capitalista”, dividindo-se assim o mundo em 1º, 2º e 3º mundos<sup>16</sup> de perspectiva econômico-ideológica, carregado de ideologia marxista, portanto, socialista ou comunista, dependendo do grau de especialização que cada país integrante destas ideologias<sup>17</sup> dizia possuir.

A *região*, então, possuía ênfase política, econômica e social.

De acordo com Santos (1996, p. 22), “o apego cego de alguns pensadores às categorias marxistas não permitiu que os geógrafos críticos avançassem no entendimento do mundo”, sob pena de caso não haja revisão destas premissas, poderia-se perder o curso norteador e crescente de aprendizado da História. A Geografia crítica, hoje, tem no marxismo “mais uma filiação ideológica, uma inspiração e ordem global, mais que uma rígida fidelidade conceitual” (GOMES, 1996, p. 26).

No campo da teoria geográfica, como consequência da virada cultural, o materialismo enquanto conceito, é ampliado a partir da visão simbólica dos elementos geográficos, até então, mais restritos aos campo do material, conduzindo-se, assim, a novas possibilidades como as que foram propostas pela contra-cultura advinda, especialmente, das escolas de Berkeley e de Frankfurt e por expoentes do assunto, como o norte americano Carl Ortwin Sauer, que, desde o início do século XX, fazia um movimento e propunha discussões relativas à Geografia de campo simbólico em suas pesquisas, uma vez que a abordagem material, sozinha, seria insuficiente na tentativa de explicar a complexidade do mundo.

---

<sup>16</sup>Pós-URSS, a nomenclatura revista, indica substitutivos, sendo Centro (antigo 1º mundo), semiperiferia e periferia (o antigo 3º mundo, exceto os socialistas) e sem correspondência atual para o 2º mundo, composto pelos países socialistas. Nota da pesquisadora.

<sup>17</sup>A então URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas), socialista e China, comunista. Nota da autora.

Todo esse movimento, embora ainda demore algumas décadas para atravessar fronteiras e se assentar em nossas paragens nacionais, toma forma no ensino de Geografia, por meio de direcionamentos curriculares, expressos em legislações e diretrizes, que serão colocados em vigor no apagar das luzes do século XX.

Assim, o drama (do desenvolvimento) curricular engajado com modernas pedagogias se desenvolve em nosso país. Mas, a pergunta central se sobrepõe às diversas tendências acadêmicas centrais ou periféricas: e o currículo, o que seria?

Poderíamos simplificar dizendo ser o aprendizado de habilidades apropriadas, nos anos escolares corretos em se tratando da idade cronológica do estudante, como aprender conceito de território no 6º ano, segundo os PCN que são os orientadores atuais do currículo nacional, mas esta simplificação reduz a complexidade da temática.

Conceituar currículo, conforme afirmou Pedra (1988) não é tarefa das mais fáceis, porque

(...) em currículo não existem definições universais, mas a concepção que um sistema escolar guarda de seu currículo ficará expresso em sua definição e se evidenciará em sua programação curricular (PEDRA, 1988, p. 38).

Partindo do pressuposto de que o currículo não é estático, mas que acompanha os movimentos pelos quais a sociedade passa, sendo, portanto, dinâmico, passível de reformulações adaptativas aos novos tempos e necessidades, estaria a definição epistemológica de currículo (ou da estrutura curricular) mais voltada a seu caráter plural, enquanto política educacional, reforçando que não existem caráter universal para currículo.

As discussões entre os teóricos da educação e a escola como um todo, portanto, entre todos os envolvidos e a posterior escrita deste documento (dos componentes curriculares), deverá, obrigatoriamente, servir de sustentação teórica e metodológica ao trabalho pedagógico (FANTIN *et. al.*, 2013, 70).

Preocupar-se com essas questões acerca do currículo pode fazer com que este cumpra a sua função social de gerar frutos educacionais, segundo Kramer (1997):

(...) a prática pedagógica não é transformada a partir de propostas bem escritas; necessariamente, a transformação exige condições concretas de trabalho e salário e modos objetivos que operacionalizam a ampla participação na produção da proposta, de compreensão e de estudo, muitas vezes necessário, de confronto de ideias e de tempos para a tomada de decisões organizadas (KRAMER, 1997, p. 44).

E como poderia ser compreendida a proposta curricular que teria por objetivo ir muito além de documentos bem escritos? Kramer (1997) apresenta a seguinte alternativa de resposta para tal questionamento:

[...] é onde a proposta pedagógica pode ser vista dentro dos contextos político e cultural. Eles permeiam toda e qualquer ação humana e, ao serem ignorados, fazem com que qualquer iniciativa, por melhor que seja a sua organização e conseqüente registro, torne-se uma ação sem efetiva contribuição na prática do professor (KRAMER, 1997, p. 45).

À proposta curricular, somam-se elementos diversos que estarão inseridos na educação brasileira e que, organizados verticalmente pelo Ministério da Educação (MEC), como os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), documento oficial que preconiza ser da alçada do profissional da educação básica operacionalizá-lo, incorporá-lo à sua dinâmica pedagógica, resta a seguinte pergunta: como fazê-lo no tual sistema educacional que ainda preserva como eficiente o modelo de aula tradicional?

Esse conjunto de ordenamentos legais, atendei Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), independentemente de sua época, constitui-se como o conjunto legal mais importante no quesito educação no Brasil e estamos na terceira, a de número 9.394/1996, situando-se logo abaixo da Constituição Federal, hierarquicamente.

A Carta de 1988 trazia educação pública, gratuita, dever do Estado e da família, *enquanto parceria*, com a mesma importância dada ao trabalho, saúde, lazer e preservação de saúde mental no processo educacional, sem dúvida, a grande mudança pela qual passou o Brasil às portas do século XXI, com a redemocratização (BRASIL, 2009).

Em 1996, os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) para a educação básica brasileira, seriam preparados no governo de Fernando Henrique Cardoso, pelo então ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, sofrendo duras críticas pela não-participação da comunidade acadêmica na sua formulação.

Este documento (PCN) versa sobre temas transversais, a serem discutidos em Eixos – sendo oito destes para o Ensino Fundamental), e, na ausência de uma base nacional curricular, a BNCC, prevista pela Constituição de 1988 e reforçada pela LDB de 1996, servindo de baliza para o que chamamos de *currículo nacional*, ou ao menos, o documento que mais se aproxima da noção que temos de currículo em 2018.

Os PCN geraram a necessidade de criação pelo MEC, de diretrizes curriculares que norteariam a educação básica nacional – ainda na ausência da BNCC, recentemente homologada e a entrar em vigor para o Ensino Fundamental, em 2019 – estando a BNCC para o Ensino Médio, sendo discutida, sem data definida para homologação, mas que entraria em outra discussão, que não a proposta nesta pesquisa.

Quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN), também criadas na década de 1990, mais precisamente após as implantações da LDB atual e dos PCN, constituem-se como normatizações que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as Redes<sup>18</sup> de ensino brasileiras, a elaborarem seus currículos, na falta de uma base nacional, a fim de nortear conteúdos mínimos para a Educação Básica.

Segundo Menezes e Santos (2001), as DCN:

São normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). As DCN têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que assinala ser incumbência da União “estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum (MENEZES; SANTOS, 2001, p. 1<sup>19</sup>).

As DCN, sendo normas, portanto, são obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

As DCN como têm origem na LDB, de 1996, que assinala ser incumbência da União estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos básicos comuns e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum (TAKUNO, 2001).

---

<sup>18</sup>Redes: Particular e Privada (municipal, estadual e federal). Nota da autora.

<sup>19</sup>Extraído de artigo de uma página/internet. MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais). Dicionário Interativo da Educação Brasileira -Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/dcns-diretrizes-curriculares-nacionais/>>. Acesso em: 09 de jun. 2018.

As ideias originadas nas DCN, consideram a questão da autonomia da escola e da proposta pedagógica, incentivando as instituições a montar seu currículo, recortando, dentro das áreas de conhecimento, como na do ensino de Geografia, os conteúdos que lhe convêm<sup>20</sup> de acordo com suas necessidades, para a formação daquelas competências que estão explicitadas nas diretrizes curriculares.

Dessa forma, a escola deve trabalhar esse conteúdo nos contextos que lhe parecerem necessários, considerando o tipo de pessoas que atende, a região em que está inserida e outros aspectos locais relevantes (MENEZES; SANTOS, 2001).

De acordo com o CNE, as DCN, contemplam elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual, profissional autônomo e permanente, na vacância de uma base nacional curricular comum a todos os estados da federação (MENEZES; SANTOS, 2001).

Enquanto as DCN são leis, constituindo-se de diretrizes que estabelecem as metas e objetivos a serem buscados em cada fase do Ensino Básico e da formação dos professores, os PCN são referências curriculares, não se constituindo como leis (MENEZES, SANTOS, 2002).

A partir da apresentação de leis/documentos que normatizam a educação nacional, trazemos no Quadro 1, simplificada, a estrutura legal brasileira, assim, explicitamos a hierarquia da legislação educacional na atualidade brasileira, mostrando que, abaixo da Constituição Federal de 1988, seguem-se LDB de 1996, Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e DCN como normas/leis e passíveis de mudanças, quando votadas pelo Congresso Nacional e possuindo regras próprias.

<b>Estrutura hierárquica da legislação educacional no Brasil simplificada:</b>
1- Constituição Federal Brasileira de 1988 (Artigos 6º e 205º a 214º);
2- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB n. 9.394/1996;

---

<sup>20</sup>Na vacância da BNCC prevista para 2019, as escolas escolhem os currículos que lhes convêm, a partir da sequência lógica que livro didático apresenta. Nota da autora.



3- Estatuto da Criança e do Adolescente: ECA Lei n. 8.069/1990
4- Diretrizes Curriculares Nacionais (que tematizam a matéria educação): DCN;
5- Decretos (que tematizam a matéria educação): PCN.
6- Resoluções (que tematizam a matéria educação): CNE/CEB;

QUADRO 1 – Hierarquia da Lei Educacional Brasileira Simplificada  
Fonte: Toledo (2016, p. 1, adaptado).

Portanto, derivam da Constituição Federal de 1988 a LDB n. 9.394/1996, decretos, resoluções, pareceres, que definem a estrutura legal da educação brasileira.

Essa legislação que deriva da Constituição Federal é chamada de Lei Complementar, pois complementa as normas institucionais. A Lei Complementar foi introduzida na hierarquia da legislação brasileira após a Constituição de 1967 e tem sido usada com maior frequência após a Constituição Federal de 1988 (PINTO; PIZZIRANI, 2017).

No cotiando escolar a proposta pedagógica, segundo Kramer (1997) (também dinâmica e sem verdades absolutas), traduziria um projeto político de sociedade, estando nela implícita, portanto, um conceito de cidadania:

Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Toda proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica é uma história que precisa ser contada. Toda proposta pedagógica tem uma aposta a mais [...]. Uma aposta porque, sendo parte de uma dada política pública, contém um projeto político de sociedade e um conceito de cidadania, de educação e de cultura (KRAMER, 1997, p. 21).

Logo, ao se caminhar pela via das propostas pedagógicas, vai se pavimentando esta estrada com o deslocamento na direção da educação que gera cidadania e cultura, assim como a educação, definindo a direção do currículo, entendido como um projeto em construção permanente, um "território em disputa"(ARROYO, 2014) incessantes e em aberto, que se configurará como o andamento, finalidade e a direção a ser seguida por este imprescindível instrumento de formatação do direcionamento educacional.

Giroux (1995) argumenta que “a teoria tem que ser feita, tem que se tornar uma forma de produção cultural; ela não é mero armazém de insights extraídos dos livros dos grandes teóricos da educação (GIROUX, 1995, p. 97).

O propósito, no ensino geográfico, deve ser participar da grande empreitada que se faz ao construir o conhecimento curricular e suas aplicabilidades factíveis na educação básica, ser parte ativa deste e deixar o monólogo educacional em que se está inserido hoje e partir para o diálogo, com relações dialógicas efetivas, intermediando o conhecimento para além das teorias vazias, além de operacionalizá-lo, tornando-o prático o que, diante dos desafios atuais da educação, em especial do ensino de Geografia na educação básica, seria muito mais proveitoso para o papel que tem o educador na contemporaneidade (GIROUX, 1995).

Ainda citando Kramer:

Como podem os professores se tornar construtores de conhecimento quando são reduzidos a executores de propostas e projetos de cuja elaboração não participam e que são chamados apenas a implantar? [...] além de condições materiais concretas que assegurem processos de mudanças, é preciso que os professores tenham acesso ao conhecimento produzido na área de educação e cultura em geral, para repensarem sua prática, se reconstruírem como cidadão e atuarem como sujeitos da produção do conhecimento (KRAMER, 1997, p. 23).

Educação que não se enquadra, que não caberia nos limites estabelecidos é a proposta de Kramer (1997) em relação ao currículo e à implantação deste na prática, para além da implantação de propostas herméticas, prontas e para as quais existe um *cumpra-se!*

Transformando os saberes acadêmicos em saberes escolares, o que se sabe, ainda, está longe da realidade nas escolas de Educação Básica, no Brasil.

Vários são os fatores adversos que assolam as relações de ensino-aprendizagem, em destaque o ensino de Geografia, na Educação Básica<sup>21</sup> brasileira (com aulas ainda muito conteudistas, escolas ainda pouco preparadas sob a perspectiva tecnológica, inexistência de interdisciplinaridade, ou ao menos, a básica tentativa em direção à multidisciplinaridade, entre outros...), sem entrar no mérito dos demais componentes curriculares<sup>22</sup> presentes nessa fase da educação e suas problemáticas próprias, cabendo-se *apenas*, aqui, a tentativa de alcançar o entendimento dos problemas que cercam o ensino de Geografia.

---

<sup>21</sup> CURY, Carlos Roberto Jamil et al. 2002.

<sup>22</sup> CALLAI, Helena Copetti. 2005.

Propor um estudo que visa buscar conceitos relacionados ao território em uma série específica da educação básica, a do Ensino Fundamental 2, no 6º ano, soaria absurdo se, em perspectiva, fosse levada em consideração a tomada da Geografia e sua interminável relação com os acidentes geográficos (relevos e suas formas variadas) próprias desta fase de ensino, segundo as habilidades e competências propostas pelo currículo a serem, via de regra, desenvolvidas nesta série.

O que esta pesquisadora preliminarmente intenciona, sob o prisma do ensino de Geografia, que mescle o aspecto físico ao humano, e assim, ao construir esta tecitura, significâncias físicas como as do relevo (portanto materiais) e humanas (simbólicos/culturais), formem o tecido, no qual será moldado um novo ensino de Geografia, que traria, mais efetivamente da Acadêm~~e~~ica, discussões como estas, para as salas de aula da Educação Básica brasileira, contribuindo-se assim para a aplicação do olhar deste estudante que *olha*, mas que, em muitas situações, não consegue *ver*, por lhe faltar instrumentos que contribuam para a transposição da fase *concreta* para a *abstração*, tão necessária à compreensão *de* mundo e *do* mundo.

A proposta desta pesquisa é buscar, no ensino da ciência geográfica do 6º ano, quais concepções ou conceitos estariam sendo propostos e colocados em prática, a partir da visão dos autores e seus referenciais teóricos, se estes seriam da base material ou simbólica da Geografia acadêmica, que, em tese, seria o ponto de partida – assim como as análises de professores-pesquisadores – que também são à época, estudantes do Mestrado em Gestão Integrada do Território/GIT – que se debruçaram sobre os livros (objetos desta análise) e ajudaram a compor os resultados que são apresentados ao final desta pesquisa.

Os pesquisadores-colaboradores, auxiliaram também na elucidação e na busca de sentidos e abrangências das concepções de território presentes na literatura didática do 6º nos livros selecionados neste objeto.

Justifica-se, então, a necessidade de se conhecer as bases metodológico-epistemológicas da ciência geográfica, como a senha de acesso do professor de Geografia para, em sua prática efetiva e substanciada, conseguir elaborar todo o saber acadêmico que permeou sua formação, transmutando-os para saberes escolares.

Para estar apto a promover esta conversão acadêmico-escolar, os profissionais são convocados a refletir sobre suas práticas docentes, objetivamente, não permitindo que conteúdos curriculares com determinada proximidade como os ensinamentos de Geografia e o de Ciências, por

exemplo, especificamente no 6º ano, convirjam, mesmo com objetivos adversos, porém de construção científica comum, os conceitos relacionados à formação da crosta e a dinâmica tectônica de placas, por exemplo concomitantemente, em aulas de Geografia e Ciências, porque assim determina o currículo para esta série.

A necessidade desta apropriação curricular distinta de base teórica se faz necessária para que o objetivo de cada conteúdo curricular não prejudique o raciocínio a ser desenvolvido objetivamente na outra ciência (e vice-versa), que, nesse momento do ensino básico, o 6º ano, confluem, por exemplo.

Nas palavras de Vigotski (1993):

Além desta visão limitante e limitadora, a falta de clareza teórica sobre educação e sobre o conhecimento científico também pode levar a equívocos tais quais como a ideia de escolarização na qual a criança é vista como a ideia de um miniadulto e a de memorização como única estrutura do pensamento (VIGOSTSKI, 1993, p. 29)

Os objetivos das práticas pedagógicas nos conteúdos curriculares tradicionais do ensino básico deverão não apenas ser do domínio do objeto de ensino das diversas áreas de conhecimento, mas de avanços expressivos que têm ocorrido em situações relacionadas à aprendizagem.

Fantin et. al. (2013), fazem saber, em conformidade com Vigostki (1993) que:

(...) quando trazemos para o discurso curricular uma concepção do educando como alguém que está vivendo apenas um processo biológico, incapaz de formar conceitos científicos, continuaremos a desenvolver um trabalho simplista, que subestima a possibilidade de aprendizagem do aluno (FANTIN *et. al.*, 2013, p. 74).

As aquisições das dimensões central espaço-temporal deveriam ser preocupação da ciência geográfica nas séries iniciais do Ensino Fundamental 2, no 6º ano, por exemplo, a fim de se evitar a subestimação dos estudantes.

Oferecer-se-á, então, duas discussões teóricas clássicas nos processos de ensino, nesta construção espaço-temporal.

A primeira, segundo Vigotski (1993), constitui-se do papel elementar e crucial da linguagem para a aprendizagem e que, sem esta, não se passa da fisicidade ao simbólico ou abstrato:

A linguagem (cultura) é considerada um aspecto relevante para a aprendizagem. Especificamente no ensino de Geografia é um determinante na construção da noção de espaço, não apenas em sua fisicidade, mas no que diz respeito ao simbólico, ao imaginário e ao espaço, como resultado da história de vida comum (VIGOSTSKI, 1993, p. 45).

A segunda, nos clássicos da Pedagogia, como de Piaget (1987, p. 61) e de Wallon (1995, p. 19) e passíveis de serem encontradas em outras obras de autores que buscam interpretar esses clássicos é: “as discussões sobre a construção destas noções tomam como base a relação da criança com o espaço, pelo viés da ação e do deslocamento, ou seja, pelo experimento empírico.”

Ao se deslocar pelo espaço, considerando as aprendizagens relativas ao domínio da linguagem, estabelece-se outra noção relacional, a da criança para com a leitura do espaço, a partir de suas experiências, do dia a dia vivido por esta.

Interpretando os teóricos mais atualizados com as questões microcômicas, seria apenas possível aprender Geografia, partindo do miúdo, do cotidiano, da casa, da rua, da praça, da escola, para as questões macro, o mundo, o planeta... e não o contrário, como é comum que se faça nos saberes escolares relacionados ao ensino de Geografia tradicional.

Neste momento, confirma-se a grandeza do teórico Michael de Certeau ao retratar o microcosmo<sup>23</sup> miniaturizado na escola, que em Certeau (2003), assim se manifesta:

Sejam quais forem as questões globais assim levantadas, é impossível aceitar, até mesmo nas escolas, uma tal separação (que apresentei esquematicamente) entre o saber e a relação. Essa dicotomia entre as programações objetivas e a comunicação individual caracteriza cada vez mais a sociedade como um todo. A escola poderia ser um dos lugares onde seja possível reaprender sua conjugação em uma prática específica. De momento, sob uma forma que se tornou secundária, ela permite sua experimentação: ela constitui um laboratório onde o problema social é miniaturizado, mas visível e passível de tratamento (o que não quer dizer: regulamentável), contanto se explicitem seus terrenos (CERTEAU, 2003, p. 129).

Assim, abstrai-se uma explicação mais específica, no campo da análise do ensino espaço-temporal geográfico, na realidade escolar com mais um exemplo, extraído de Carraher (1998), respaldando o que seria a existência do sentimento de pertencimento, o olhar que vê o que outros não conseguem, a partir da subjetividade própria de quem fala:

Pedi que [...] Carlinhos desenhasse um mapa da Praça da Várzea no Recife. No seu desenho, Carlinhos deixou de mencionar muitas coisas, como casas comerciais e

---

<sup>23</sup> É o que se entende por *invenção do cotidiano* de Michel de Certeau, segundo as aulas de Estudos Territoriais II, do Mestrado GIT – Gestão Integrada do Território.

residenciais. Mas, estas coisas não interessam ao menino. Ele se lembra das coisas que são relevantes para ele: a quadra de jogar bola, a barraca de sorvete, o pé de goiaba... O mapa desenhado por ele representa as coisas importantes sob o ponto de vista dele (CARRAHER, 1998, p. 32).

Interessantes e marcantes na vida da criança que observa, que tende a ver apenas aquilo que está no espectro do seu ineteresse imediato, a paisagem do prazer infantil, ignoram-se os elementos que estejam fora destes espectros. Trata-se de investigação tão própria das crianças da faixa etária para qual se propõe os resultados desta pesquisa.

Portela e Chianca (1990), nos ensinam que:

Observar é ver com olhos diferentes daqueles que estamos acostumados a usar. É parar e enxergar detalhada e atentamente, examinar a fim de descobrir. É o princípio da investigação (PORTELA; CHIANCA, 1990, p. 17).

Enfim, qual seria o papel do ensino de Geografia, ao se propor a ensinar a compreensão *de* mundo e *do* mundo, uma vez que não há garantia de que haja uniformidade do que se aprende, pois há pluralidade de olhos que veem?

Para Passini (1994, p. 10), essa resposta “passaria pela organização do espaço geográfico”, que, segundo este mesmo autor, “seria o que viria a garantir o principal papel da Geografia no currículo escolar”, uma vez que os espaços escolares carecem desta organização empírico-metodológica, ou seja, baseado na experiência, sim, mas sem prescindir do método.

## 2.1 EPISTEMOLOGIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA E AS NORMATIZAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Durante mais de 200 anos, no Brasil, o monopólio da educação jesuítica foi realidade e não privilegiou o ensino de Geografia como disciplina escolar – até mesmo porque a sistematização desta ciência e ensino só aconteceram séculos depois.

“Durante os duzentos primeiros anos do Brasil”, ainda na fase colonial, “sequer existiram cursos de formação de professores (as) para atuar na implementação destes saberes”, por ser os conhecimentos geográficos de grande interesse do Estado português, “não se incentivava que estes fossem vulgarizados em salas de aulas” (ROCHA, 1996, p. 131).

Ou seja, saber traços do que viria a ser a Geografia científica e sistemática, era para poucos e privilegiados, pois colocava em cheque os interesses da Coroa Portuguesa em suas terras coloniais brasileiras.

Somente no final do século XIX que o ensino de Geografia adquiriu uma maior importância na educação formal brasileira, assim como a própria ciência geográfica em sua gênese europeia, em meados deste século.

Com a criação do Imperial Colégio D. Pedro II, localizado na Corte, ou seja, na cidade do Rio de Janeiro, a disciplina *Geografia* passa a ter um novo status no currículo escolar, sendo uma Geografia descritiva, mnemônica, enciclopédica, de inspiração clássica (ou tradicional) e distante da realidade do aluno e ministrada por profissionais do Direito, Filosofia, Medicina, Engenharia entre outras, inexistindo o papel do professor formado em Geografia (ROCHA, 1996, p. 131).

Azevedo (1971) afirma que, em 1931, com o Decreto nº 19531, foram criadas pelo Ministro do primeiro governo de Getúlio Vargas, as Faculdades de Educação, Ciências e Letras nas universidades existentes à época, renovando-se, assim, o ensino superior brasileiro, com a introdução do sistema universitário, espaço que passou a abrigar, entre outros, o curso de Geografia e de História, por exemplo, sendo a primeira delas, a USP (Universidade de São Paulo), em 1934, a fim de formar professores para o ensino secundário (AZEVEDO, 1971, p. 700).

Em 1936, já existiam profissionais licenciados em Geografia, oriundos da USP.

Petrone (1993) assevera que esses primeiros profissionais licenciados em Geografia já exerciam grande fator de mudança cultural por onde atuavam.

A partir dos anos 1950, ampliaram-se as ofertas das licenciaturas em Geografia, tanto em universidades federais quanto nas instituições de ensino superior particulares, respeitando um currículo mínimo, centralizado, imposto pela nova regulamentação.

Esse novo dispositivo legal trazia a exigência do currículo mínimo e foi estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4024/61, a primeira LDB da história educacional brasileira, que passou a exigir caráter mínimo para as licenciaturas, em todo o território nacional, mas, sendo apenas em 1962, com a resolução número 412, que a licenciatura em Geografia ganha seu currículo próprio e este parecer, torna-se Resolução em dezembro de

1962, quando se estabelece, além do currículo, o tempo mínimo da duração dos cursos de licenciaturas em Geografia, assim como dos conteúdos básicos desta graduação.

Houve supressão, após o golpe dos militares à democracia no Brasil, embora que parcialmente, dos ensinamentos de História e Geografia, que foram açambarcados pelo ensino de Estudos Sociais, como parte da reforma educacional, que visava aos interesses do período ditatorial brasileiro, com a criação da licenciatura em Estudos Sociais em três anos, em 1964, ano do golpe militar, segundo Penteado (1991):

Com a lei 5692/1971, a segunda LDB, o ensino básico oficial brasileiro foi regulamentado em dois níveis de ensino: 1º e 2º graus e, neste mesmo ano, foi instituído o ensino de Estudos Sociais, que açambarcou os ensinamentos de Geografia e História como base, e, Antropologia, Sociologia, Política, Economia como suportes ou acessórios, para entender as outras ciências (PENTEADO, 1991, p. 20).

Em 17 de janeiro de 1972, o Conselho Federal de Educação reduziu as licenciaturas plenas (a que permitia a prática docente no então 1º e 2º graus<sup>24</sup>) em licenciaturas curtas (a que permitia a prática docente apenas no 1º grau), podendo ser os novos professores habilitados em dois anos, fato que se tornou um grande filão econômico para as universidades particulares, que formavam professores em escala, fechando as licenciaturas plenas em Geografia, substituindo-se, assim, pela licenciatura curta em Estudos Sociais, mais necessária e aceita, naquele momento histórico de exceção.

O ensino de Geografia estava evoluindo e passando por profundas mudanças, como a que foi iniciada quando da instituição da Lei 5692/71, que estabeleceu a Licenciatura Curta em Estudos Sociais no país, visando suprir a lacuna de professores com formação em Estudos Sociais, *não em Geografia*, mas autorizando os licenciados a lecionar no então 1º e 2º graus no conteúdo curricular de Geografia, ou seja, currículo de Geografia operacionalizado por não-geógrafos<sup>25</sup>.

Pressões sociais e de entidades como AGB<sup>26</sup> (Associação de Geógrafos Brasileiros) e a ANPUH<sup>27</sup> (Associação Nacional dos Professores Universitários de História), contribuíram para superar as licenciaturas curtas no país, deixando de existir, aos poucos, a figura do professor

---

<sup>24</sup> Atuais Ensinos Fundamental e Médio, a partir da LDB de 1996. Nota da autora.

<sup>25</sup> Também seria permitido lecionar Geografia os licenciados em História. Nota da autora.

<sup>26</sup> Disponível em: <[www.agb.org.br/arquivos/ata\\_de\\_fundacao.htm](http://www.agb.org.br/arquivos/ata_de_fundacao.htm)> Acessado em 13/10/2017

<sup>27</sup> Disponível em: [www.anpuhb.org/qsomos.html](http://www.anpuhb.org/qsomos.html) Acessado em 02/10/2017



formado apenas para o que hoje é chamado de Ensino Fundamental II ou aquele licenciado para séries que iriam do 6º ao 8º ano do antigo 1º grau, apenas.

O Conselho Nacional de Educação, em sua Resolução nº 2 de 26 de junho de 1997, cerca de um ano após a entrada em vigor da atual LBD/1996, a terceira lei de diretrizes e bases da educação nacional, estabelece que os professores que atuavam nas séries finais do ensino fundamental 2 (6º ao 9º ano), assim como no ensino médio, (1º, 2º e 3º ano) e na educação profissional de nível médio, deveriam ser portadores de diplomas de licenciaturas plenas, diplomas de curso superior e de programas especiais de formação/complementação pedagógica, como por exemplo o de advogado, bacharel, que complementa seu currículo com os conteúdos programáticos da área pedagógica e que poderá lecionar, estando apto ao magistério na educação básica nacional, as chamadas *formações em programas oficiais especiais*<sup>28</sup>.

As formações em programas oficiais especiais nas licenciaturas, segundo o texto legal, visam suprimir a carência de professores licenciados no Brasil, em determinadas disciplinas e localidades, apesar de sua rapidez, é alternativa à (total) precarização ainda mais grave, da falta do profissional com conhecimentos específicos e com o status de professor licenciado, optando-se assim, pelo profissional mais ou menos específico/preparado em sala de aula.

Assim, os professores de Geografia, que ministram suas aulas, não têm necessariamente formação acadêmica em ... *Geografia*.

Podem ser egressos de cursos de ciências exatas, como os de Engenharia, do Direito ou de outros bacharelados e ainda de outros cursos superiores de base não pedagógica, o que comprometeria os objetivos de um ensino de Geografia moderna, científica e crítica, conectada com a visão acadêmica.

Segundo Melo, Vlach e Sampaio (2006 p. 2686): “a Geografia Moderna brasileira é livresca”, fazendo com que o professor se sinta seguro diante dos alunos, em aula, de posse do livro didático que lhe serve como manual e às vezes, único referencial, devido à precariedade da sua formação docente ou quando o professor possui apenas a formação docente mínima necessária, sendo apenas autorizado a lecionar, a título precário, em escola de educação básica, tendo este profissional que se apoiar no livro, que se torna seu manual de instruções/repetições.

---

<sup>28</sup>As complementações pedagógicas em cursos de Licenciatura. Nota da autora.

O livro didático, portanto, assim como no início do século XIX, era (e ainda continua sendo) o maior referencial entre os suportes acadêmicos (e também os mais comuns nas escolas), daquele professor que, muitas vezes, devido às deficiências em sua formação – quando este a possui – se sente inseguro em relação à sua prática e ao seu conteúdo programático-disciplinar, neste caso, a Geografia propriamente dita (MELO; VLACH e SAMPAIO, 2006).

Estes mesmos autores, nos trazem:

O ensino de Geografia em seus primórdios, trouxe consigo uma concepção tradicional, de base teórica positivista, evidenciando uma Geografia compartimentada, que privilegiava o quadro natural, suprimindo o sujeito e considerada neutra (neutralidade com fins próprios, a de dominação) [...] (MELO; VLACH e SAMPAIO, 2006, p. 2691).

O livro didático *complementaria* a formação precária do professor, uma vez que este professor basear-se-ia nos (renomados) autores da literatura didática da Geografia escolar, seu suporte maior, neste contexto precarizado.

A Resolução número 8, de 1º de dezembro de 1971 do Conselho Federal de Educação, sob a Lei 5692/71, fixou o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo, assim, os seus objetivos e sua amplitude, confirmando o que a Lei 4024/61<sup>29</sup>, a primeira LDB brasileira, já trazia em relação à Geografia na forma ainda não autônoma, enquanto conteúdo disciplinar.

Ainda de acordo com o Artigo 1º da Resolução número 8/71, a Lei 5692/1971, também acrescentava que era obrigatória a inclusão de conteúdos curriculares específicos nas abordagens fixadas, pois o núcleo comum a ser incluído abrangeria obrigatoriamente as seguintes *matérias*<sup>30</sup>, indicando o que seria, pelo menos em um nível preliminar, a *interdisciplinaridade*: Comunicação e Expressão – englobando a Língua Portuguesa; Estudos Sociais – englobando a Geografia, a História e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Ciências – englobando a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas.

Lima e Azevedo (2014, p.128), citando Fazenda (1994) apontam para

(...) o movimento interdisciplinar surgiu na Europa, mais especificamente na França e na Itália em meados da década de 1960, época em que surgiam movimentos estudantis

---

<sup>29</sup> 1ª LDB, fixou Diretrizes e Bases para a educação nacional, de 1961, desde 1996, no Brasil, está em vigor a 3ª LDB, Lei 9394/1996. Nota da autora.

<sup>30</sup> Conteúdos curriculares vulgarmente denominados *disciplinas* ou *matérias escolares*. Nota da autora.

que colocavam em discussão a necessidade de uma nova forma de trabalhar na escola e na universidade (FAZENDA, 1994, p. 18 apud LIMA; AZEVEDO, 2014, p. 128).

A prática interdisciplinar superaria, em teoria, o que ficou conhecido como *crise da modernidade*, movimento em direção a uma fragmentariedade que se contrapõe a qualquer projeto de unidade, que ensejou a divisão das especialidades educacionais (VATTIMO, 2002, p. 67).

Melo, Vlasch e Sampaio (2006), já antevendo e se antecipando às mudanças que o currículo fatalmente sofreria, nos demonstram que,

[...] o termo *interdisciplinaridade* foi incorporado à discussão para unir conhecimentos diferentes em um único pilar de conteúdo. Portanto, a multiplicidade de enfoques não ocorreu em nível de conhecimento da realidade como algo completo e integrado, pelo contrário, a integração de diversos conteúdos resultou em uma disciplina (geográfica) estanque e fragmentada (MELO; VLACH e SAMPAIO, 2006, p. 22).

E a partir das incorporações que a interdisciplinaridade traz à discussão que teria por objetivo congregar conhecimentos diferentes e, assim, poderia ser aferido que levaria a um nível mais elevado, que faz com que

[...] a integração espaço-temporal e social do educando (se estenda) em âmbitos gradativamente mais amplos. Os seus componentes básicos são a Geografia e a História, focalizando-se na primeira a Terra e os fenômenos naturais referidos à experiência humana, e na segunda, o desenrolar dessa experiência através dos tempos. O fulcro do ensino, a começar pelo ‘estudo do meio’, estará no aqui-e-agora do mundo em que vivemos e, particularmente, do Brasil e do seu desenvolvimento[...]. A Organização Social e Política do Brasil (incube-se de) [...] de preparar ao exercício consciente da cidadania [...], consciência da Cultura Brasileira e do processo de marcha do desenvolvimento nacional (MINAS GERAIS, 1992, p.28).

Trata-se do exercício da cidadania consciente, a partir do estudo do meio, como papel da Geografia e de seu ensino.

Assim, ainda segundo os mesmos autores, ao conjugar-se entre si as matérias fixadas asseguraria sua unidade, que geraria o ajuste aluno-meio gerando, nesta perspectiva, o reconhecimento territorial nacional:

O artigo 2º da Resolução número 8/1971 dizia que as matérias fixadas deveriam conjugar-se entre si para que o currículo assegurasse a sua unidade. Por sua vez, os objetivos fixados pelo Artigo 3º da mesma Resolução, definiam que os Estudos Sociais deveriam fazer o ajustamento crescente do educando ao meio, no qual deve viver e conviver, dando ênfase ao reconhecimento, do Brasil na perspectiva contemporânea de seu desenvolvimento territorial nacional (MELO; VLACH e SAMPAIO, 2006, p. 2688).

O ano de 1971, ano da Resolução número 8, à época da ditadura militar brasileira e em quase todos os países da América Latina, leva ao entendimento do contexto das mudanças da época e as que resvalam até hoje, como ainda expõem os autores Melo, Vlach e Sampaio (2006):

Até hoje, vive-se resquícios desta época. Professores com dificuldades de identificar a diferença entre as duas ciências. Muitos deles nem acreditam que elas sejam diferentes. Consequentemente à problemática da formação, muitos destes professores se apegaram ao livro didático como complemento essencial à sua precária formação, afinal, seria ali, no livro didático [...] (MELO; VLACH e SAMPAIO, 2006, p. 2688).

Melo, Vlach e Sampaio (2006) determinam, ainda, que o ensino de Geografia na atualidade pressupõe que se estabeleça o debate sobre a questão teórico-metodológica deste ensino e, na realidade, um debate sobre as raízes teóricas que embasaram esta disciplina, em especial no que tange às acepções teóricas relacionadas ao conceito de território e suas abordagens teórico-metodológicas que a diferencie das de História.

“Os autores que a discutem”, dizem ainda Melo, Vlach e Sampaio (2006), “participam do movimento crítico da Geografia e procuram esclarecer porque uma disciplina, aparentemente chata e enfadonha, permanece no Currículo Escolar Oficial”, e se esta seria, portanto, uma das razões para ser conteúdo curricular relegado a papel secundário na (nova) Reforma do Ensino Médio<sup>31</sup> em trâmite no Brasil e prevista para entrar em prática em 2019, com a reforma do Ensino Médio, considerada como um modelo medieval<sup>32</sup> a vigorar na Educação Básica.

Mais uma vez segundo Melo, Vlach e Sampaio (2006), avançando além desta constatação, os *geógrafos-educadores* apontam novas formas de abordagem do que pode ser realizado por esta matéria escolar em uma perspectiva mais crítica.

Muitos autores nacionais<sup>33</sup>, boa parte destes, professores de Geografia com cátedra em universidades, preocupam-se, efetivamente, com a Geografia escolar, tentando formular respostas, ou questionando a forma *como se daria na prática* o ensino da Geografia e propondo caminhos a serem norteadores de discussões acerca deste ensino.

---

<sup>31</sup>Conjunto de novas diretrizes para o ensino médio implementadas via Medida Provisória apresentadas pelo governo federal em 22 de setembro de 2016. Por se tratar de uma medida provisória, o texto teve força de lei desde a publicação no "Diário Oficial", sob a forma do Projeto de Lei de Conversão (PLV) 34/2016. Disponível em <<https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2112490>> Acessado em 19/07/2018.

<sup>32</sup> CARRUTHERS, Mary. 2012.

<sup>33</sup> Sonia Castellar; Levon Boliggian; Rogério Martinez; Andressa Garcia, Vanessa Pires, Ana Paula Sefferian entre outros. Nota da autora.

As discussões atuais no âmbito da Geografia que recebem influencia de todo esse contexto histórico e legal, se encontram também nos imbróglis da LDN que indicam novas reformulações nos cursos de licenciaturas, voltados à formação de professores, distendendo suas modalidades em dois ou três anos e até na modalidade de formação a distância, a EAD (Educação a Distância). (BRASIL, 1996).

Em se tratando de conteúdos curriculares de forma generalista, mas aqui, ao mesmo tempo, trazendo a discussão para as especificidades do ensino de Geografia na educação básica, é possível se deparar com o questionamento a se responder: que Geografia escolar é praticada nesses novos tempos de formação ainda mais precarizada, que o horizonte político-social que se impõe?

Acompanhamos como profissionais da educação as dificuldades dos cursos de licenciaturas, que formam professores para a Educação Básica, presencialmente, que estão sendo fechados a cada novo ano, por falta de quórum tanto em universidades públicas, quanto nas privadas.

Cursos que contemplem a formação pedagógica/licenciaturas, são ofertados em maior proporção, na atualidade, em modalidade EAD, que exige um estudante autônomo, com habilidades cognitivas acima da média, disciplinado, leitor, autônomo e com autotodidatismo diferenciado, para que não engrosse as fileiras dos que desistem da profissão de educador, pela dificuldade de se atingir este objetivo, pelas falhas do processo de formação, deste profissional essencial a quaisquer projetos de Nação.

## 2.2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E O ENSINO DE TERRITÓRIO NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL 2: 6º ANO

A título de esclarecimento, antes mesmo de passarmos aos PCN propriamente ditos, e, para melhor compreensão dos termos usados nesta pesquisa, faz-se necessário informar que a Educação Básica brasileira se constitui de *Educação Infantil*, se subdivide em duas fases, não-obrigatórias, sendo estas: *creche*, de zero a três anos e de quatro e cinco anos/*pré-escola*. Desta fase em diante obrigatória e gratuita no sistema/rede público de ensino: *Ensinos Fundamental 1 e 2*, de seis aos 14 anos – ou do 6º ao 9º anos – e, finalmente, o *Ensino Médio*, fechando o ciclo básico educacional: de 15 aos 17 anos, subdividido em 1º, 2º e 3º anos.

Ainda para maiores esclarecimentos, o Ensino Fundamental, universo que concentra o objeto deste estudo – o 6º ano – estará, ao longo do texto, compartimentado em *1 e 2*, também, para melhor exposição das ideias.

Do 1º ao 5º (anos), compreende-se como *anos iniciais do Ensino Fundamental 1*; de 6º ao 9º anos, *Ensino Fundamental 2* ou *anos finais* desta fase de ensino, como também é conhecido, no dia a dia escolar, embora não haja definição/previsão legal para as divisões em 1 e 2, sendo necessária, portanto, a título de compartimentação de objetivos e definições na escola de Educação Básica – entre as *crianças* do 1º ao 5º anos e dos *pré-adolescentes e adolescentes*, do 6º ao 9º anos.

Assim compartimentado o Ensino Fundamental em 1 e 2, partiremos, preliminarmente, à cronologia da propositura dos PCN – que contribuiria, futuramente, para a confecção de base nacional curricular para o Ensino Fundamental – como proposta ministerial da Educação<sup>34</sup> na década de 1990, logo após a publicação da LDB de 1996.

Segundo Teixeira (2000):

O Ministério da Educação e do Desporto (MEC) publicou em 1997 e 1998, respectivamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1ª a 4ª séries (BRASIL. MEC, 1997) e de 5ª a 8ª séries (BRASIL. MEC, 1998), depois de ter divulgado Versão Preliminar do documento em 1995 (BRASIL. MEC, 1995). O documento pretendia oferecer a proposta ministerial para a construção de uma base comum nacional para o ensino fundamental brasileiro e ser uma orientação para que as escolas formulem seus currículos, levando em conta suas próprias realidades, tendo como objetivo do ensino de 1ª a 8ª série a formação para uma cidadania democrática (TEIXEIRA, 2000, p. 1).

Os PCN foram publicados pelo Ministério da Educação (MEC), em 1997 e introduzidos em 1998 no interior de um conjunto maior de reformas educacionais implantadas pelo Estado brasileiro (NUNES, 2002).

Seus volumes estão divididos em: *1ª a 4ª séries* e de *5ª a 8ª séries*, de modo que cada uma destas etapas possua um PCN propriamente voltado a seus objetivos e subdivididos por conteúdos curriculares – por exemplo: PCN de Geografia para a 5ª série; PCN de Língua Portuguesa para a 8ª série.

---

<sup>34</sup>Ministério da Educação e do Desporto, ministro Paulo Renato de Souza, primeiro governo Fernando Henrique Cardoso. Nota da autora.

Nunes (2002), traz à tona, a discussão relativa ao ensino de Geografia e os PCN, ressaltando o autoritarismo do documento em sua elaboração, para a qual não houve contribuição/consulta aos profissionais da educação, assim como seu ponto relevante, na falta de um currículo nacional, servir como orientador da vacância curricular, assim sendo:

No âmbito da Geografia, ocorreram intensos debates sobre as proposições contidas nesse documento no tocante às falhas e lacunas do ponto de vista teórico, metodológico e mesmo didático-pedagógico. Alguns autores posicionaram-se destacando o caráter autoritário e centralizador dos parâmetros, outros apoiaram a proposta argumentando a favor da necessidade de uma orientação curricular nacional. Apesar das críticas, percebemos que os PCN têm sido apontados como referência para a elaboração de planejamentos nas escolas e mesmo para realização de avaliações do sistema escolar (NUNES, 2002, p. 93).

No ano de 1998, o Ensino Fundamental ainda não possuía nove anos de duração, como atualmente possui, tendo havido para isso, devida prescrição curricular na própria LDB, tendo sido esta modificada pela Lei 11.274/2006.

Esta Lei, estipulando o prazo de até o ano de 2010, para que em todas as escolas do território nacional, crianças de todos os sistemas de ensino, acessassem o 1º ano do Ensino Fundamental 1, aos 6 anos de idade, modificando a duração da Educação Básica para nove anos, uma vez que o País, ainda não resolveu o problema da universalização das crianças nas escolas de educação básica.

A partir da mudança no Ensino Fundamental (1 e 2), que ganhara mais um ano e, portanto, os PCN elaborados em 1997 para 1ª a 8ª série, tiveram que ser adaptados pelos educadores para 1º ao 9º (anos), na medida do possível.

Tais esclarecimentos se fizeram necessários, porque os objetivos do ensino de Geografia, nestes anos de estudos ditos fundamentais, compartimentados em 1 e 2, são diferentes em objetivos, embora complementares.

Uma vez que esses se mesclam para a compreensão de aspectos mais específicos ao longo do Ensino Fundamental 2, se comparados aos do 1, principalmente nas habilidades concernentes às formações de conceitos-base que funcionarão como suporte necessário, não apenas no Ensino Fundamental como um todo, mas ao longo do Ensino Médio e da educação que se propõe, para a vida e para a formação para o trabalho.

Os PCN, para o Ensino Fundamental – e as DCN para o Ensino Médio, uma vez que não há PCN para esta fase de ensino – constituem-se como políticas públicas *regulatórias* que

possuem o objetivo de organizar o ensino em seus âmbitos pedagógico e do currículo ou daquilo que podemos chamar de currículo em 2018.

Por conseguinte, realizaremos nesse texto a opção feita por Santos (2012), que considera que “deve ser ressaltado o fato de que serão abordados com mais ênfase os PCN, para o Ensino Fundamental [...], por entender que estes são documentos modelares desse aspecto da política educacional no Brasil” (SANTOS, 2012, p. 52).

Assim, partiremos da discussão sobre os PCN e seus apontamentos para o Ensino Fundamental no ensino de Geografia, como ênfase, aspirando aos objetivos desta pesquisa, para o 6º ano e o que se deverá ser prescrito para a base conceitual geográfica nesta fase de ensino.

A elaboração desse tipo de documento já estava prevista na Constituição Federal de 1988, no artigo 210º, que estabelecia que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Tal premissa é reafirmada pelo artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) no ano de 1996.

Dessa forma, tais documentos surgem com o intuito de assegurar, conforme citado, a formação básica comum e de se apresentar como um “referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o país” (BRASIL, 1996, p. 13), sempre frisando que esse fato se dá “na ausência da base curricular nacional”.

Apesar disso, vale destacar que essa política educacional é permeada por uma série de polêmicas e controvérsias, além do autoritarismo sob o qual seu nascimento se deu e já destacado nesta pesquisa.

No que diz respeito à temática desses documentos, observamos a presença das *disciplinas*<sup>35</sup> que tradicionalmente já pertenciam ao currículo escolar, como Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia e dos volumes intitulados “Temas Transversais”, que se apresentavam como o grande diferencial desses materiais.

Assim, os PCN propunham atender a uma necessidade de reestruturação curricular que emergiu na década de 1980, época na qual o sistema educacional era caracterizado pela ênfase na transmissão de saberes – ao invés da necessária mediação na relação de ensino-aprendizagem

---

<sup>35</sup> Conteúdos curriculares. Nota da autora.



– o que resultava no distanciamento entre os conteúdos escolares considerados universais ou científicos e aqueles conhecimentos trazidos pelos alunos de suas variadas origens.

Além disso, o referencial escolar – ou o que mais proximamente existia do que compreendemos como currículo<sup>36</sup> – apresentava-se de maneira fragmentada, o que contribuía para o estranhamento de grande parte dos alunos para com o conhecimento trabalhado na escola, científico, colaborando com os altos índices de fracasso escolar observados na época – como as reprovações e evasões.

Nesse contexto, os Temas Transversais<sup>37</sup> introduzidos pelos PCN, se revelavam como alternativa de articulação dos conteúdos escolares, que, *se* bem planejados, trazem possibilidades de acrescentar pontos positivos ao Ensino, na sua dimensão mais elementar, a relação de ensino-aprendizagem.

Esta possibilidade de articulação trazida pela primeira vez pelos PCN, deu às redes de ensino, abertura das portas de temas como multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, embora, naquele final de década de 1990, ainda considerados tabus na realidade da Educação Básica brasileira ou, no mínimo, algo exógeno, que seria necessário primeiro aprender, para depois tentar sistematizar na realidade educacional carente de formação embasada na *dita* modernidade conceitual à qual a educação se descortinava.

Voltando aos PCN, estes prestariam um importante serviço aos sistemas de ensino, de maneira especial aos professores, auxiliando-os no processo de reelaboração curricular, buscando a construção de um documento essencial nas escolas de Educação Básica, denominado de Projeto Político Pedagógico (P. P. P.), que se colocasse a serviço da construção da cidadania no rol das transversalidades.

Meio Ambiente, Ética, Educação Sexual entre outros, temas transversais, que facilitariam a interdisciplinaridade, oferecidas aos estudantes, concomitantemente aos ensino regular-curricular propostos pelos PCN.

Apesar da novidade que levaria a Educação Fundamental à policompetência<sup>38</sup>, existem críticas aos PCN.

---

<sup>36</sup> Currículo é teoria. Conhecimentos científicos curriculares que em cada ano escolar o aluno deverá ter acesso na idade certa, independentemente do estado da federação ou do sistema de ensino. Nota da autora.

<sup>37</sup> Brasil. 1997.

<sup>38</sup> GONZÁLEZ DE GOMEZ, Maria Néida et al. 2012.

Estas apontam que tais documentos “ao estabelecer um padrão – uniformizador – acabam por desconsiderar as diferenças regionais, os projetos pedagógicos já existentes, a experiência diversa de milhares de professores, entre outros fatores” (SANTOS, 2012, p. 53).

Problema do padrão uniformizador que a BNCC prevista para 2019, promete corrigir.

Para Santos (2012), é questionável ainda, a forma, como os PCN foram elaborados, somente com a participação de alguns professores de escolas de Educação Básica, ficando as universidades à margem desse processo de elaboração, portanto, sem contribuir com as atualizações científicas necessárias<sup>39</sup>.

Também é polêmico o fato de se procurar constituir as bases para um *currículo nacional* a partir de um modelo que foi importado da Espanha<sup>40</sup>, que veio pronto ou pré-fabricado e, portanto, exógeno à educação brasileira.

Aqui, adentra-se na discussão crítica de que a educação brasileira se utiliza recorrentemente de políticas, diretrizes e modelos internacionais, ainda que vitoriosos nos países de origem, mas, no Brasil, pecam por desconsiderar o distanciamento destes da nossa realidade.

Embora, para os *favoráveis* e para os *contrários* a este documento, ao concordarem em um ponto, elegem o fato de que sejam os PCN o documento que mais nos aproximam de uma noção, ainda que vaga, de *currículo nacional*, que a legislação nacional previra em 1988 com a Constituição Federal, assim conformada com a LDB, de 1996 e que estaria em elaboração<sup>41</sup>.

A outra crítica aos PCN, diz ser a proposta final deste documento, elaborada por um grupo pouco representativo da área educacional.

Mais uma crítica: após a publicação desses documentos, estes foram encaminhados às escolas, porém, não houve a preocupação na realização de formação necessária e continuada de professores em escala nacional, para que estes pudessem despertar para a importância deste documento e para os modos como os mesmos poderiam ser utilizados na realidade da sala de aula, entendendo-o na sua dimensão mais específica de vacância curricular oficial.

Entre as já descritas, a seguinte, de ordem política, se faz também a este documento: “O governo FHC apresentou os PCN no âmbito de seu arsenal de propaganda institucional, sem, no

---

<sup>39</sup> Como a da Geografia de base simbólica, objeto desta pesquisa. Nota da autora.

<sup>40</sup> ZANLORENSE, Maria Joselita; LIMA, Michelle Fernandes. 2009.

<sup>41</sup> BNCC – homologada em 2017. Mais informações em: [www.bncc.org.br/homologacaobncc](http://www.bncc.org.br/homologacaobncc)

entanto, definir se constituíam (apenas como) parâmetros ou (se seriam) diretrizes para a educação nacional” (SANTOS, 2012, p. 56).

A dúvida persistiu – e persiste até os dias atuais, entre educadores da escola básica, poucos sabendo, de fato, diferenciar os objetivos e/ou propostas metodológicas trazidos por esses documentos, assim descritos a partir da observação atenta após mais de 23 anos de efetivo trabalho e observação atenta, desta pesquisadora, em escolas de Educação Básica, das Redes privada e pública.

O professor médio de Educação Básica brasileiro seria, portanto, um transmissor de conteúdo, portanto, professor conteudista, pouco embasado em teorias e discussões acadêmico-científicas e, muito menos, teórico-metodológicas sobre assuntos diversos, inclusive, sobre a necessária discussão acerca do currículo nacional.

Assim, a elaboração de um currículo nacional poderia privilegiar, mais uma vez, os discursos dominantes, em detrimento das classes populares, não ouvidas e, até mesmo deste profissional de Educação Básica, que já se desinteressa por discursos políticos de quaisquer origens, por neles não mais acreditar.

Também deve-se questionar o próprio conceito de currículo nacional, na medida em que, segundo Santos (2012, p. 55), “um currículo não pode ser vivido e experimentado nacionalmente”, sobretudo se levarmos em consideração as dimensões territoriais de nosso país e sua diversidade cultural.

Diante disso, até mesmo a proposta de conteúdos mínimos necessita de maiores esclarecimentos.

Nesse sentido, Santos (2012) vem nos dizer que:

Se existem diferenças socioculturais marcantes, que determinam necessidades de aprendizagem diversas, existe também aquilo que é comum, no que se refere ao conteúdo que um aluno de qualquer estado do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural deve ter o direito de aprender, entende-se que esse direito deve ser garantido pelo Estado (SANTOS, 2012, p. 56).

Dessa forma, o currículo deverá contemplar todas essas diferenças para que haja uma formação educacional completa.

Ainda assim, é preciso considerar a evolução das políticas públicas relacionadas à Educação Básica, que estão em andamento neste momento histórico pelo qual passa a educação

brasileira, para o bem e para o mal dos processos educacionais, que aqui, nesta pesquisa, não nos propomos discutir.

A partir do governo de Michel Temer (2016-2018), foi realizada a consolidação de revisões de fundamentos e regulamentos relativos à Educação Básica que visavam à elaboração da base nacional curricular.

As referidas revisões do texto-base da BNCC, ainda que controversas e envoltas em discursos políticos a favor e contrários, foram realizadas em forma de debates, consultas e audiências públicas, nas quais houve a participação de grupos de interesse, representantes políticos, educadores e acadêmicos, bem como a sociedade civil, ou pelo menos por aquela parte que se interessou pelo debate ou que dela teve conhecimento, registre-se, pequena parte dos educadores brasileiros. Essa pesquisadora participou das discussões e opinou via Internet, no site do MEC<sup>42</sup>, através de iniciativa do CNE (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO).

Até a propalada entrada em vigor da BNCC, os PCN constituem-se, portanto, como os únicos documentos da educação nacional atual, que, embora *não tragam* consigo a obrigatoriedade e força de lei – por não se constituírem como tais<sup>43</sup> – a necessidade de se abordar temas de relevância para o sistema educacional, e, assim, para o 6º ano do Ensino Fundamental<sup>244</sup>.

O PCN (Brasil, 1998), sendo este, composto por especialistas educacionais atuantes na educação nacional, década de 1990, tecem críticas, ao longo do texto, sobre como os conceitos relacionados ao *espaço, lugar, território* (nosso objeto), entre outras bases conceituais, são trabalhados ou, como deveriam ser, em toda a referência curricular brasileira, por mais fragmentada que seja, no que tange ao ensino de Geografia na escola de Educação Básica brasileira.

É certo que, paralelamente ao momento histórico da virada do milênio – nos trazendo os necessários LDB, PCN, DCN entre outros – de consolidação de ideias inovadoras no âmbito do

---

<sup>42</sup> A LEI n. 9.131/95 dispõe sobre o Conselho Nacional de Educação. Seguindo uma tradição mantida nos últimos anos, o CNE realiza esse trabalho mediante a participação da sociedade no debate do documento. Como órgão normativo do Sistema Nacional de Educação, cabe ao CNE fazer a apreciação da proposta da BNCC – Ensino Fundamental elaborada pelo MEC, produzir um parecer e um projeto de resolução que, uma vez homologados pelo Ministro da Educação, se transformarão em norma nacional. A partir da homologação, o documento passa a fazer parte da BNCC da Educação Básica, juntando-se à etapa referente à Educação Infantil e Ensino Fundamental já homologada pelo Ministro de Estado da Educação. Disponível em < <http://cnebncc.mec.gov.br/>> Em 30.12.2018.

<sup>43</sup> Vide Quadro 1. Nota da autora.

<sup>44</sup> Nos PCN, anteriores a lei 11.275 de 2006, o 6º ano equivale à 5ª série. Nota da autora.

currículo nacional, ao qual se ensejava desde 1988 com a C. F., da própria produção dos conhecimentos acadêmico e sua distância da realidade escolar brasileira, ainda que iniciante, dada seus primeiros e importantes passos para conquistas maiores.

Dentre tais conquistas, podemos destacar a produção do conhecimento ensejada pelo ensino de Geografia, passando por várias modificações ou novas concepções pedagógicas, apresentado pelos mais diversos teóricos em seus mais variados momentos político-sociais e, quando a Geografia – independentemente de momentos históricos e tendências ideológico-conceituais – tem sua função social bem definida, os ganhos são facilmente reconhecidos pelas sociedades no que diz respeito à sua importância relacional, tanto no campo dos significados materiais e/ou simbólicos (em se tratando do binômio sociedade-natureza), sempre enriquecendo sua gama de possibilidades que levarão à efetiva aprendizagem das visões *de* mundo e *do* mundo.

Brasil (1998) nos orienta que a

Geografia tem por objetivo estudar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem. Na busca dessa abordagem relacional, trabalha com diferentes noções espaciais e temporais, bem como com os fenômenos sociais, culturais e naturais característicos de cada paisagem, para permitir uma compreensão processual e dinâmica de sua constituição, para identificar e relacionar aquilo que na paisagem representa as heranças das sucessivas relações no tempo entre a sociedade e a natureza em sua interação (BRASIL, 1998, p. 25).

Mais uma vez, citando Brasil (1998), as noções relacionais que o ensino de Geografia revela estão intimamente ligadas ao ser humano, produtor do espaço e às suas referências socioculturais, assim:

O espaço considerado como território e lugar (que) é historicamente produzido pelo homem à medida que organiza econômica e socialmente sua sociedade. A percepção espacial de cada indivíduo ou sociedade é também marcada por laços afetivos e referências socioculturais. Nessa perspectiva, a historicidade enfoca o homem como sujeito produtor desse espaço, um homem social e cultural, situado além e mediante a perspectiva econômica e política, que imprime seus valores no processo de produção de seu espaço. Assim, o espaço na Geografia deve ser considerado uma totalidade dinâmica em que interagem fatores naturais, sociais, econômicos e políticos. Por ser dinâmica, ela se transforma ao longo dos tempos históricos e as pessoas redefinem suas formas de viver e de percebê-la (BRASIL, 1998, p. 27).

O ensino de *território* como *persona* de significação complexa inexistente na Educação Fundamental 2, aparecendo, quando em vez, na significação sinônima a *espaço*, nada mais que isso e, ao final deste estudo, ampliaremos essa discussão.

### 2.3 LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA – ORIGENS, RESOLUÇÕES DO MEC E A IMPLANTAÇÃO DO PNLD

Segundo Azambuja (2014), em se tratando do livro didático e dos suportes didáticos disponíveis ao professor,

o livro didático é parte da cultura escolar e, quando utilizado como manual de estudo, inclui o conteúdo-forma das disciplinas escolares trabalhadas na Educação Básica. Essa condição faz do livro didático referência para periodizar a trajetória das práticas de ensino da Geografia do Brasil, identificando períodos por meio dos quais podem ser analisadas às mudanças e permanências do como e do que é estudado na escola básica (AZAMBUJA, 2014, p. 12).

No intuito de identificar os períodos marcantes do histórico do livro didático no Brasil, assim como suas fases de *mudanças e permanências*, será traçado, brevemente, seu histórico, a fim de possibilitar maior entendimento acerca deste recurso, que se configura como o mais utilizado em salas de aula brasileiras da educação básica, estando presente em 98% de todas as escolas públicas do Brasil<sup>45</sup> (AZAMBUJA, 2014).

Essa incursão começará pelo histórico do livro didático de Geografia em 1817, quando foi lançado o primeiro livro de Geografia, denominado *Manual de Geografia do Brasil, Corografia Brasileira ou Relação Historico-Geográfica do Reino do Brazil*<sup>46</sup> escrito pelo padre Manoel Aires de Casal, jesuíta, composta e dedicada a *Sua Majestade Fidelissima por hum*<sup>47</sup> *Presbítero Secular do Gram Prioradodo Crato*<sup>48</sup>, (CASAL, 1817a e 1817b).

Constitui-se essa obra em uma Geografia de nomenclaturas e descrições áridas, que já direcionava ao enciclopedismo mnemônico anteriormente relatado. Esta Geografia tradicional trazia consigo muitos problemas metodológicos e epistemológicos. Todavia, guarda consigo o destaque de ser a primeira vez que se abordava o território do Brasil, como ator principal.

---

<sup>45</sup>Professores de escolas públicas no Brasil (98%), usam livros didáticos, segundo levantamento do QEdU: Aprendizado em Foco, uma parceria entre a Meritt e a Fundação Lemann, organização sem fins lucrativos voltada para a educação. Do restante, 1% acredita que o livro não é necessário e 1% não usa porque a escola não o tem. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/> Acesso em: 30/09/2017.

<sup>46</sup>Grafia da época: Brazil, com “z”. Nota da autora.

<sup>47</sup>Grafia da época: um (numeral) com “h”. Nota da autora.

<sup>48</sup>Cidade do atual estado do Ceará. Nota da autora.

Azambuja (2014) citando Carvalho, (1928), em relação à Geografia do Brasil de Casal, diz ser esta a referência primeira para a Geografia escolar brasileira e sua primeira edição foi publicada em 1913, uma vez que havia sido escrita em 1817, como uma carta de informação ao rei de Portugal, D. João VI.<sup>49</sup>

A partir desse pressuposto, é possível afirmar que os autores de livros da literatura didática da Geografia, sendo estes bons ou ruins, bem intencionados ou não, padres ou leigos, exercem, na História do Brasil, o papel de *popularizadores* do ensino de Geografia durante o século XIX e até a segunda metade do século XX.

Embora se mantenha o paradigma da Geografia que estabelece a Terra e o Homem, como seus atributos principais voltados ao aspecto físico – como em Casal e sua Corografia – , e, adentram o século XXI como os principais propagadores dos princípios teórico-metodológicos de Geografia na Educação Básica, restando saber quais seriam estes princípios e se estes realmente são utilizados.

Segundo Azambuja (2014), em relação ao uso do livro didático de Geografia, podemos dividir em períodos ou fases, sendo que:

O primeiro período/fase, desde o início do século XX até a década de 1960, predomina o uso dos livros didáticos de autoria, inicialmente de Delgado de Carvalho e, no momento seguinte, de Aroldo de Azevedo. Os manuais didáticos atendiam as necessidades programáticas do curso primário, com duração de cinco anos letivos, do curso ginásial com quatro anos letivos, e dos demais cursos secundários com três ou mais anos letivos (AZAMBUJA, 2014, p. 12).

Ao entrar em vigor, a Lei 5692/1971, a segunda LDB e, ao instituir o ensino do (antigo) 1º grau em oito anos e em mais três anos do (também antigo), 2º grau, marcou um novo período educacional no qual identificamos uma diversidade de manuais didáticos de Geografia, (AZAMBUJA, 2014, p. 12).

Mesmo com a multiplicação dos livros didáticos, Azambuja (2014) relata que,

Mantém-se (ainda) o paradigma geográfico da Terra e do Homem, consolidado no período anterior, mas nesse novo momento, o material didático vem acrescido de técnicas de estudos dirigidos fornecidos em cadernos de exercícios, disponibilizados para uso dos alunos. É ainda nesse contexto, que algumas coleções didáticas apresentam a inclusão das mudanças teóricas e metodológicas instigadas no debate identificado

---

<sup>49</sup>CORREIA, Patrícia Cardoso. Sem data.

pelo movimento da Geografia Crítica e de renovação na didática escolar (AZAMBUJA, 2014, p. 12).

Neste contexto, o professor licenciado em Geografia tem ampliada a sua base de formação, pois os livros didáticos deste ensino, trazem compêndios (como manuais e encartes de exercícios) que contribuem, um pouco mais, com a sua precária formação.

Na década de 1990, com a preparação e posterior promulgação da atual LDB, mais precisamente em 1996, também conhecida como lei Darcy Ribeiro<sup>50</sup>, a educação passa, mais uma vez, por reformulações, esta modificação, transmuta o ensino fundamental para nove anos – anteriormente eram oito – e a educação do (antigo) 2º grau (ou *Científico*), também modificado em sua estrutura, mas mantendo-se a mesma duração de três anos, tornando-se, desde então, *Ensino Médio*.

A mudança que gerou a reformulação de toda a estrutura de base didática-editorial em nosso país, uma vez que esta, deveria, obrigatoriamente, seguir os direcionamentos indicados pelos PCN e suas transversalidades, também propostos no ano de 1996, e, a partir de então, foram apresentadas propostas didáticas dos livros disponibilizados no mercado editorial, a partir de então.

Embora o PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) tenha sido instituído pelo Decreto número 91.542 de 19/08/1985<sup>51</sup>, a avaliação pedagógica efetiva dos livros didáticos, só teve início na década de 1990.

O Plano Decenal de Educação para Todos, estabeleceu, entre 1993 e 1994, algumas prioridades para a educação brasileira, como a melhoria dos livros didáticos e a capacitação para professores avaliarem e escolherem livros didáticos no país, livres de erros conceituais e com abordagens que comprometessem a formação da cidadania e, principalmente, impedir que livros didáticos ruins chegassem às escolas (FANTIN, 2013b, p. 56).

Para Schaffer (1999) ao se decidir sobre o livro didático, este é validado e assumi-se a filiação teórico-política do autor.

Assim, faz-se necessário avaliar, também, e, muito além da:

---

<sup>50</sup> Conferir em: RIBEIRO, Lei Darcy et al. 2014.

<sup>51</sup> PNLD – Traz dois objetivos imediatos: universalizar o atendimento aos alunos das escolas públicas e estabelecer a análise, seleção e indicação do livro didático não-descartável. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-historico>> Acessado em 02/02/2018.



[...] qualidade do papel empregado e da encadernação e editoração [...]. Mais importante do que a análise [é] uma verificação acurada quanto à orientação dada aos conteúdos; à correção e atualidade das informações; a distribuição das unidades; *ao tratamento [dado] aos conceitos desenvolvidos*; à adequação e correção de exemplos e ilustrações e dos exercícios eventualmente propostos (SCHAFFER, 1999, p. 141, grifo nosso).

Freitag, Costa e Mota (1997) apontam desde a metade da década de 1960 a falta de qualidade dos livros didáticos no Brasil, o que justificaria a criação do PNLD, uma vez que dinheiro público é investido e deverá ser destinado a materiais que tenham compromisso, não apenas com o rigor científico, mas também com a ética e a cidadania.

Os autores argumentam que nos livros didáticos até a década citada apresentava conteúdo ideológico, a presença de ideias discriminatórias, os erros conceituais e a insuficiência teórico-metodológica, o que fez o MEC em 1995, instituir oficialmente a análise e avaliação pedagógica dos livros didáticos, como componente da política do PNLD (FANTIN, 2013b, p. 57).

Em Batista (2001) e em Fantin (2013b), vemos que em 1999, foi formada uma comissão com professores especialistas e com experiência nos três níveis de ensino e, coordenados pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, realizou-se a primeira avaliação dos livros que seriam escolhidos pelos professores de todo o país, comprados pelo governo e enviados às escolas. Muitos membros desta comissão tinham participado da avaliação piloto ocorrida dois anos antes.

Nesta comissão-piloto, os especialistas, sob a coordenação de especialistas do MEC, a serviço do PNLD, propuseram-se a fazer e

Definiram-se como critérios comuns de análise, a adequação didática e pedagógica, a qualidade gráfica e editorial, *a pertinência do manual do professor para uma correta utilização do docente*. Definiu-se ainda, então, como critérios eliminatórios que os livros não poderiam expressar preconceitos de origem (...) *e não poderiam induzir ao erro ou conter erros graves relativos a conteúdos da área [de conhecimento] como por exemplo erros conceituais* (BATISTA, 2001, p. 13, grifo nosso).

No PNLD de 1999, houve a primeira avaliação para livros didáticos destinados a alunos de 5ª a 8ª série (atuais 6º a 9º anos) do Ensino Fundamental 2, nos mais diversos conteúdos curriculares desta fase de ensino, antes, nos PNLD dos anos de 1995 a 1998, foram contemplados livros da Educação Fundamental 1 (FANTIN, 2013b, p. 58).

A novidade em 1999 seria a exclusão por incorreção e incoerência metodológica das obras, que, no caso específico do livro didático de Geografia, é composto, também, por outras

imposições que, se não observadas, geram o critério da exclusão da obra e esta é referente ao manual do professor e nele, as orientações que indiquem os pressupostos teórico-metodológicos e o pensamento geográfico ao qual os livros se vinculam<sup>52</sup>, tendo sido instituída a avaliação dos livros didáticos de Geografia e dos demais conteúdos curriculares, todos os anos. (FANTIN, 2013b, p. 68).

Cavalcanti (1998), afirma que:

Admitindo-se que o objetivo do ensino de Geografia é o de desenvolver o pensamento autônomo a partir da internalização do raciocínio geográfico, *tem-se considerado importante organizar os conteúdos de ensino com base em conceitos básicos e relevantes, necessários à apreensão do espaço geográfico.* A ideia é a de encaminhar o trabalho com os conteúdos geográficos e com a construção de conhecimentos para que os cidadãos desenvolvam um modo de pensar e agir considerando a espacialidade das coisas, nas coisas, nos fenômenos que eles vivenciam mais diretamente ou que eles vivenciam enquanto humanidade (CAVALCANTI, 1998, p. 35, grifo nosso).

No sítio eletrônico do PNLD<sup>53</sup>, é possível identificar dados diversos, tais como estatísticas sobre o livro didático, quem o financia, objetivos e dificuldades a serem vencidas, uma vez que é o livro didático, o recurso pedagógico mais abundante em escolas públicas e privadas, em todos os conteúdos curriculares que o currículo em 2018, engloba.

A tendência atual do PNLD, para o ensino de Geografia, é a orientação para um currículo temático e multiescalar (local, regional, nacional e global) e que possibilite leitura crítica do espaço geográfico e é papel do docente, neste cenário, escolher/elencar/eleger os temas e problematizações mais relevantes a serem analisados em relação ao espaço e às suas variáveis, via de regra, constituem-se de inúmeras possibilidades.

Vasconcelos (1995, p. 13) vê a

[...] subjetividade do professor, ao fazer escolhas teórico-metodológicas e diz que estas sempre estarão relacioandas ao seus determinantes objetivos e subjetivos, que são formação de valores, opção ideológica, vontade política, concepção do processo do

---

<sup>52</sup> Instrumento de análise e avaliação de textos/livros didáticos/vinculações teórico-metodológicas, MEC: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 13/10/2017.

<sup>53</sup> <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/11148-guia-pnld-2018>. Acessado em 12/10/2018.

conhecimento, equipamentos, recursos didáticos como o livro adotado (VASCONCELOS, 1995, p. 13).

Portanto, a subjetividade do docente permeia o ensino (especificamente neste estudo) e, sendo o livro didático, dos recursos mais disponíveis, o mais usado, cabe, nesta pesquisa, a tentativa de desvendá-lo, em parte, no que tange aos conceitos relacionados ao território, na literatura didática selecionada do 6º ano.

## 2.4 OS LIVROS DIDÁTICOS OBJETOS DESTE ESTUDO – 6º ANO

Na escola, os alunos aprendem por meio de recursos didáticos; valendo-se os professores do mais comum entre eles, o livro didático (FREITAG; MOTTA e COSTA, 1993).

Através do livro didático adotado em cada série, mas também por meio de suas próprias experiências e por meio das trocas com seus colegas, através do meio no qual convivem, as interlocuções se estabelecem, surgindo as teias do conhecimento significativo.

Portanto, os livros didáticos tomados como base para esta pesquisa (Projeto Araribá Plus, Obra Coletiva Concebida, Editora Moderna, no qual não se identificam autores e Projeto Athos, das autoras Sonia Maria Castellar e Ana Paula Seferian, Editora FTD), ambos para o 6º ano do Ensino Fundamental 2, constituem-se como recursos procedimentais didáticos e, dentre estes, configuram-se os livros didáticos da Educação Básica ao todo, assim como entre os recursos pedagógicos mais comuns nas instituições de ensino brasileiro, quer particulares ou públicas.

No que tange a esta pesquisa, a escolha se justifica por serem livros didáticos adotados em duas redes particulares de ensino que, juntas, açambarcam mais de 20.000 alunos do estado de Minas Gerais, que constituem ponto de partida desta pesquisa.

### 2.4.1 Projeto Araribá Plus, obra coletiva concebida, Editora Moderna: descrições técnicas

Quanto à escolha do livro didático de Geografia, fazem uma advertência Pontuschka; Paganelli e Cacete (2007, p. 340): “O professor, ao escolher um livro didático, não pode fazê-lo

de forma aleatória, pois alguma reflexão necessita ser realizada se o mestre tiver consciência de que o alvo é, no presente caso, o aprendizado geográfico”.

Tal reflexão dos autores acima citados nos remete à análise que resultou na escolha da obra do Projeto Araribá Plus, Obra Coletiva Concebida, 6º ano, na qual não se identificam os autores, da Editora Moderna, que também se constitui (concomitantemente ao Projeto Athos), objeto de análise desta pesquisa, em 273 páginas, considerando o Manual do Professor, para a qual não houve a escolha direta do livro por todos os professores do Sistema de Ensino e sim, por amostragem.

A referida obra foi adotada pela Rede SESI/MINAS, no final do ano letivo de 2014, para todas as 26<sup>54</sup> das 34 escolas da Rede, fazendo-o a partir da GEB (Gerência de Educação básica)<sup>55</sup>, com sede em Belo Horizonte, escolhida por professores da Rede, convidados a procederem à análise.

Posteriormente à escolha feita em 2013, ano da publicação do didático, este foi distribuído a todas as escolas e ao corpo docente da Rede SESI/MINAS, para que fossem feitos os planejamentos do ano de 2014.

A princípio, a vigência da adoção, seria para o quadriênio 2014-2018, ampliado em 2018 para quinquênio 2014-2019, uma vez que a BNCC foi recentemente homologada e as revisões/ampliações dos livros didáticos da Coleção Araribá Plus, para efetivo uso em 2019, ainda não teriam sido finalizadas.

No que concerne ao Araribá Plus, em Moderna (2014), para o 6º ano do Ensino Fundamental 2, a obra

[...] baseia-se no princípio de que a Terra abriga múltiplas relações e que poderá ser lida por meio de várias lentes, sendo a Geografia uma destas lentes. Exercitar a interpretação do mundo tomando como base o olhar geográfico, isto é, pela maneira como materializamos no espaço e no território, nossos projetos, necessidades e anseios (MODERNA..., 2014, p. 3).

---

<sup>54</sup> Escolas situadas em todas as regiões do estado de Minas Gerais: Norte, Nordeste, Central, Zona da Mata, Campo das Vertentes, Sul, Leste, Triângulo e Noroeste. Em Governador Valadares, O CATT (Centro de Amparo ao Trabalhador) Abílio Rodrigues Patto, situado na Rua 13 de Maio, 1120, Bairro São Paulo. Nota da autora.

<sup>55</sup> GEB, Gerência de Educação Básica, responsável pela elaboração pedagógica das escolas da Rede Sesi/FIEMG, assim como na escolha dos materiais didáticos a serem adotados por todas as 46 escolas da Rede. Nota da autora.

Os seres humanos, a todo momento, relacionam-se entre si e com o meio em que vivem (seja este entendido como *lugar*, ou como *espaço* ou ainda como *território* ou em outra de suas variáveis conceituais), ao construírem novas paisagens e novas relações sociais. Portanto,

Conhecer as características dos continentes, com os seus territórios, população, produções material e imaterial, economia e ambiente percebendo que em todos eles, existem problemas muito parecidos com os que enfrentamos aqui em nosso país, o Brasil, (MODERNA..., 2014, p. 3).

Segundo Moderna (2014), não há na obra, também objeto deste estudo, autores definidos, cabendo-lhe a definição de obra coletiva e colaborativa, ressaltando que a opinião de alunos e professores se torna muito importante na construção do conhecimento geográfico. Destacará também a obra, em uma das seções do manual de instruções do livro, intitulada *Hábitos da Mente*, a valorização deste objeto como atitudes que ajudam a lidar com situações desafiadoras de maneira criativa e inteligente, apontada pela editora como o primeiro passo de uma postura consciente e inteligente diante da realidade crítica de nossa realidade humana múltipla e plural.

O livro didático Araribá Plus oferece, ainda, “recursos digitais e introduz o trabalho com os Hábitos da Mente, ações que se propõem a enfrentar os desafios do mundo atual de forma criativa, flexível e cooperativa entre os alunos e da sociedade como um todo” (MODERNA..., 2014, p. 267).

Em Moderna (2014), os Hábitos da Mente são apresentados como nove atitudes úteis para o dia a dia dos estudantes. São habilidades que ajudam os estudantes a resolverem tarefas e situações problema ou desafios em todas as áreas da vida e, em especial, do conhecimento acerca do ensino de Geografia, os quais serão elencados a seguir, a partir da obra Araribá Plus, 6º ano, conforme indica Moderna (2014), que se utiliza de 09 (nove) dos 16 (dezesesseis) hábitos da mente descritos por Swartz<sup>56</sup> et al. (2008):

1 - Controlar a impulsividade, considerando pensar antes de agir e a reflexão sobre os caminhos que podemos escolher para resolver uma situação complexa;

2 - Pensar com flexibilidade, considerando as diferentes possibilidades para se chegar a determinada solução, para determinado problema, usando os recursos disponíveis e dando vazão à imaginação, tão própria das crianças e adolescentes;

---

<sup>56</sup> Professor emérito em Educação na Universidade Estadual da Califórnia e cofundador do Institute for Intelligent Behavior. Entre outras experiências, atuou como professor escolar, consultor curricular e superintendente assistente para instrução. Disponível em <http://redes.moderna.com.br/habitos-da-mente/> Acessado em 13/02/2018.

- 3- Persistência, sempre continuar tentando para encontrar a resposta, mesmo se os caminhos se tornarem obscuros e nunca desistir, sempre buscando estratégias variadas para se concluir a situação-problema;
- 4 - Escutar os outros com atenção e empatia, dando atenção e escutando as pessoas, mecanismo eficiente para se relacionar bem com as pessoas que podem ajudar os estudantes a resolver as situações-problema;
- 5- Esforçar-se por exatidão e precisão, conferindo os dados do seu trabalho, informando sempre que houver uma resposta inexata ou incompleta e até mesmo desleixada, que poderá vir a prejudicar a credibilidade e comprometer todo o esforço dos estudantes do 6º ano, em especial;
- 6- Pensar e comunicar-se com clareza, organizando ideias e realizando comunicação clara, limpa, de fácil acesso, que fará com que um plano de ação se estruture para a realização dos trabalhos nesta série, o 6º ano;
- 7- Questionar e levantar problemas, fazendo as perguntas certas, atitude que poderá ser determinante para esclarecer suas dúvidas, estando sempre em alerta, indagando, questionando e levantando problemas que possam ajudar o estudante do 6º ano, a compreender melhor o território que o abarca;
- 8- Assumir riscos com responsabilidade, explorando as mais variadas capacidades dos estudantes, deixando claro para estes que estudar é uma aventura e que, para nela embarcar, não há o que temer, desde que se assuma, riscos calculados, assim tornando os estudantes mais seguros nesta jornada;
- 9 - Aplicar conhecimentos prévios a novas situações, usando o que o estudante sabe, considerando que o aprendizado já acumulado ao longo do 6º ano do ensino fundamental, poderá auxiliá-lo a entender o novo e resolver desafios cada vez mais sofisticados, em um mundo de múltiplas complexidades (SWARTZ et al., 2008, p.35, tradução nossa).

Sobre os Hábitos da Mente, percebemos que estariam em conformidade com muitos aspectos da BNCC, haja vista que os itens supra citados 1, 2 e 4, respectivamente, ao mencionarem *Controlar impulsividade*, *Pensar com flexibilidade* e *Escutar os outros com atenção* são concisos, com por exemplo, as habilidades socioemocionais em voga neste documento.

Moderna (2014) traz no Araribá Plus a referência aos nativos digitais como sendo crianças e jovens que cresceram cercados por tecnologias digitais, a exemplo do que também o fazem Castellar e Seferian (2014), o segundo livro analisado e que também é objeto deste estudo.

Essas tecnologias estariam totalmente integradas às suas rotinas, sendo suas ferramentas comuns de estudo, de lazer e de comunicação, e Moderna (2014) nos apresenta o que seriam as principais: 1- Valoriza a colaboração, não a imposição; 2- Dificuldade em lidar com limites e frustrações; 3- Estabelece suas próprias hierarquias; 4- Guiada pelo reconhecimento e pelo

prazer; 5- Visão que segue a lógica da programação de softwares; 6 - Dificuldade para pesquisar e selecionar informações relevantes; 7 - Interação social instantânea e/ou virtual; 8- Baixa concentração e forte impulsividade e, por fim, 9- Dificuldade em lidar com problemas e conflitos (MODERNA..., 2014, p. 15).

Esses são desafios que o ensino baseado em competências e habilidades para o século XXI precisam desenvolver.

Assim, os recursos didáticos, tais como os que o livro apresenta e todo o suporte tecnológico que diz trazer, poderão auxiliar na relação desse ensino-aprendizagem na Geografia do 6º ano. E estão dispostos em: 1 - Habilidades para a vida, 2- Habilidades socioemocionais; 3- Habilidades não cognitivas; 4- Soft skills<sup>57</sup> e 5- Hábitos da mente (MODERNA..., 2014, p. 16).

Segundo Moderna, (2014), a obra traria mais alguns diferenciais entre os livros didáticos ofertados em 2013/2014<sup>58</sup> para o ensino de Geografia do 6º ano, na forma de um (novo) programa que abordaria conceitos e habilidades relacionados à representação espacial e questões de múltipla escolha que familiarizariam o aluno com a linguagem (futura) do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e de outros exames de seleção aos quais os alunos estariam submetidos, como em relação aos exames que as próprias redes de ensino realizam, para concorrer entre si e classificarem suas escolas como mais e menos aptas e, em tese, adotar estratégias pedagógicas para aquelas que estiverem abaixo da média traçada pelas redes.

A organização dos conteúdos, em nove unidades, para facilitar o planejamento do professor, segundo Moderna (2014), traria abordagem mais focada nas questões contemporâneas, revisão, ampliação e atualização dos conteúdos temáticos e do programa de atividades, renovação dos textos, novos infográficos e aberturas de unidades, quadros complementares que apresentam temas transversais e propõem reflexões aplicadas ao cotidiano, estimula a discussão e a proposição de soluções para desafios atuais de relevância social ou ambiental e o estudo de manifestações culturais de caráter local ou regional, territorial do Brasil e do mundo.

---

<sup>57</sup>As soft skills são as competências comportamentais e sociais do profissional. Estão associadas às suas habilidades mentais e emocionais. Disponível em <<https://www.economias.pt/exemplos-soft-skills/>>. Acessado em 20/08/2017.

<sup>58</sup>2013: ano de lançamento da obra. 2014: ano da entrada/adoção no mercado das escolas particulares brasileiras. Nota da autora.

Moderna (2014), organizadora do Projeto Araribá Plus, contaria com mais de 400 objetos multimídias que levariam ao estudo para além do espaço escolar. Galerias iconográficas, vídeos, mapas interativos, animações e jogos estimulariam o aluno a relacionar sua realidade aos temas estudados, comparando-os e podendo refletir para, então, conectá-los e, assim, construir conhecimentos.

O Araribá Plus do 6º ano, ao sugerir integrar todos os objetos multimídias aos livros digitais, priorizaria a navegação e tornaria o estudo mais dinâmico e interativo, ao mesmo tempo em que optaria “por ir ao encontro do perfil dos jovens, uma vez que estes gostam de estar a um toque ou a um clique de novas descobertas” (MODERNA..., 2014, p. 269).

Este trabalho partiu do estudo dos educadores norte-americanos Swartz et al. (2008), a partir de pesquisas em desenvolvimento humano aliadas a suas experiências com alunos e equipes escolares. Desde a apresentação do resultado, os autores vêm contando com a colaboração de muitos professores nos Estados Unidos, Reino Unido e Austrália para ampliação do tema, ao relacionarem objetos pedagógicos ao mundo da interatividade.

Demonstram os estudos de Swartz et al. (2008) que as competências socioemocionais, ao serem trabalhadas de maneira sistemática com crianças e jovens, vão sendo interiorizadas por eles até serem empregadas de forma habitual. Esses comportamentos rotineiros, ou hábitos, são disposições que partem da consciência e do intelecto, daí o nome Hábitos da Mente.

Mais do que competências para serem trabalhadas, no século XXI, os Hábitos da Mente são disposições que favorecem as relações humanas e a tomada de decisões responsáveis; ações que pessoas conscientes apresentam ao lidar com problemas ou situações incertas em qualquer esfera da vida: em casa, na escola, nas atividades esportivas, em instituições acadêmicas, governamentais ou em corporações.

Assim, Editora Moderna (2014) assumiria, segundo o manual de instruções destinado ao professor, compromissos de colaborações entre ela própria, escola, pais, alunos e a sociedade a partir de descritores que se posicionam em relação à comunidade escolar, na forma de apoio para:

- 1- Informar e orientar pais e professores sobre a necessidade do ensino das competências do século XXI;
- 2- Implementar programas de alfabetização emocional nas escolas que permeiem o currículo tradicional e respeitem a cultura de cada escola;
- 3- Criar produtos e serviços lúdicos que estimulem as capacidades socioemocionais dentro e fora da escola;
- 4- Proporcionar mais tempo livre para as crianças e jovens brincarem



e relacionarem com mais liberdade com familiares, amigos e o meio ambiente (EDITORA MODERNA, 2014).

Nesse material ainda são apresentados dez referenciais que comprovariam a importância dessas habilidades, necessárias para que a tríade escola-família-sociedade possa colher frutos, a partir da inclusão dos Hábitos da Mente, no ensino fundamental e contribuiriam com:

1- Prevenção de bullying; 2- Melhoramento do desempenho acadêmico; 3- Diminuição dos índices de violência e dificuldades de comportamento; 4- Favorecimento à comunicação e relações positivas entre as pessoas; 5- Diminuição da ansiedade e depressão; 6- Promoção do trabalho em equipe e colaborativo; 7- Aumentando a criatividade; 8- Ajudando a tomar consciência dos próprios talentos e limitações; 9- Ajudando a ter sucesso no mercado de trabalho; 10- Estimulam escolhas responsáveis e saudáveis (EDITORA MODERNA, 2014).

A educação que integra e valoriza a convivência social respeitosa, aliada ao desempenho acadêmico, com foco na redução da violência e da celebração da cultura de paz, com positividade das relações, que favoreceriam à diluição do estresse entre os pares, que incentivaria o comportamento colaborativo e nos induziria ao senso de comunidade, aumentando a criatividade, consciência dos talentos e limitações.

Também estimulariam escolhas conscientes, responsáveis e saudáveis é, segundo os Hábitos da Mente, o que proporcionaria educação e sociedade mais aptas ao convívio harmonioso e sistematizaria a cultura da não-violência, assim, constituíram-se como objetivos educacionais apresentados por Moderna (2014), além dos pedagógicos propriamente ditos.

#### **2.4.2 Projeto Athos, Geografia para o 6º ano, Editora FTD: descrições técnicas**

A escolha da segunda obra, apresentada pelas autoras como integrante do *Projeto Athos* para o ensino de Geografia do 6º ano do Ensino Fundamental 2, se deu a partir do fato de que também é uma opção de adoção de uma Rede de ensino, Colégio Franciscano Imaculada Conceição, com quatro unidades espalhadas pelo espaço territorial de Minas Gerais e que atende cerca de 4.500 alunos<sup>59</sup>.

---

<sup>59</sup>Distribuídos em quatro unidades em Rede: Colégio Franciscano Imaculada Conceição em Governador Valadares; Colégio Franciscano Regina Pacis em Sete Lagoas; Colégio Franciscano Sagrada Família em Belo Horizonte e

A adoção das obras da literatura didática dos mais variados conteúdos curriculares, passa pelo crivo feito pela Rede e seu conjunto de gestores especialistas de cada área/conteúdo curricular, após essa análise, os professores especialistas das quatro unidades da Rede, são convidados a qualificar, segundo critérios técnicos, as obras sugeridas para o próximo quadriênio, em relação ao livro de Geografia do 6º ano, 2014-2018<sup>60</sup>.

O livro do Projeto Athos para o 6º ano das autoras Sonia Maria Castellar e Ana Paula Seferian, traz como seus eixos básicos – segundo as próprias autoras em seu manual de orientação contíguo ao livro – três pilares: Conhecimento, Valores e Multiletramentos<sup>61</sup>.

O *Conhecimento*, é regido pela noção de *alteridade*<sup>62</sup>, como expresso no livro, é avaliado a partir das propostas de Bakhtin (1992), que referenda ser *o outro*, parte constitutiva de tudo o que produzimos – como nosso discurso – que perpassa inevitavelmente a construção do nosso conhecimento, sendo sempre uma resposta a *um outro* (terceiro) e se coloca no *rio* do discurso da vida, ao abrir-se, grávido de outros discursos e a outras respostas.

Assim também se dá com o conhecimento, cuja construção se coloca no elo de outros discursos, que sustentam, por conseguinte, outros conhecimentos.

Cada elo afirma um posicionamento, uma voz singular que marca a posição em relação a enunciados ou construtos científicos, culturais, sociais entre outros, porque:

[...] todo falante é respondente em maior e em menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo e pressupõe (...) alguns enunciados antecedentes, dos seus e alheios, dos quais seus enunciados entram nessas ou naquelas relações (...). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 1992, p. 272.).

Estando voltado para o *outro*, pode supor que este *outro* molda o discurso, internamente, o discurso de cada sujeito, como podemos perceber em:

O homem não possui território interior soberano, ele está inteiramente e sempre sobre uma fronteira; olhando o interior de si, ele olha nos olhos do outro ou através deles.

---

Colégio Franciscano Santo Antônio em Curvelo. Disponível em <<http://www.redeclarissas.com.br/>> Acesso em 13/07/2018.

<sup>60</sup> Informações obtidas com o então coordenador pedagógico do Colégio Franciscano à época da contratação desta pesquisadora em 2015 como professora de Geografia pela Instituição, sr. Fernando Melo. Nota da autora.

<sup>61</sup> Adotados pelas autoras como linhas condutoras do Projeto Athos para o 6º ano do Ensino Fundamental 2. Nota da autora.

<sup>62</sup> Na concepção de natureza ou condição do que seria o *outro*, do que é distinto do meu/do eu. Nota da autora.

(...). Não posso dispensá-lo, não posso tornar-me eu mesmo sem ele; devo encontrar-me nele, encontrando-o em mim. (BAKHTIN, 2010, p. 323).

Estando na fronteira entre discursos, todo sujeito estará sempre em tensão, ao firmar uma posição, sempre diante de outras vozes, assim, está o outro sempre presente, atravessado na voz de cada sujeito e segundo Bakhtin (2010), não existindo álibi para a existência.

Tendo sido adotada tal perspectiva bakhtiana para o conhecimento, o livro da literatura didática do 6º ano de Geografia, do Projeto Athos, de Sonia Maria Castellar e Ana Paula Seferian, propõe-se a elucidar o fato de que o conhecimento se constrói na dinâmica social em cuja dimensão não poderia se prescindir, não se apresentando, apenas, como produto de um amplo diálogo, para com outros conteúdos curriculares como História e Artes, mas, ao mesmo tempo, articulando-se e produzindo perspectivas de respostas neste diálogo que se pretende amplo, para a vida, que pretende discutir a educação na dimensão proposta pelo Ensino de Geografia, que as autoras propõem para o 6º ano.

Na questão da *alteridade*, esta se dispõe também de modo especial ao pré-adolescente e ao adolescente, que nesta etapa da vida acadêmica, ao longo do 6º ano, está em franco processo de busca da construção de suas identidades que, é entendida como a criação de um sentimento interno de semelhança e continuidade sentida, elo individual e reconhecido pelo outro (ABERASTURY, A. & KNOBEL, 1981).

Também para fortalecer o significado de adolescência, encontramos no livro do Projeto Athos, ser o 6º ano,

[...] o período em que os seres humanos se mostram preocupados com o que possam parecer aos olhos dos outros, em comparação com o que eles próprios julgam ser, e com a questão de como associar os papéis e aptidões cultivados anteriormente aos protótipos ideais do dia. (ERICKSON, 1972, p. 129).

Ao vivenciar, a partir das discussões propostas pelo suporte didático, através do livro de Geografia, poderá surgir variadas oportunidades de troca e de compartilhamento, para os estudantes do 6º ano, que, em tese, passariam a ter voz, confrontar-se com seus pares, que como ele, constrói-se a partir do olhar do *outro* (ele próprio), conforme se argumenta na obra.

A visão do conhecimento que se baseia como valor a ser desenvolvido nos estudantes, a ser partilhado na interação com os outros pares, demanda por oportunidades para que esses possam trocar, juntar e alcançar saberes que afirmam seu papel de relevo nos territórios nos quais se inserem, na obra didática do Projeto Athos.

A segunda linha condutora da obra, *Valores*, considera as profundas mudanças por que passa o mundo na atualidade e, também considera a complexidade das relações humanas, ensejando a aprendizagem que leve a um novo romper de paradigma: um novo olhar para um novo mundo que se apresenta.

Morin (2000), em seu artigo “Os sete saberes necessários para a educação do futuro”, vem nos dizer que importante seria:

(...) mostrar que, ao mesmo tempo que os é humano é múltiplo, existe a sua estrutura mental que faz parte da complexidade humana, isto é, ou vemos a sua unidade do gênero ou esquecemos a diversidade das culturas e não vemos a unidade do ser humano. Esse problema vem causando polêmicas desde o século XVIII, quando Voltaire disse: “Os chineses são iguais a nós, têm paixões, choram”. E Herbart, o pensador alemão, afirmou: “Entre uma cultura e outra, não há comunicação, os seres (humanos) são diferentes”. Os dois tinham razão, mas na realidade essas duas verdades têm que ser articuladas, nós temos os elementos genéticos da nossa diversidade e, é claro, os elementos culturais da nossa diversidade. (MORIN, 2000, ano 1, n. 4).

Sintetizando: é preciso valorizar o homem em sua singularidade e em sua diversidade, seja esta linguística, territorial, artística enfim...

Em um planeta que em 2030, segundo projeções da ONU (Organização das Nações Unidas) terá 8,6 bilhões de pessoas<sup>63</sup> (e que já possui 7,2 bilhões), não haverá convivência possível sem a plena aceitação das diferenças, articulando-a, valorizando-a e respeitando-a. Diante de tal perspectiva, a sobrevivência do planeta Terra, pensando-se que as necessidades coletivas devem estar acima das necessidades individuais, de acordo com os ditames da sustentabilidade.

A obra do livro da literatura didática do 6º ano de Geografia, do Projeto Athos, de Sonia Maria Castellar e Ana Paula Seferian, preconiza que a escola precisa ocupar-se dessa dimensão no processo de ensino-aprendizagem.

---

<sup>63</sup>Conforme projeção registrada pela Organização das Nações Unidas. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2017-06/onu-diz-que-populacao-mundial-chegara-86-bilhoes-de-pessoas-em-2030>. Acesso em 20 ago.2017.

Na terceira linha, os *Multiletramentos*<sup>64</sup>, as autoras justificam que foi introduzido para fazer frente a alguns anseios da sociedade. Para alcançar a multiplicidade de culturas e a semiótica<sup>65</sup>, o grupo, autor das ideias do *Multiletramentos*, cunhou este termo.

O grupo defensor dos Hábitos da Mente, defende a ideia de que as funções da escola, presentes no livro do 6º ano, é ensinar e contribuir para que os alunos possam conseguir se apropriar dos novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, por causa, não somente das Tecnologias da Informação e da Comunicação – TIC, como também por causa do processo de hibridização cultural decorrente da globalização, uma vez, também conforme um dos autores dos estudos territoriais, Haesbaert (2007) trazido para dar ênfase: culturas híbridas são, necessariamente, tecnológicas.

Incluir no currículo as diferentes culturas em seus diferentes territórios, de modo a proporcionar o diálogo entre estas, favorecendo-se assim, a convivência, a alteridade, *o outro* em suas peculiaridades, ensejando o respeito às diferenças.

Tais demandas passaram a se tornar extremamente relevante quando da ampliação no Brasil do acesso às TIC, o que coincidiu com a segunda metade da década de 1980, e com o fenômeno, ainda tímido, dos computadores pessoais.

Nos anos 1990, a expansão se deu com velocidade maior, em um primeiro momento com o formato analógico, depois com o digital, influenciando significativamente o acesso e consumo de produtos no formato digital, (CASTELLAR; SAFERIAM, 2014, p. 13).

A interação, a cada dia, possibilita a conexão que passou a acontecer não mais prioritariamente por meio de textos escritos, mas também por informações cujas imagens, estatísticas, dinâmicas e áudios, ou seja, da comunicação de múltiplas semióticas e, como não poderiam deixar de ser, impactaram a forma como as pessoas aprendem e ensinam, (CASTELLAR; SAFERIAM, 2014, p. 14).

Nesta perspectiva que os multiletramentos se tornam compreensíveis e relevantes. Não se trata mais de formar consumidores e produtores de conteúdos digitais, por mais essenciais que sejam estas atividades na contemporaneidade.

---

<sup>64</sup> Termo introduzido pelo New London Group, que se reuniu em Connecticut, nos Estados Unidos, com a tarefa de pensar o futuro na sociedade contemporânea. Dentre os pesquisadores deste grupo encontram-se C. Cazden, B. Cope, N Fairclough, J. Gee, M. Kalantz e S. Michaels, em 1996.

<sup>65</sup> JAKOBSON, Roman. 1969.

Trata-se de formar consumidores críticos e produtores antenados à diversidade, em diferentes linguagens e sob as perspectivas dos mais variados conceitos que se podem oferecer aos territórios em suas amplitudes, sempre buscando-se verificar a que tipo de abordagem estão ligados, se sob o escopo material ou simbólico-cultural, (CASTELLAR; SAFERIAM, 2014, p. 16).

As tecnologias estão presentes em nossas vidas e não mais poderemos nos dissociar delas. Considerando-se todas as transformações pelas quais a sociedade vem passando e a necessidade de a escola, em especial a escola de nível básico, se transformar, porque a educação já se transformou, citamos Rojo (2012), no artigo *Pedagogia e multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola*, ao levantar algumas questões como as propostas a seguir: [...] Por que abordar a diversidade cultural e a diversidade de linguagens na escola? Há lugar na escola para o plurilinguístico, para a multissessões e para abordagem pluralista das culturas? (ROJO, 2012, p. 11).

Então... para que abordar esses temas? A partir desta oportunidade de reflexão, propõem as autoras Sonia Maria Castellar e Ana Paula Seferian trabalhar com os multiletramentos, podendo ou não, envolver o uso das TIC, cabendo à escola, ao seu projeto político pedagógico, ao professor e aos demais atores, proporcionar se TIC serão ou não oportunizadas, seja por opção ou a falta dela.<sup>66</sup>

Uma nova metodologia também se faz necessária, em especial, uma vez que consideramos a nova geração, estudantes da Educação Básica das escolas brasileiras, já nascidos em uma nova era, uma nova cultura: a digital.

Acostumados a interagir em várias plataformas ao mesmo tempo e a usar várias linguagens para interagir. Então,

Mais do que nunca, os conceitos de just in time<sup>67</sup>, just enough<sup>68</sup> e hands on<sup>69</sup> tornaram-se extremamente relevantes. Não faz mais sentido uma aprendizagem passiva, restrita, ao espaço da sala de aula e repleta de conteúdos que eventualmente podem vir a ser úteis. (BRASIL, 1997, p. 115).

---

<sup>66</sup> Considerando-se a realidade dos educandários brasileiros, frente aos desafios relacionados à tecnologia. Nota da autora.

<sup>67</sup> Tradução livre “na hora em que é necessária”. Nota da autora.

<sup>68</sup> Tradução livre “na dosagem necessária”. Nota da autora.

<sup>69</sup> Tradução livre “com a mão na massa”. Nota da autora.

Procura-se então, aumentar as possibilidades para se atender a esta demanda, com atividades que desafiem os alunos da referida série, de forma a integrar múltiplas linguagens por meio do uso das mais variadas tecnologias, afim de fomentar aprendizagem inovadora, ativa, interativa e, mais importante ainda, significativa, no que tange aos mais diversos conceitos e abordagens que perfazem o conhecimento geográfico.

O uso de tecnologias digitais na educação é fenômeno recente. O uso que se faz delas em ambientes escolares precisa ser revisto, alterando o consumo que normalmente se faz a partir de produções de outros/terceiros e assim, o mero acesso a conteúdos digitais como textos, vídeos, imagens, mapas e até alguns tipos de *games* desfavorece a autoria dos alunos, retirando destes o protagonismo tão característico desta fase do desenvolvimento intelectual, o da educação básica e, mais especificamente, no 6º ano (CASTELLAR; SEFERIAN, 2014).

Entretanto, o uso de tecnologias digitais no aprendizado da Geografia, poderá contribuir para o aumento do repertório acerca de assuntos diversos, porém não poderá se restringir a isso.

A partir desta análise, o livro das autoras da Coleção Athos do 6º ano de Geografia, foi dividido em quatro eixos, (CASTELLAR; SAFERIAN, 2014, p. 15): consumo da informação; tratamento da informação; produção da informação e, por fim, compartilhamento da informação.

*Consumo da informação*, auxiliaria aos alunos no processo de obtenção de informações, as oportunamente possíveis de serem vivenciadas, no transcorrer da relação de ensino-aprendizagem, oportunamente transformadas em conhecimento, ao serem de forma espontânea, uma vez que serão vivenciadas pelos estudantes, a partir da necessária reflexão que as autoras propõem, ao se estabelecer relações entre as reflexões, assim como a consideração de conhecimentos prévios que se tenha sobre os conceitos e tão logo se comecem as elaborações de pensamentos que transitem do concreto para a abstração, (CASTELLAR; SAFERIAN, 2014, p. 15).

Desta forma, na obra, as TIC também podem contribuir com o esse processo.

Há inúmeras ferramentas que favorecem a identificação, classificação, seleção e organização de informações de base conceituais, além de permitir o consórcio entre várias linguagens. Ao se produzir um gráfico ou infográfico, ao se produzir uma tabela ou mapa ou ainda, ao se construir um texto, os alunos estarão realizando o *tratamento da informação*, enquanto produzem seu conhecimento em Geografia e em outras áreas e gêneros da literatura didática do 6º ano.

O processo culminará na *Produção de informação* para ser difundida nos mais variados formatos, digitais ou analógicos. Essa produção em múltiplas possibilidades poderá assumir os formatos de pesquisa, curtas-metragens, games sobre mapas ou de qualquer outro assunto envolvendo os conceitos-base desta série, um aplicativo para celular, uma animação enfim... daí teremos mais de mil possibilidades didáticas, auxiliando o ensino de Geografia, (CASTELLAR; SAFERIAM, 2014, p. 16).

Não podemos desmerecer e a função social a que cada tipo de produção estaria inserida.

Não faria sentido, ainda segundo as autoras, a produção de um material didático, se, os seus leitores não o lessem. Um *game*<sup>70</sup> que ninguém se dispusesse a jogá-lo ou de um curta-metragem que ninguém fosse assisti-lo. Daí a necessidade do quarto eixo *Compartilhamento da informação*.

Qual seria, portanto, a função social de toda a produção, senão a publicização das informações produzidas, tratadas, consumidas e, claro, partilhadas pelos alunos, no formato de seminários, cartazes, redes sociais e *blogs*<sup>71</sup>, explicitando o saber e o conhecimento geográfico.

Castellar e Saferiam (2014), esclarecem que este último eixo, *Compartilhamento da informação*, suscita na escola e na família, assim como na sociedade de forma geral, grande preocupação em se tratando da segurança da internet, como o acesso de crianças de tenra idade à rede mundial de computadores, ou mesmo, possíveis problemas legais relacionados à autoria, poderiam provocar certas resistências, é a discussão que se pretende ao longo da obra do Projeto Athos para o 6º ano.

### 3 ESCOLHAS METODOLÓGICAS PARA ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

Sendo o livro didático o mais importante instrumento pedagógico disponível para o professor em escolas brasileiras, é importante entender como estes importantes suportes didáticos apresentam os conceitos relacionados ao território e como seriam feitas estas

---

<sup>70</sup> Jogos interativos de cunho lúdico-educacional. Nota da autora.

<sup>71</sup> GOMES, Maria João. 2005.



abordagens, abrangências e sentidos conceituais, se materialistas ou se da vertente da Geografia simbólica.

Para melhor compreender toda a problemática desta pesquisa e as definições dos critérios de análise dos dois livros da literatura didática do 6º ano do Ensino Fundamental 2, objeto deste estudo, é importante destacar o papel do livro didático, principalmente, enquanto instrumento de formação intelectual de crianças e adolescentes no conteúdo curricular de Geografia, e buscando a teoria que baliza esta importante fase educacional, nos deparamos com as palavras de Lajolo (2008):

[...] livros didáticos, também, podem patrocinar todas estas modalidades de leitura que os livros não-didáticos proporcionam, muito embora pareça pouco provável que um livro de Ciências provoque envolvimento estético, ou que um livro de poesia forneça informações científicas..., mas é preciso não esquecer que, no reino das linguagens e dos livros (e até mesmo no reino dos Livros didáticos!) tudo é possível: estudos sobre a vegetação original de certas regiões da terra recorreram a quadros e a tapeçarias antigas para conhecimento da aparência de certas plantas... (LAJOLO, 2008, p. 4).

Lajolo (2008) também reforça a ideia de que, muitas vezes, os temas expostos nas páginas dos livros didáticos (e até dos não-didáticos) são apropriados pela sociedade de cujos conhecimentos é a escola, corresponsável:

Em sociedades como a brasileira, livros didáticos e não-didáticos são centrais na produção, circulação e apropriação de conhecimentos, sobretudo dos conhecimentos por cuja difusão a escola é responsável. Dentre a variedade de livros existentes, todos podem ter — e efetivamente têm — papel importante na escola (LAJOLO, 2008, p. 4).

Portanto, a escolha do método de Análise de Conteúdo em livros didáticos, justifica-se na argumentação de Lajolo (2008), para quem o livro...

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, *onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina* (LAJOLO, 2008, p. 4, grifo nosso).

Marcando e determinando *o que se ensina e como se ensina*, daí se optar pela análise deste conteúdo didático, no ensino de Geografia, na escola de Ensino Fundamental 2.

### 3.1 MÉTODO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

A Análise de Conteúdo constitui-se em uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos, e, neste objeto de pesquisa especificamente, usada para destrinchar livros didáticos (MORAES, 1999).

Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum, que aqui será chamada de leitura sistematizada (MOARES, 1999).

Essa metodologia de pesquisa faz parte de uma busca que alia a parte teórica e prática, com um significado especialmente voltado ao campo das investigações sociais – considerando-se, assim, a investigação pertinente ao material didático, dentre as investigações sociais, uma das mais necessárias. Constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias (MOARES, 1999).

Entende-se que os livros didáticos adotados pelos educandários do município de Governador Valadares – locais nos quais, esta pesquisadora é professora licenciada responsável pelo conteúdo curricular de Geografia no 6º ano – se constituem como recursos didáticos importantes para compreender como se dão as abordagens, sentidos e abrangências dos tratamentos dados aos conceitos mais variados do largo espectro do ensino de Geografia, mas, em especial ao atribuído ao conceito de *território* e aos conceitos derivativos a este relacionados direta e metodicamente analisados em Projeto Araribá Plus e Projeto Athos, ambos para o 6º ano.

Embora, a princípio, no início do século XX e de sua elaboração enquanto método, a Análise de Conteúdo tivesse sido pensada, especialmente para dados quantitativos, percebe-se, segundo Moraes (1999), que em sua evolução, esta tem

[...] oscilado entre o rigor da suposta objetividade dos números e a fecundidade sempre questionada da subjetividade. Entretanto, ao longo do tempo, têm sido cada vez mais valorizadas as abordagens qualitativas, utilizando especialmente a indução e a intuição como estratégias para atingir níveis de compreensão mais aprofundados dos fenômenos que se propõe a investigar (MORAES, 1999, p. 8).

Portanto, foi durante todo o processo de construção e de embasamento de ordem didático-metodológica que leva o aluno do 6º ano à compreensão dos sentimentos e significados e sensações que geram pertencimentos, no que tange ao ensino de Geografia, é que se optou, neste trabalho, pela aplicação da metodologia de Análise de Conteúdo, na concepção teórica de Bardin (2011), sob abordagem quantitativa e qualitativa.

Segundo Bardin (2011), o propósito do armazenamento das informações coletadas para análise, de forma que se tenha o máximo de informações (aspecto quantitativo), como o máximo de pertinência (aspecto qualitativo), seria:

No plano metodológico, a querela entre a abordagem quantitativa e abordagem qualitativa absorve certas cabeças. Na análise quantitativa, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo. Na análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração (BARDIN, 2011, p. 20).

Aplicada ao material escrito, o objetivo básico da metodologia de Análise de Conteúdo, versa em reduzir as muitas palavras de dado texto a pequeno conjunto de categorias de conteúdo (BARDIN, 2011).

Os analistas de conteúdo procuram sintetizar e reduzir a quantidade de informação disponível para chegarem a uma interpretação das principais tendências e padrões presentes nos seus dados.

Qualitativa por considerar a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou conjunto de características num determinado fragmento da mensagem que é tomada em consideração (BARDIN, 2011).

A Análise de Conteúdo, ao se fazer: “Em qualquer de suas abordagens fornece informações complementares ao leitor crítico de uma mensagem, seja ele linguista, sociólogo, *educador*, crítico literário, historiador ou outro” (MORAES, 1999, p. 8).

A Análise de Conteúdo é vista como uma ferramenta-chave dos processos de pesquisa, ajudando a reinterpretar as mensagens e atingindo compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (MORAES, 1999).

Segundo este mesmo autor, esta metodologia, constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias.

Para Moraes (1999), análise de conteúdo oscila entre rigor e objetividade de um lado e subjetividade do outro:

Na sua evolução, a análise de conteúdo tem oscilado entre o rigor da suposta objetividade dos números e a fecundidade sempre questionada da subjetividade. Entretanto, ao longo do tempo, têm sido cada vez mais valorizadas as abordagens qualitativas, utilizando especialmente a indução e a intuição como estratégias para atingir níveis de compreensão mais aprofundados dos fenômenos que se propõe a investigar. Em qualquer de suas abordagens fornece informações complementares ao leitor crítico de uma mensagem, seja ele linguista<sup>72</sup>, psicólogo, sociólogo, educador, crítico literário, historiador ou outro (MORAES, 1999, p. 8).

No processo de análise de conteúdo dos livros didáticos Projeto Araribá Plus e Projeto Athos, ambos do 6º ano do Ensino Fundamental 2, levou-se em conta todas as unidades e capítulos/temas, conforme detalhado posteriormente, dos itens de número 4.1.1 ao de número 4.2.18.

Foram consideradas para análise 18 unidades publicadas em 2014, sendo nove unidades do Projeto da Editora Moderna, Araribá Plus, cada uma contendo quatro *Temas*, como são chamados os capítulos neste didático, perfazendo um total de 36 Temas a ser trabalhado ao longo do ano letivo e outras nove unidades do Projeto Athos, da FTD, cada um contendo dois capítulos, perfazendo um total de 18, sendo as unidades de análise compostas pelos textos de cunho didático.

As edições estão disponíveis em versões digitalizadas e físicas, para professores cadastrados em escolas adotantes através de senhas fornecidas pelas editoras, o que facilitou o acesso ao conteúdo analisado.

O objetivo da análise é verificar se os textos da literatura didática do 6º ano do Ensino Fundamental 2, analisados, trazem concepção de inspiração materialista ou simbólica, em se tratando de Geografia escolar na fase básica da educação brasileira e se estariam coerentes com o que se espera deste tipo de literatura didática, na referida série, segundo os PCN.

### 3.2 A TEORIA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

---

<sup>72</sup> Com a grafia original de 1999, anterior à reforma.

A Análise de Conteúdo em texto didático enseja a caracterização deste gênero, que traz linguagem técnica própria das ciências, assim, a seguinte situação foi exposta por Fiorin e Savioli (1991):

A leitura de um texto didático de qualquer disciplina apresenta de início, um problema: o jargão próprio da disciplina, ou seja, aqueles termos que foram cunhados para exprimir, da maneira mais precisa possível, os fenômenos estudados por um dado campo do saber. O entendimento do texto didático de uma determinada disciplina requer o conhecimento do significado exato dos termos com que ela opera. Conhecer esses termos significa conhecer um conjunto de princípios e de conceitos sobre os quais repousa uma determinada ciência, certa teoria, um campo do saber. O uso da terminologia científica dá maior rigor à exposição, pois evita as conotações e as imprecisões dos termos da linguagem cotidiana (FIORIN; SAVIOLI, 1991, p. 406).

Portanto, esta pesquisa procura se ater aos termos técnicos do jargão próprio da literatura didática dos livros em análise, evitando-se, assim, conotações indesejadas que poderão levar a resultados adversos dos pretendidos.

Assim, os autores Fiorin e Savioli, nos conduzem:

Por outro lado, a definição dos termos depende do nível de público a que o livro se destina. Um manual de introdução à física, destinado a alunos de primeiro grau, expõe um conceito de cada vez e, por conseguinte, vai definindo paulatinamente os termos específicos dessa ciência. Num livro de física para universitários não cabe a definição de termos que os alunos já deveriam saber, pois senão quem escreve precisaria escrever sobre tudo o que a ciência em que ele é especialista já estudou (FIORIN; SAVIOLI, 1991, p. 407).

A metodologia de Análise de Conteúdo surgida nos EUA nos idos do século XX, inicialmente tinha por objetivo servir como instrumento de análise para conteúdos estritamente midiáticos ou jornalísticos, via coletas quantitativas de jornais da época, assim, esta análise permitiria contagem feita em veículos de comunicação (BARDIN, 2011).

Lima (1993) acrescenta que, ao se interessarem pela metodologia, cientistas tornaram a busca por símbolos políticos, através da análise de conteúdo, dando impulso a este método, contribuindo para seu desenvolvimento entre 1950 e 1960 em diferentes áreas do conhecimento, embora esta metodologia tenha sido criada originalmente para as ciências jornalísticas e da comunicação, portanto midiáticas.

Segundo Bauer (2002), há décadas a Análise de Conteúdo é ampliada para as ciências humanas, por se tratar de técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, permitindo de uma forma prática e objetiva produzir inferências do conteúdo de um texto replicável ao seu contexto social.

Moraes (1999) ratifica:

Como método de investigação, a Análise de Conteúdo compreende procedimentos especiais para o processamento de dados científicos. É uma ferramenta, um guia prático para a ação, sempre renovada em função dos problemas cada vez mais diversificados que se propõe a investigar. Pode-se considerá-la como um único instrumento, mas marcado por uma grande variedade de formas e *adaptável a um campo de aplicação muito vasto*, qual seja a comunicação (MORAES, 1999, p. 9, grifo nosso).

Bardin (2011) nos diz que quando aplicamos este método ao material escrito, o objetivo básico do modelo que se obtém de análise, consiste em reduzir as inúmeras palavras de um dado texto a pequeno conjunto de categorias de conteúdo a serem analisados, ou seja:

[...] uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência (BARDIN, 2011, p. 51).

Ainda segundo Bardin (2011):

[...] o propósito da análise de conteúdo é o armazenamento das informações coletadas para análise com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental pode ser considerada, então, como sendo uma fase preliminar que constitui um serviço de banco de dados. Um aspecto relevante do banco de dados é que ele permite passar de um documento primário, original ou referencial, para um documento secundário representação do primeiro (BARDIN, 2011, p. 53).

Bardin (2011) assim fundamenta a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise:

[...] das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores [...] que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

O que se chama de “conjunto de técnicas de análise”, Bardin (2011, p. 48) constitui-se, na verdade, de três etapas, sendo a primeira destas a *pré-análise*, a fase de organização do trabalho, cujo objetivo é fazer operacionais a sistematização das ideias desencadeadoras do processo a se materializar com a pesquisa, “de maneira a conduzir a um esquema preciso de desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2011, p. 125).

Concluídas a organização na primeira fase, a segunda consiste na parte mais trabalhosa do processo analítico, que é a da *exploração* do material a ser analisado. Trata-se do ato de se debruçar, literalmente, sobre o objeto de pesquisa (livros da literatura didática do 6º ano). É

quando os dados coletados são tabulados e trabalhados para as posteriores unidades de registro, que se constituem a terceira e última fase.

Na terceira e última fase propriamente dita, dar-se-á a parte mais importante da análise de conteúdo ou o *tratamento da informação* de forma a significá-las no contexto do objeto de pesquisa e validá-los, mas sob o rigor, objetividade, consistência e da fidedignidade esperada na pesquisa científica, para assim, ao fim da análise, o pesquisador poder oferecer interpretações, ou seja, subjetividade, fazer inferências relacionadas ao objeto pesquisado e já previstos inicialmente no projeto de pesquisa via Análise de Conteúdo.

“A ênfase na subjetividade não é inconciliável com o rigor científico” como nos garante (MORAES, 1999, p. 10).

Moraes (1999) ratifica Bardin (2011), ao tornar ainda mais claro, assim,

O critério de objetividade ou consistência está muito estreitamente relacionado ao critério de exclusividade. Quando um conjunto de categorias é objetivo, as regras de classificação são explicitadas com suficiente clareza de modo que possam ser aplicadas consistentemente ao longo de toda a análise. Isto significa que não deveria ficar nenhuma dúvida quanto às categorias em que cada unidade de conteúdo deveria ser integrada. Quando um conjunto de categorias atende ao critério da objetividade, a classificação não será afetada pela subjetividade dos codificadores (MORAES, 1999, p. 8).

Critérios preestabelecidos garantem a reprodutividade da pesquisa, assim, segundo este mesmo autor, após confirmar Bardin (2011):

Nestas condições diferentes pesquisadores deverão chegar a resultados semelhantes quando categorizando as mesmas unidades de conteúdo, a partir das mesmas regras de classificação. A questão da objetividade tem sido cada vez mais questionada nas pesquisas qualitativas. Neste tipo de investigação o pesquisador muitas vezes acredita em realidades múltiplas e cada um poderá captar dimensões diferentes a partir de um mesmo texto ou mensagem. Isto, entretanto, refletir-se-á possivelmente mais na constituição de conjuntos diferentes de categorias do que na classificação do conteúdo, uma vez estabelecido o conjunto de categorias. Portanto, mesmo em pesquisas essencialmente qualitativas, o critério da objetividade ou consistência das categorias e da classificação parece continuar significativo e importante de ser considerado (MORAES, 1999, p. 8).

Moraes (1999) acrescenta uma quarta descrição do processo de análise de conteúdo:

A quarta etapa do processo de análise de conteúdo é a descrição. Uma vez definidas as categorias e identificado o material constituinte de cada uma delas, é preciso comunicar o resultado deste trabalho. A descrição é o primeiro momento desta comunicação (MORAES, 1999, p. 9).

E ainda este mesmo autor, ao fazer referência à fase da descrição da categoria metodológica de Análise de Conteúdo na pesquisa científica, nos informa ser este o

[...] momento da descrição é, sem dúvida, de extrema importância na análise de conteúdo. É o momento de expressar os significados captados e intuídos nas mensagens analisadas. Não adianta investir muito tempo e esforço na constituição de um conjunto de categorias significativo e válido, se no momento de apresentar os resultados não se tiver os mesmos cuidados. Será geralmente através do texto produzido como resultado da análise que se poderá perceber a validade da pesquisa e de seus resultados (MORAES, 1999, p. 9).

Portanto, a Análise de Conteúdo requer descrição que expresse os significados e/ou intuídos nas mensagens, e nesse objeto de estudo, a intuição é fator preponderante, balizada pela análise criteriosa, haja vista que nem sempre se diz com clareza os objetivos didáticos e metodológicos, quando os autores e editoras recorrem à síntese de conteúdos programáticos, muito comuns na literatura da Geografia escolar de educação básica e presente neste objeto.

Finalmente, para esta pesquisa, seguiram-se alguns procedimentos preconizados por Bardin (2011) tais como: realizar a pré-análise dos textos, explorar o material, fazer o tratamento dos resultados e proceder à interpretação dos dados que foram elucidados (MARCOLINO; REBOUÇAS, 2012).

### 3.3 PROTOCOLOS DE ANÁLISE

Para classificar os elementos a serem analisados, é preciso primeiro identificar o que eles têm em comum, sendo, portanto, aspectos consonantes ou quantitativas e, assim, será permitido seu agrupamento e até o que não é comum, também permitindo comparações qualitativas. Portanto, para atingir o objetivo desta pesquisa, foram adotados os seguintes passos ou procedimentos metodológicos, que são listados a seguir:

- 1- O recorte temporal é o ano de 2014, data das edições dos livros do 6º ano do Ensino Fundamental 2: Projeto Araribá Plus, Moderna e Projeto Athos, FTD.



- 2- Os livros supracitados foram analisados unidade a unidade, no total de 9 (nove) temas/unidades de cada obra e cada uma destas, subdividida em 4 *Temas* (Araribá Plus da Editora Moderna) e em dois *Capítulos* (Projeto Athos da Editora FTD).
- 3- Ambas obras da literatura didática são para o 6º ano do Ensino Fundamental 2, adotadas em Redes particulares de ensino (Sesi Minas com 35 unidades em todas as sub-regiões do estado de Minas Gerais e Rede Clarissas Franciscanas – com 04 (quatro) unidades mineiras, sendo 01 (uma) em Belo Horizonte, 01 (uma) em Sete Lagoas e 01 em Curvelo e, finalmente, 01 (uma) em Governador Valadares).
- 4- Foi elaborado um protocolo de identificação dos livros didáticos, adaptado, que se encontra em *ANEXOS*, para atender aos propósitos desta pesquisa, a partir do auxílio de pesquisadores-colaboradores estudantes do Mestrado GIT e desta pesquisadora. As adaptações do protocolo foram feitas a partir do modelo desenvolvido por Marcolino (2005).
- 5- Por fim, o último passo metodológico foi a construção de uma tabela informativa. Dois pesquisadores colaboradores e esta pesquisadora, todos portadores de títulos de Licenciatura plena em Ciências Humanas, respectivamente História, Pedagogia e Geografia, professores da Educação Básica, estudantes do Mestrado GIT, portanto, conhecedores das propostas teórico-metodológicas do materialismo e simbolismo geográficos, fizeram as leituras dos livros e preencheram os protocolos relativos às obras analisadas.

#### **4 RESULTADO E DISCUSSÃO: O OLHAR SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS**

Em se tratando dos objetivos didáticos como um todo e, especificamente, os PCN são sensíveis ao considerar a chegada de conceitos acadêmicos recentes da Geografia à Geografia escolar da Educação Básica. Mas estes não trazem referência às teorias e teóricos acerca das abordagens e concepções referentes a este objeto – se do materialismo ou simbolismo geográfico.

Os PCN fazem referência, às diversas modificações surgidas na abordagem acadêmica nas últimas décadas do século XX, pela qual a Geografia escolar passara, e, na realidade, ao ser transposta para a sala de aula da Educação Básica.

O que se vê, de forma quase irresponsável e sem a sustentabilidade acadêmica necessária em se tratando dos conceitos relacionados, por exemplo, à Geografia simbólica, em se tratando dos estudos necessários para sua compreensão por parte do professor e posterior, segura instrumentalização na prática de ensino, recorrendo-se à mnemônica ou apoiando-se sobre a Geografia de vertentes material e concreta.

A Geografia, seu ensino e currículo, enquanto realidades dinâmicas que evoluem à medida que os processos históricos se transformam, portanto, de acordo com o modo como as sociedades evoluem, está diretamente ligada às questões relacionadas ao conceito de território que o Ensino Fundamental 2, deverá abordar, de acordo com os PCN.

Os PCN ainda elucidam que este conceito (de território), mesmo que a princípio estivesse fundido à concepção conceitual biológica do final do século XVIII, precisaria ser melhor esclarecido, designando claramente com qual conceito se trabalha em cada conteúdo curricular da educação básica e, também, em cada fase deste ensino e, assim,

No que se refere ao ensino fundamental, é importante considerar quais são as categorias da Geografia mais adequadas para os alunos em relação a essa etapa da escolaridade e as capacidades que se espera que eles desenvolvam. Assim, espaço, deve ser o objeto central de estudo, e as categorias território, região, paisagem e lugar devem ser abordados como seu desdobramento (BRASIL, 2013, p. 27).

Os PCN reconhecem ser a 5ª série e, por analogia o 6º ano, o momento ideal para que, no âmbito da Geografia escolar, discutam-se os conceitos relacionados ao *território*, como categoria fundamental da discussão geográfica deste ano escolar, ainda que na interface biológica.

Assim seria esperado, por conseguinte, e hierarquicamente demonstrado que os conceitos em seus objetivos metodológicos, trariam o *espaço*, como conceito principal e, o *território*, seu desdobramento natural, portanto, também principal ou fundamental no ensino de Geografia na Educação Básica.

Assim, a

[...] categoria território foi originalmente formulada nos estudos biológicos do final do século XVIII. Nessa definição inicial, o território é a área de vida em que a espécie desempenha todas as suas funções vitais ao longo do seu desenvolvimento. Portanto, o território é o domínio que os animais e as plantas têm sobre porções da superfície terrestre. Mediante estudos comportamentais, Augusto Comte incorporou a categoria de território aos estudos da sociedade como categoria fundamental, o que foi absorvido pelas explicações geográficas (BRASIL, 2013, p. 27).

Embora sua gênese seja biológica, a noção relacionada ao conceito de território, como categoria secundária, foi revista e incorporada pelo Positivismo como *fundamental*, mas ainda como substrato para embasar as noções de *paisagem* e *lugar*.

Então, o conceito de *lugar* passa a ser considerado como sinônimo de *território*, incorporado aos estudos geográficos, ratificado como conceito fundamental à medida que o homem transforma o *espaço*, pela posse deste, construindo relações, imprimindo sua identidade, cultura e forjando o ... *território*.

Colhe-se, então, a confirmação do que seja o conceito de *espaço* que, nesta concepção de *espaço apropriado* é sinônimo de *território*.

Assim identificado como: o espaço – no sentido de espaço apropriado – resulta no que entendemos por território, por sua posse ou domínio, o que caracteriza por excelência o território enquanto conceito geográfico.

Portanto, nas acepções das normas educacionais brasileiras, *território* é categoria principal/fundamental, enquanto ligada à dominação econômica, então Brasil (2013) nos traz que:

[...] esse conceito define-se pela apropriação do espaço, ou seja, o território, para as sociedades humanas, representa uma parcela do espaço identificada pela posse. É dominado por uma comunidade ou por um Estado. Na geopolítica, o território é o espaço nacional ou área controlada por um Estado-nacional: é um conceito político que serve como ponto de partida para explicar muitos fenômenos geográficos relacionados à organização da sociedade e suas interações com as paisagens. O território é uma categoria fundamental quando se estuda a sua conceitualização ligada à formação econômica e social de uma nação. Nesse sentido, é o trabalho que qualifica o território como *produto do trabalho social* (BRASIL, 2013, p. p. 27 e 28, grifo nosso).

O território categorizado como “*produto do trabalho social*”, segundo Brasil (2013, p. 28), sugere a visão materialista<sup>73</sup> de produção capitalista, nem sempre ordeiro e pacífico, sendo necessário compreender a complexidade do mundo em suas relações de tensão e disputas.

Brasil (2013) nos indica a variedade dos *territórios*, trazendo consigo, implicitamente, a compreensão da complexidade das relações humanas, em sociedades, também, cada vez mais complexas, então,

---

<sup>73</sup>Coerentemente com sua referência bibliográfica, uma vez que nesta (PCN), Milton Santos está presente com várias de suas obras. Nota da autora.

Além disso, compreender o que é território implica também compreender a complexidade da convivência, nem sempre harmônica, em um mesmo espaço, da diversidade de tendências, ideias, crenças, sistemas de pensamento e tradições de diferentes povos e etnias. É reconhecer que, apesar de uma convivência comum, múltiplas identidades coexistem e por vezes se influenciam reciprocamente. No caso específico do Brasil, o sentimento de pertinência ao território nacional envolve a compreensão da diversidade das culturas que aqui convivem e que, mais do que nunca, buscam o reconhecimento de suas especificidades, daquilo que lhes é próprio (BRASIL, 2013, p. 28).

Os objetivos conceituais do ensino de Geografia perpassam pelo sentimento de pertencimento, multiplicidade e intercambialidade de culturas presentes no território (brasileiro), assim como também aos outros conceitos concernentes ao território e suas variáveis – tais como *desterritorialidade*, *reterritorialidade* e *territorialidade* entre outros – para que os estudantes possam deles se apropriar de forma correta, a fim de que os conhecimentos que as requeiram, possam ser mais facilmente assimilados, devido ao fato de que,

Para professores de Geografia é fundamental reconhecer a diferenciação entre a categoria território e o conceito de territorialidade. Num primeiro momento essas duas palavras podem parecer dizer a mesma coisa. Porém, o território refere-se a um campo específico do estudo da Geografia (BRASIL, 2013, p. 28).

Uma vez que os PCN trazem o conceito de território e sua diferenciação com sua variável *territorialidade*, como fundamental, ou seja, basilares para o ensino de Geografia na fase Fundamental 2, os livros de Geografia deste ensino deverão, obrigatoriamente, conter discussões acerca do território em todas as suas possibilidades semânticas, em todos as séries/anos deste ensino, já que os PCN o preconizam como um dos objetivos do ensino de Geografia na Educação Básica, portanto, no 6º ano é compreender os significados plurais de território/variáveis.

Seriam perfeitamente intercambiáveis, quando esses conceitos forem relacionados ao *território* e suas variáveis, um dos oito Eixos Temáticos trazidos pelos PCN, ao se estudar, por exemplo a *Diversidade Cultural*, transversalmente.

A partir daí, demonstrar-se-á a importância, por exemplo, de como conhecer “o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, de modo que se compreenda o papel das sociedades na construção do território, da paisagem e do lugar” (BRASIL, 2013, p. 35).

Os PCN, ao afirmarem a importância do efetivo estudo das questões relacionadas ao conceito de território em amplitude, visando fortalecer o ensino de Geografia na educação básica, corroboram para que as noções ligadas ao *pertencimento* nacional, *identidade* e *lugar* se fortaleçam em todas as fases da Educação Básica, mais especialmente na fase fundamental deste

nível de ensino, chamada pelos próprios PCN, no caso do 6º ano (também) de 3º ciclo, sendo estes os objetivos expostos pelos PCN para o terceiro ciclo:

Espera-se que ao final do terceiro ciclo os alunos sejam capazes de: Reconhecer que a sociedade e a natureza possuem princípios e leis próprios e que o espaço geográfico resulta das interações entre elas, historicamente definidas; Compreender a escala de importância no tempo e no espaço do local e do global e da multiplicidade de vivências com os lugares (BRASIL, 2013, p. 53).

Também se constitui como objetivo do ensino de Geografia, compreender que o espaço geográfico é uma resultante da compreensão do local e do global e oportunizar para que o educando se compreenda/se veja nesta contextualização.

Assim, Brasil (2013) leva às seguintes questões:

Reconhecer a importância da cartografia como uma forma de linguagem para trabalhar em diferentes escalas espaciais as representações locais e globais do espaço geográfico; Distinguir as grandes unidades de paisagens em seus diferentes graus de humanização da natureza, inclusive a dinâmica de suas fronteiras, sejam elas naturais ou históricas, a exemplo das 54 grandes paisagens naturais, as sociopolíticas como dos Estados-nacionais e cidade-campo (BRASIL, 2013, p. 53).

Assim, as paisagens possuem diferentes graus de humanização e nem sempre o espaço se forma da mesma maneira e nem pelos mesmos processos, sendo necessário identificá-los.

Segundo Brasil (2013), deve-se:

Compreender que os conhecimentos geográficos que adquiriram ao longo da escolaridade são parte da construção da sua cidadania, pois os homens constroem, se apropriam e interagem com o espaço geográfico nem sempre de forma igual; Perceber na paisagem local e no lugar em que vivem, as diferentes manifestações da natureza, sua apropriação e transformação pela ação da coletividade, de seu grupo social; Reconhecer e comparar a presença da natureza, expressa na paisagem local, com as manifestações da natureza presentes em outras paisagens (BRASIL, 2013, p. 54).

É preciso, também, reconhecer que os processos relacionados ao mundo do trabalho fazem a natureza estar sempre em transformação e induzindo a:

Reconhecer semelhanças e diferenças nos modos que diferentes grupos sociais se apropriam da natureza e a transformam, identificando suas *determinações nas relações de trabalho*, nos hábitos cotidianos, nas formas de se expressar e no lazer; Conhecer e utilizar fontes de informação escritas e imagéticas, utilizando, para tanto, alguns procedimentos básicos; Criar uma linguagem comunicativa, apropriando-se de elementos da linguagem gráfica utilizada nas representações cartográficas (BRASIL, 2013, p. 54, grifo nosso).

E, por fim, Brasil (2013), reconhece que:

Saber utilizar a observação e a descrição na *leitura direta ou indireta da paisagem*, sobretudo mediante ilustrações e reconhecer, no seu cotidiano, os referenciais espaciais de localização, orientação e distância, de modo que se desloque com autonomia e represente os lugares onde vivem e se relacionam; Reconhecer a importância de uma atitude responsável de cuidado com o meio em que vivem, evitando o desperdício e percebendo os cuidados que se devem ter na preservação e na conservação da natureza (BRASIL, 2013, p. 54, grifo nosso).

Uma vez que os PCN trazem o conceito diferenciador *de território* e de suas variáveis, como fundamental para a relação de ensino-aprendizagem no conteúdo curricular de Geografia na fase de Ensino Fundamental 2, os livros de Geografia devem, obrigatoriamente, conter discussões acerca do território e de seus desdobramentos conceituais, em todos os anos deste ensino.

Mas, faz-se necessário esclarecer que, embora não haja um consenso de currículo oficializado no Brasil e que os PCN não têm força de lei, é necessário mantermos o bom senso e esperarmos que, na falta deste currículo (oficializado, balizador, assimilado e prático), mas, com os apontamentos curriculares presentes nos PCN, sugerindo as transversalidades que geram interdisciplinaridade na escola de Ensino Fundamental, que autores desta literatura didática, consultassem mais frequentemente, tais apontamentos e os introduzissem, de fato, em seus objetivos, vertidos em maior conformidade, em materiais colocados no mercado editorial, uma vez que sabemos ser o livro, a ferramenta didática mais utilizado na educação nacional, portanto, tendo suas responsabilidades, aumentadas, embora não estejam os autores, *fora da lei*.

Tal necessidade de discussão dos conceitos relacionados ao *território* e do próprio conceito de *território*, já que os PCN assim preconizam como objetivo da área de conhecimento no ensino de Geografia e estes, por sua vez, como orientadores do currículo nacional, a pertinência com o Eixo Temático Diversidade Cultural que se mostra como “Conhecer o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, de modo que compreenda o papel das sociedades na construção do território, da paisagem e do lugar” (BRASIL, 2013, p. 35), fica mais clara.

Preconizam os PCN que os estudantes dos Ensinos Fundamental 1 e 2 deverão, entre outros princípios:

[...] conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, *materiais e culturais* como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertencimento ao país [...] (BRASIL, 1998, p. 7, grifo nosso).

As noções relacionadas ao conceito de *território* permitem construir, progressivamente, *a noção de identidade nacional*, nas dimensões social, material e cultural, portanto, não apenas *no campo concreto/material*. Isso é, portanto, o que preconizam os PCN para o ensino de Geografia: a dimensão da cultura, enquanto simbólica.

Algumas incongruências identificadas nas duas obras didáticas, basilares deste estudo, são interpretadas neste trabalho como verdadeiros desatinos no ensino de Geografia<sup>74</sup> no 6º ano, mesmo se considerando a ausência do currículo oficial nacional (e todas as outras variantes relacionadas aos PCN): a futura BNCC para 2019.

Com a gradual eliminação de conceitos ou classificações fundamentais para este ensino nas referidas literaturas didáticas, houve, portanto, o “[...] abandono de conteúdos fundamentais da Geografia, tais como as categorias de nação, *território*, lugar, paisagem e região, bem como os estudos de sua natureza [...]” (BRASIL 1998, P. 24).

Conforme podemos ver, os próprios PCN de Geografia já preveem tal abandono de conceitos fundamentais, a exemplo do conceito de território no livro do 6º ano, como demonstraremos, pormenorizadamente, ainda neste capítulo.

Do mesmo documento, os PCN, extrai-se que essas

*Sucessivas mudanças e debates em torno do objeto e método da Geografia como ciência, presentes no meio acadêmico, tiveram repercussões diversas no ensino fundamental. Positivas de certa forma, já que foram um estímulo para a inovação e a produção de novos modelos didáticos. Mas também negativas, pois com a precária incorporação das mudanças produzidas pelo meio acadêmico, provocaram a produção de inúmeras propostas didáticas, descartadas a cada inovação conceitual. E, principalmente, sem que existissem ações concretas para que realmente atingissem o professor em sala de aula, sobretudo o professor das séries iniciais, que continuou e continua, de modo geral, a ensinar Geografia apoiando-se apenas na descrição dos fatos e ancorando-se quase exclusivamente no livro didático, que ainda, em sua grande maioria, fundamenta-se em uma Geografia Tradicional (BRASIL, 1998, p. 24, grifo nosso).*

---

<sup>74</sup>Seguindo à risca o que determina os PCN, porém não sendo este o *currículo oficial*, mas preenchendo a lacuna daquele, materializado a partir de 2019 pela BNCC, por esta razão podendo não existir na literatura didática do Ensino Fundamental os conceitos de territórios e suas variáveis, o que se conclui ser pertinente aos autores/editoras proceder sem estarem *fora da lei*. Nota da autora.

Em se tratando das mudanças de cunho acadêmico, se estas já existiram, cabe aqui discutir a sua validade e representatividade na escola de Educação Básica. Isso se dará através da análise do livro didático de Ensino Fundamental 2, mais especificamente os livros de Geografia do 6º ano, cujos objetivos didáticos permeiam esta pesquisa.

Ao serem analisados, tendo por base os objetivos do ensino da Geografia para o 6º ano<sup>75</sup>, expressões como espaço geográfico; espaço local e global<sup>76</sup> e multiplicidade de vivências com os lugares; escalas espaciais; representações locais e globais do espaço geográfico; paisagens; dinâmica de fronteiras, sejam elas naturais ou históricas; paisagens naturais; espaço geográfico; paisagem local e o lugar em que se vive; paisagem local, com as manifestações da natureza presentes em outras paisagens; relações de trabalho; leitura direta ou indireta da paisagem, é que se torna mais claro o que de fato são encontrados nas obras objetos deste estudo.

Fica evidenciado que paisagem é a categoria principal e que *lugar* e *território* são categorias relegadas a papel acessório de *paisagem*.

Portanto, não se constituindo conceito de *território* como categoria central e, sim, adjacente ao conceito de *paisagem*, como presentes nos livros didáticos analisados neste estudo, diferentemente do que dizem os PCN, que afirmam ser o conceito de *território*, categoria central, mas, que, no contexto de *espaço* enquanto sinônimo de *paisagem*, permite-se, assim, considerar-se o conceito de *território* para a categoria principal/fundamental no ensino de Geografia, assim como seu equivalente, *espaço*, é.

O *território* e suas variáveis conceituais, portanto, são tratados como elementos principais a serem trabalhados na educação brasileira, segundo os PCN, em especial no ensino de Geografia na Educação Básica, mais especificamente no 6º ano, objeto de nossas análises, entretanto, mostram-se secundários – na verdade, com a categorização em importância muito aquém do que sugerem os PCN – e esta é a realidade dos livros didáticos analisados e objetos desta pesquisa.

Assim,

*Nenhum estudo geográfico das formas de interações entre a sociedade e a natureza podem estar desvinculados da territorialidade ou extensão do fato estudado. Os lugares têm, por exemplo, fronteiras territoriais. O território é a base física e material da*

---

<sup>75</sup> Ou da 5ª série, de acordo com a adaptação dos PCN anteriores à Lei 11.274/2006 que mudou de série para ano e introduziu o 9º ano na Educação Básica nacional. Nota da autora.

<sup>76</sup> Também chamado de *glocal*. Nota da autora.



*paisagem*, expressa-se numa determinada extensão, permitindo, assim, que se estabeleça alguma forma de fronteira. As fronteiras se estabelecem por meio de diferentes relações de comércio, de comunicação, de circulação de pessoas, e, pela sua natureza concreta, serão passíveis de uma representação cartográfica, porque sempre definem uma extensão. [...] *O princípio da territorialidade dos fenômenos geográficos, definidos pelo processo de apropriação da natureza pela sociedade*, garante a possibilidade de se estabelecerem os limites e as fronteiras desses fenômenos, sua extensão e tendências espaciais. São, portanto, fenômenos localizáveis e concretos [...] formas de ocupação do solo, distribuição dos recursos naturais etc. A representação cartográfica, *inclusive dos territórios em conflito, permite a visualização das fronteiras em estado de tensão política* (BRASIL, 2013, p. p. 138 e 139, grifo nosso).

Uma vez que nenhum estudo geográfico introdutório dos anos finais, o 6º ano, poderá estar desvinculado das noções relacionadas ao *território* e suas variáveis como a *territorialidade*, por conseguinte, efetivamos análise minuciosa de como os conceitos relacionados ao conceito de território e este próprio são encontrados nas obras constituintes do objeto de estudo desta pesquisa, a começar por Araribá Plus, Editora Moderna, e, na sequência, Projeto Athos, da FTD, unidade a unidade, tema a tema, capítulo a capítulo, respectivamente.

#### 4.1 ARARIBÁ PLUS (MODERNA) – ENSINO DE TERRITÓRIO E SUAS VARIÁVEIS

O livro didático da coleção Araribá Plus de Geografia, 6º ano, é literatura pedagógica organizada em nove unidades temáticas e, uma vez que o ano letivo é organizado em trimestres, os planejamentos são feitos de forma que, para cada trimestre, três unidades sejam trabalhadas, e cada uma possua quatro *temas* – que equivalem ao significado de *capítulo*.

A primeira unidade, intitulada *A Geografia e compreensão de mundo*, traz, em suas quatro divisões, os seguintes temas: *1- Paisagem e espaço geográfico; 2- A transformação do espaço geográfico; 3- A identidade dos lugares e 4 – A compreensão do espaço geográfico*. Trata-se da única unidade temática na qual aparece a palavra *território*, embora desprovida de seu contexto essencial, segundo os PCN.

Nesta unidade, só há essa oportunidade, em todo o 6º ano, segundo o material didático, de se discutir, embora superficialmente, as noções relacionadas ao território. A palavra é literalmente citada apenas no Tema 2. Ao se abordar a transformação do espaço geográfico, as atividades econômicas e a estrutura setorial do trabalho e da economia, faz-se referência à

palavra território (al): “As divisões social e *territorial* do trabalho”, Moderna (2014, p. 22). Nada mais.

Os conceitos utilizados são os de *lugar* e *paisagem*, significando, algumas vezes, o que caberia ao conceito de território e suas variáveis.

Nas demais unidades—de 2 a 9—os temas variam entre: 2- *Cartografia*; 3- *O planeta Terra*; 4- *Continentes e Oceanos*; 5- *Relevo e hidrografia*; 6- *Clima e vegetação*; 7- *Atividades econômicas*; 8- *O espaço urbano* e 9- *O espaço rural*.

Também são utilizados os conceitos de lugar e paisagem, sem quaisquer referências às questões territoriais, ao território propriamente dito e sequer às suas variáveis, que trariam coerência com o que diz os PCN, enquanto pré-orientador do currículo nacional.

O material da literatura didática da Editora Moderna, portanto, não está totalmente em consonância com o que diz os PCN para o 6º ano da Educação Fundamental 2, ou, ainda, para o 3º ciclo, que engloba, segundo os PCN, o 5º e 6º anos.

As concepções relacionadas ao *espaço*, como categoria conceitual, trazem consigo a noção de espaço alterado e que sofreu a ação antrópica, dividindo-se entre natural, no qual o impacto humano é mínimo, e o espaço geográfico (antropizado por excelência).

Quando são abordados conceitos relativos às transformações das paisagens pelas forças produtivas humanas, devido à Revolução técnico-científica e informacional, fica clara a tendência da Editora Moderna de usar conceitos relacionados ao autor Milton Santos, com seis títulos citados na bibliografia de Araribá Plus, portanto, o autor mais citado como referencial teórico. Segundo Santos (2002, p. 16), é “[...] por demais sabido que a principal forma de relação entre o homem e a natureza, ou melhor, entre o homem e o meio, é dada pela técnica”.

As referências indiretas à questão multiterritorial, embora essa palavra jamais seja mencionada na obra, é sugerida com “Os espaços ocupados pelos seres humanos constituem o objeto de estudo da Geografia: espaço geográfico, construído e reconstruído permanentemente pelo trabalho humano e pela natureza” (MODERNA..., 2014, p. 19).

Ao se trabalhar as atividades econômicas e as forças transformadoras presentes nas ações humanas gerando riquezas, assim como na divisão social e territorial do trabalho e desigualdades sociais e econômicas, há clara tendência materialista-marxista, embora também não haja quaisquer referências a Karl Marx no referencial bibliográfico.

Conforme encontramos em “*As divisões social e territorial do trabalho*”, em Moderna (2014, p.22), temos que “[...] O trabalho do ser humano é considerado social, pois atende às necessidades da sociedade para a sua manutenção”. Portanto, o ser humano é mostrado como sujeito da construção material da sociedade, conforme encontramos validação em Lukács (1978):

No trabalho, ao contrário, o ser-para-nós do produto torna-se sua propriedade objetiva realmente existente: e trata-se precisamente daquela propriedade em virtude da qual o produto, se posto e realizado corretamente, pode desempenhar suas funções sociais. Assim, portanto, o produto do trabalho tem um valor (no caso de fracasso, é carente de valor, é um desvalor). Apenas a objetivação real do ser-para-nós faz com que possam realmente nascer valores (LUKACS, 1978, p. 8).

Por sua vez, o conceito de *lugar*, relacionado à concepção geográfico-simbólica, presente em *Criando ligações identitárias*, é trazido como se o conceito de território em cada “[...] indivíduo se relaciona[sse] de forma diferente com os lugares de acordo com os significados que [este] dá a eles” (MODERNA..., 2014, p. 27).

Finalizada a primeira unidade da obra Araribá Plus, o que acontecerá na página 37, não há referência, em quaisquer outras partes do livro, ao conceito de *território* e às suas variáveis conceituais. No máximo, faz-se analogia ou sugerem-se conceitos relacionados *alugar* e à *paisagem*.

A obra possui 273 páginas – considerando o livro do professor e manual, este incluído como material anexo – e nove unidades. Cada unidade possui quatro *Temas* equivalentes aos capítulos e apenas uma delas, ou seja, a primeira, refere-se uma única vez, diretamente, ao conceito de *território*, sem os significados variáveis que lhe são pertinentes, muito menos observam-se conceitos que se desdobram de *território* em *territorialidade*. No máximo, o que se faz é usar *lugar*, *região* e *paisagem* como categorias geográficas sinônimas para o conceito de *território* e vice-versa. A seguir, passar-se-á às análises mais detalhadas do material por unidades e temas, os capítulos.

#### **4.1.1 Unidade 1: a Geografia e a compreensão do mundo**

A partir de uma observação linear, que não enseja elementos que remontem à profundidade, pode-se compreender que as dimensões dos conceitos relacionados ao território e às suas variáveis não estão presentes nos temas do livro do Projeto Araribá Plus. Estes estão voltados às concepções acerca do espaço, em suas variáveis, como paisagem e lugar, ainda que de forma básica, ou seja, genérica.

#### **4.1.2 Temas 1 a 4: paisagens e espaço geográfico; as transformações do espaço geográfico; A identidade dos lugares e a compreensão do espaço geográfico**

A editora Moderna (2014) designa como *Tema*, nos livros Araribá Plus, o que geralmente é chamado de *Capítulo* na sua literatura didática do conteúdo curricular de Geografia. No Tema 1, denominado *Paisagem e espaço geográfico*, ao se observarem as formas do mundo, divididas em naturais e geográficas, não antropizadas e antropizadas, respectivamente, é introduzido o conceito de paisagem para esclarecer os conceitos passíveis de observação a partir do fator antrópico: “Aquilo que observamos ao nosso redor é considerado paisagem: nossa casa, a rua em que moramos, uma praia ou um terreno abandonado. É possível perceber que existem diferentes paisagens” (MODERNA..., 2014, p. 14).

Tem-se, portanto, a dimensão material da paisagem, modificada, como em “Nas grandes cidades, por exemplo, a transformação da paisagem é tão intensa que os elementos naturais praticamente inexistem” (MODERNA..., 2014, p. 15).

Há um apontamento de que a paisagem se altera devido à natureza, ainda não citada na referida obra, em contraposição à ação destruidora das paisagens de origem antrópica “As paisagens são dinâmicas, ou seja, estão em constante transformação pela ação *da natureza* e do ser humano (MODERNA..., 2014, p 16), e, embora não seja citado na bibliografia do material didático e nem a este autor seja feita nenhuma referência, nesta mesma página é possível se deparar com conceituação claramente proveniente de Milton Santos, quando esclarece sobre o meio técnico, científico e informacional “ [...] as transformações ocorrem em diversos graus de intensidade e estão relacionadas ao *desenvolvimento técnico de cada sociedade*” (MODERNA..., 2014, p. 16), portanto, sob o prisma do materialismo geográfico.

O Tema 1 discorre sobre os impactos do fator antrópico sobre a paisagem natural, ignorando as concepções relacionadas ao lugar e à paisagem.

No Tema 2, *A transformação do espaço geográfico*, é clara a ideia de que os seres humanos transformam e organizam o espaço via mundo do trabalho e é perceptível os apontamentos da Geografia materialista, portanto, marxista, ao influenciar o geógrafo brasileiro, Milton Santos, como em “Já estudamos que é por meio do *trabalho* que as pessoas transformam a natureza e constroem o espaço geográfico” (MODERNA..., 2014, p. 20).

Nesse Tema 2, a categoria de espaço, em constante transformação via trabalho humano, sinônimo de paisagem, é o destaque e referência.

Ao discorrer sobre estruturas setoriais da economia, esclarece que é a partir do trabalho – aqui tratado não como mão de obra e, sim, como processo transformador do espaço - que o marxismo é ainda mais evidente: “O trabalho do ser humano é considerado social, pois atende às necessidades da sociedade em sua manutenção” (MODERNA..., 2014, p. 22). Enfatiza mais à frente, nesta mesma página, a visão materialista marxista e *miltonsantiana* em “[...] os lugares também se especializam a partir da execução de certos tipos de trabalho” ou produção do espaço.

Ao se constituir o *lugar* como uma das categorias da paisagem, sem especificar a que categorização pertence, o Tema 2 se encerra, relacionando paisagem, espaço e *lugar* à força de produção, entendido como mão de obra que alterou o meio, produto da ação humana.

O Tema 3, a princípio, faz o professor supor que serão discutidos os conceitos simbólicos da Geografia das paisagens ao propor *A identidade dos lugares*, mas não o faz ao estabelecer a seguinte concepção de espaço: “O lugar é onde vivemos, trabalhamos, estudamos, criamos vínculos e laços afetivos. Dessas ações surge um sentimento de afetividade e identidade” (MODERNA..., 2014, p. 26).

Ou seja: até quando há oportunidade para se discutir a paisagem na perspectiva da Geografia cultural ou de base simbólica, a Editora, uma vez que não há autores citados pela obra e esta ser apresentada como *obra concebida coletivamente*, perde essa oportunidade. O simbólico é tratado como material em trechos como estes: “A identidade dos lugares se refere ao conjunto de características próprias que os diferencia dos demais” e em “Os lugares refletem os indivíduos que o habitam” (MODERNA, 2014, p. 27) e, ainda, em “A maneira como determinado grupo de pessoas se organiza e modifica o lugar em que vive é refletida por meio dos elementos culturais que este grupo constrói” (MODERNA..., 2014, p. 29). Justifica-se,

assim, o que Claval (2011), citando Deffontaines (1948), refere-se como etnográfica “A geografia cultural [que] tratava quase exclusivamente da dimensão material da atividade humana e de suas marcas na paisagem”.

Portanto, embora de caráter cultural, a Geografia, nesta Unidade 1 e Tema 4, trata a cultura (simbolismo) como material.

A cultura é dada com o sentido de *base material*, portanto, construída pelo homem, o que de fato é, mas sem afetar seu microcosmo, seu sentimento e emoções, com a forte caracterização excludente do simbolismo que o meio exerce sobre os seres humanos.

Fechando a Unidade 1, o Tema 4, por sua vez, *A compreensão do espaço geográfico*, propõe-se, “Por meio da análise do espaço geográfico, compreender o espaço que nos cerca”, mas, “No entanto, a análise geográfica vai muito além da identificação dos elementos da paisagem, é preciso investigar quando foram criados e transformados até que assumissem as formas que vemos hoje”. Mais uma vez, o cunho materialista de quem criou, quando criou e quais modificações foram impostas sobre as criações, é evidente, como em referências como esta: *os inuítes*<sup>77</sup> são um povo que vive no norte do Canadá, de costumes bem diferentes do nosso. “O fato responsável por isso é que eles vivem em áreas muito geladas do Canadá, Alasca e Groenlândia” (MODERNA..., 2014, p. 30).

A Geografia material de aporte físico, climática, molda o modo de vida dos esquimós, pois “[...] ao identificar estas diferenças, é possível compreendê-las e respeitá-las” (MODERNA..., 2014, p. 30), portanto, o clima rigoroso sob o qual vivem esses povos seria a base do respeito que merecem, ao entendermos o seu duro modo de vida em condições climáticas tão excepcionais.

Vale ressaltar que, no 6º ano do ensino fundamental, as crianças ainda não transitaram da base concreta à abstrata. O máximo de simbolismo possível de identificar é o presente em “[...] é no espaço geográfico, [que] os homens manifestam sua cultura por meio de elementos materiais e imateriais, que contribuem para criar espaços diferentes uns dos outros (MODERNA..., 2014, p. 31)”.

### 4.1.3 Unidade 2: Cartografia

---

<sup>77</sup> Etnia esquimó que vive no Ártico/Norte do Canadá. Nota da autora.

Na Unidade 2, há a representação do espaço cartográfico, apenas transposto por uma breve e limitada noção escalar.

#### **4.1.4 Temas 1 a 4: Cartografia, importância; orientação e localização no espaço geográfico; representação do espaço: da esfera ao plano e tipo de mapas e outras representações**

Na Unidade 2, Cartografia, tem-se a sequência de quatro Temas, conforme a proposta metodológica da obra, compondo-se de: Tema 1-*A importância da Cartografia*; 2-*Orientação e localização do espaço geográfico*; 3-*Representações do espaço* e 4-*Tipos de mapas e outras representações*.

Nesses Temas, a única referência direta ao espaço é como ponto de orientação e passível de ser cartografado, como em “Estamos acostumados a observar as representações do *espaço* em diversos meios, como a internet, livros didáticos, revistas ou jornais” (MODERNA..., 2014, p. 41). Nada mais, nenhuma referência a espaço, muito menos a *lugar*, à *paisagem e território*, considerados pela Editora como categorias acessórias à paisagem.

#### **4.1.5 Unidade 3: O planeta terra**

Na Unidade 3, até mesmo as noções relacionadas ao *espaço*, comumente mais encontradas, são suprimidas, ainda que o assunto abordado por este seja “O planeta Terra”.

#### **4.1.6 Temas 1 a 4: A Terra e o universo; a estrutura da Terra; Terra movimentos tectônicos e outras consequências dos movimentos das placas**

Na Unidade 3, são expostas as condições naturais, portanto, de base física ou material sob as quais “As sociedades humanas sempre conviveram com os fenômenos naturais, buscando interpretá-las sob diferentes perspectivas (MODERNA..., 2014, p. 66)”.

A localização da Terra, enquanto planeta do sistema solar e os movimentos que realiza, influencia na existência de diferentes tipos climáticos e de paisagens moldadas pelos climas variados na superfície do nosso planeta.

Os Temas de 1 a 4 tratam sobre os seguintes assuntos: 1-*A Terra no Universo*; o Tema 2 aborda *A estrutura da Terra*; o 3 -*A Terra em movimento: as placas tectônicas* e o Tema 4 traz, por sua vez, *Outras consequências dos movimentos das placas*.

A única referência ao território se dá quando é apresentada a razão da dimensão continental de alguns países -possuírem múltiplos fusos horários - como é o caso da Federação Russa. O trecho a seguir exemplifica esse procedimento: “Países com grande extensão podem apresentar mais de um fuso horário em seu *território*” (MODERNA..., 2014, p. 74).

Nenhuma outra referência à paisagem, espaço, lugar e território é observada na Unidade 4, ficando esta voltada para apresentar as convenções geográficas que conduzem ao raciocínio cartográfico, de fuso horário, da formação da crosta terrestre, do tectonismo e placas, consequência da referida movimentação, mas isso acontece de forma genérica, como se observa em:

Acredita-se que o *Big Bang* deu origem aos primeiros elementos do Universo [...] que formaram tudo o que existe: planetas, galáxias, minerais utilizados nas indústrias, todos os elementos encontrados na natureza [...] que se formaram o processo de surgimento do espaço (MODERNA..., 2014, p. 76).

Nesse caso específico, faz-se referência ao espaço sideral, de dimensão escalar ainda mais subjetiva que o terrestre – marcado pelas paisagens. É possível perceber, no trecho transcrito, claramente, a Geografia descritiva, sem o aprofundamento necessário que as outras obras da mesma coleção Araribá Plus, também, não trarão nas demais séries do Ensino Fundamental (do 7º ao 9º ano).

#### **4.1.7 Unidade 4: Os continentes e oceanos**

Na Unidade 4, a supressão de quaisquer conceitos relacionados ao espaço e outras categorias principais do ensino de Geografia ficam evidenciados.



#### **4.1.8 Temas 1 a 4: Os ambientes da terra; Os continentes; Os oceanos e mares e uso dos oceanos e mares**

A editora Moderna (2014, p. 98) mostra que “Ao observarmos a superfície da Terra em mapas ou imagens de satélites, verificamos grandes áreas emersas, os continentes, e outras cobertas por água, os oceanos e mares”. Assim é apresentada aos leitores a Unidade 4, e seus Temas, de 1 a 4, trazem as seguintes compartimentações: 1-*Os ambientes da Terra*; 2 -*Os continentes*; 3 - *Os oceanos e mares* e, por fim, o Tema 4 -*Usos de mares e oceanos*.

Nessa unidade, os usos de paisagem, lugar e território são tratados no sentido de local de exploração, de uso - na maioria das vezes - irracional, voltado para exploração mineral, de *sobrepesca*<sup>78</sup>, marcado pela poluição. Contudo, a referência se faz indiretamente, como em “O despejo de esgoto e de dejetos industriais, o derramamento de óleo [...] o vazamento de radioatividade [...] afetam intensamente a vida e a qualidade das águas marinhas” (MODERNA..., 2014, p. 123). Essas categorias são instituídas como modificação das paisagens/lugares/territórios e não são citadas.

#### **4.1.9 Unidade 5: Relevo e hidrografia**

Na Unidade 5, os processos físicos e químicos na transformação e construção dos relevos são evidenciados, enquanto que os limites e fronteiras e outras noções relacionadas ao espaço não são mencionadas.

#### **4.1.10 Temas 1 a 4: Principais formas do relevo terrestre; Os processos de formação e transformação do relevo; Água continental e Água, uso e conservação**

---

<sup>78</sup> Pesca que excede a capacidade de reposição em oceanos e mares. Nota da autora.

Nesta unidade, a superfície da Terra será estudada na perspectiva da apresentação das variadas formas de relevo das paisagens naturais, que são destacados na obra como os “[...] primeiros aspectos que percebemos” (MODERNA..., 2014, p. 130).

Portanto, os Temas de 1 a 4, por sua vez, tratam de: 1-*As principais formas do relevo terrestre*; 2 -*Os processos de formação e de transformação dos relevos terrestres*; 3-*A água dos continentes* – já tratado na Unidade 4, anterior – e 4 -*Água: uso e conservação*, também já referenciados na Unidade 4 sob o título de *Usos de mares e oceanos*.

Ao dispor sobre a relação dos relevos para com as sociedades, exemplificados com montanhas, planaltos, depressões e planícies, assim como sobre o relevo submarino, o Tema 1 explora o conceito dessas formas de relevo e o relaciona ao desenvolvimento das sociedades, ao citar o espaço geográfico, portanto modificado, como exposto na Unidade 1: “Podemos perceber como o relevo terrestre condiciona a atuação das sociedades no espaço geográfico, quando pensamos em como é difícil construir casas e prédios em terrenos muito irregulares” (MODERNA..., 2014, p. 132).

O espaço, uma das categorias da paisagem, é apresentado como obstáculo à expansão humana, mas sugere adaptabilidade sobre essas regiões íngremes, como em “*O terraceamento*”<sup>79</sup>, ou agricultura de jardinagem praticada em relevos altos, isto é, a construção e degraus nas montanhas é uma técnica antiga que permite o cultivo em áreas íngremes” (MODERNA..., 2014, p. 133), indicando as soluções que os seres humanos desenvolveram para a sua adaptação em paisagens pouco hospitaleiras.

Não há mais referências a outras categorias do conceito de paisagem, salvo quando quer chegar ao mesmo objetivo do anteriormente citado.

#### **4.1.11 Unidade 6: Clima e vegetação**

---

<sup>79</sup>Terraceamento ou agricultura de jardinagem é forma de produção baseada na construção e degraus em encostas íngremes, utilizados para reter a água das chuvas nas plantações de arroz e evitar o desgaste das superfícies agricultadas. Nota da autora.

A Unidade 6, clima e sua consequência direta - a vegetação -, dissocia-se dos conceitos relacionados ao espaço e território.

#### **4.1.12 Temas 1 a 4: O clima; clima e meio ambiente; A vegetação e vegetação, uso e conservação**

A editora Moderna (2014, p. 158) nos orienta no sentido de que:

Há uma relação de interdependência direta entre clima e vegetação na composição da paisagem. A incidência de luz solar, a temperatura, a quantidade de chuvas de um local e mesmo a variação dessas características ao longo do ano influenciam na forma como as espécies vegetais se desenvolvem (MODERNA..., 2014, P. 158, grifo do autor).

Os quatro Temas da Unidade 6 (O clima; Clima e meio ambiente; A vegetação e Vegetação, uso e conservação), têm base física extraídas da Geografia da natureza e discorrem sobre o entendimento entre tempo e clima e seus reflexos para a vegetação, trazendo a paisagem, categoria principal do ensino de Geografia, como acessória, palco das condicionantes climáticas, em especial da ação antrópica, modificadora da paisagem e perturbadora do clima e das vegetações naturais.

O conceito de região geográfica é exposto sem explicação prévia e aparece, pela primeira vez, como subcategoria de território, apresentado como vasta área do Brasil, que já é compreendido com a dimensão continental em se tratando de sua extensão: “Evitar destruição de florestas e outros tipos de vegetação em *regiões* ameaçadas é uma tarefa difícil, que envolvem fiscalização de leis e áreas protegidas, além da conscientização das populações para a preservação do meio ambiente” (MODERNA, 2014, p. 176).

#### **4.1.13 Unidade 7: Atividades econômicas**

Na Unidade 7, a ênfase é dada aos processos produtivos divididos por setores da economia (primário, secundário e terciário), portanto, reporta-se à Geografia de cunho econômico-produtiva.

#### 4.1.14 Temas 1 a 4: Recursos naturais e atividades econômicas; Extrativismo e pecuária; indústria e Comércio e serviços

Aprofundando o que a Unidade 1 desta obra didática já apresenta em relações de trabalho, a Unidade 7, mais uma vez, traz o assunto à tona e, assim, justifica a reinserção do assunto no ensino de Geografia do 6º ano: “A especialização do processo produtivo, em que cada indivíduo exerce uma função no conjunto de atividades econômicas, é chamada de divisão do trabalho” (MODERNA..., 2014, p. 184).

Mais uma vez, a abordagem materialista-marxista, que influenciou geógrafos da envergadura intelectual de Milton Santos, mostra, em seus quatro Temas (*Recursos naturais e atividades econômicas; Extrativismo e agropecuária; Indústria e, por fim, Comércio e serviços*), as forças de produção que resultam nas transformações da matéria-prima em produtos, de manufaturados a maquinofaturados<sup>80</sup>, que “[...] desencadeia o trabalho de muitas pessoas [...]” (MODERNA..., 2014, p. 184). Destaca-se, assim, a ideia de que o assento físico da natureza é o embasamento para que as atividades humanas se desenvolvam, como para a extração do petróleo, não considerando os processos subjetivos das referidas extrações, como as perdas culturais das civilizações que se fixaram nas bordas dos desertos quentes, por exemplo, e sua relação com a geopolítica que envolve tal extração e que causa perdas materiais e humanas.

Portanto, mais uma vez, o aspecto material da Geografia é destacado, como quando se faz referência, em estruturas setoriais da economia, ao setor primário, ao mostrar que a

[...] pecuária e a agricultura, desenvolveram-se praticamente ao mesmo tempo, há cerca de 10 mil anos [...], pois os animais precisam dos alimentos provenientes da agricultura [...] e alguns *lugares*, necessitam de animais de transportes [...] (MODERNA..., 2014, p. 193, grifo nosso).

O conceito de *lugar*, visto de forma vacante e descaracterizada do seu devido sentido, exigido no ensino Geografia, segundo os PCN, deverá trazer, também, a dimensão simbólica que auxilia na materialidade das representações das paisagens, portanto,

---

<sup>80</sup> Ou feito por máquina. Nota da autora.

O lugar e a região eram sempre vistos como dimensões objetivas resultantes das interações entre o homem e a natureza. Atualmente, a categoria de lugar, assim como a de paisagem estão sendo recuperadas pela nova Geografia, em uma nova dimensão. O lugar deixou de ser simplesmente o espaço em que ocorrem interações entre o homem e a natureza para incorporar as representações simbólicas que constroem juntamente com a materialidade dos lugares, e com as quais também interagem. (BRASIL, 2013, p. 19).

O livro didático, portanto, não recupera o conceito de lugar e nem sequer o de território, conforme conceito de integração do material e simbólico, deixando este de cumprir importante papel no processo de ensino do conteúdo curricular para o ensino fundamental de Geografia.

#### **4.1.15 Unidade 8: O espaço urbano**

Na Unidade 8, a noção relativa ao espaço volta a ser citada sem profundidade em “O espaço urbano”, sempre e, marcadamente, relacionando o espaço ao fator antrópico e à degradação ambiental, o que é cientificamente coerente, mas que se abstém da discussão dos territórios.

#### **4.1.16 Temas 1 a 4: O espaço urbano; urbanização; Ocupação e uso do solo urbano e Os principais problemas urbanos**

Ao dispor sobre os espaços urbanizados (antropizados, como bem destacado na obra), relacionando-os à desigual distribuição e renda - ao citar espaços centrais valorizados - e, também, ao se referir aos espaços da periferia, também chamados de favelas e cortiços (MODERNA..., 2014, p. 226), o editor reitera que “O crescimento das cidades, ao redor do planeta, afeta diretamente a qualidade de vida de seus habitantes”; diz, também, ser “O espaço urbano a se caracterizar pela aglomeração de pessoas, edificações e atividades”, enfatizando, ao concluir, que “São criados e ocupados densamente pelo ser humano, independentemente do número de habitantes que possam ter [...]” (MODERNA..., 2014, p. 212), em boa parte dos casos, sem planejamento urbano necessário e políticas públicas eficientes, quando estas existem.

O espaço urbano, visto como condição da comprovada eficácia do homem ao transformar as geografias ou paisagens, é a proposta da Unidade 8 e de seus quatro Temas (1-*O espaço urbano e suas paisagens*; 2 -*Urbanização*; 3 -*Ocupação do solo urbano* e 4 -*Os principais problemas urbanos*), que traz o significado de *espaço* como categoria de paisagem, conceito central do ensino de Geografia.

Percebe-se que o intuito é acentuar as consequências da irresponsável atuação dos seres humanos sobre o planeta: escassez de recursos, transportes e mobilidade precários (sem a efetivação de políticas alternativas), contaminação de fontes de água e os constantes alagamentos em grandes centros aglomerados, a formação de ilha de calor, com resultados precários para os habitantes das cidades, em especial os menos favorecidos pelo desenvolvimento do capitalismo.

Paisagens urbanas são apresentadas como aquelas que a editora Moderna (2014, p. 230) levanta como as que “têm predominância de elementos culturais sobre os naturais, que variam de acordo com as atividades econômicas” e as faixas de renda.

A obra trabalha, também de forma superficial, a inserção das megacidades, a noção macro-urbano, em polos de desenvolvimento regional, e, como explicitado na Unidade 7, sem o devido trabalho do conceito de região/regional, subentendendo-se que o estudante desta série de ensino o domina, o que de fato não é observado nas escolas nas quais se realizou o presente estudo, a partir das observações e experiência desta pesquisadora, uma vez que ministra aulas nos demais anos do Ensino Fundamental 2, conhecendo assim, todos os livros das coleções analisadas neste trabalho.

#### **4.1.17 Unidade 9: O espaço rural**

Na Unidade 9, a exemplo do que acontece na Unidade 8, espaço e seu conceito são meramente descritivos, o espaço rural é dado como em separado do conceito de espaço urbano, seu contraponto.

#### **4.1.18 Temas 1 a 4: O espaço rural e suas paisagens; O uso do solo rural; a modernização da agricultura e Principais problemas do espaço rural.**

Sobre a temática do espaço rural e suas peculiaridades, o editor propõe que “[...] a agropecuária ocorre de maneira diversa pelo mundo [...] desenvolve cultivos para a produção de alimentos, ração animal e matérias-primas industriais”, não destacando os papéis dos territórios nacionais nesta produção e citando, mais uma vez, as transformações antrópicas nos espaços rurais.

Ao trazer a definição do que seja *espaço rural* como “[...] espaço não-urbano, onde são realizadas predominantemente atividades não-urbanas, do setor primário [...]”, Moderna (2014, p. 238), a obra busca referendar que há “[...] elementos *culturais* que são típicos do espaço rural, como pastos, plantações, animais de criação e de cargas, cercas, celeiros, equipamentos e máquinas utilizados para irrigar a terra [...]”, ou seja, enfatiza que é material a cultura. Portanto, como nos diz Claval (2002), em *A volta do cultural na Geografia*,

O objetivo da abordagem cultural é entender a experiência dos homens no meio ambiente e social, compreender a significação que estes impõem ao meio ambiente e o sentido dado às suas vidas. A abordagem cultural integra as representações mentais e as reações subjetivas no campo da pesquisa geográfica (CLAVAL, 2002, p. 20).

O mesmo autor, também diz que:

Embora a Geografia Cultural tenha aparecido, nos anos 1980, de forma um pouco ingênua, atualmente, essa crítica deixa de ser pertinente. Através do estudo da comunicação, a abordagem cultural oferece nova perspectiva de construção da sociedade. (CLAVAL, 2002, p. 24).

Assim, por mais que a abordagem da Geografia cultural, ainda seja recente (anos 1980), esta vem oferecer uma ampliação de perspectiva sobre a compreensão de como as sociedades se constroem, e, na análise a que se propõe o presente objeto de estudo, o livro didático, conclui-se que este, ao deixar de se enveredar pelos campos simbólicos das paisagens, ao ser construído sobre sólidas bases do materialismo, perde a amplitude da abordagem e de conceitos.

Isso acontece porque a Geografia tradicional de cunho materialista, seria feita para atender às demandas do materialismo histórico-dialético (marxista) ao enfatizar ser as forças produtivas humanas, envidadas na produção de bens, que, invariavelmente, não geram riqueza,

exceto para uns poucos privilegiados, denominados *donos dos meios de produção*, enquanto a maior parte da população, apenas vende sua força de trabalho.

Assim, a literatura didática da obra analisada atende parcialmente aos objetivos de ensino desta série, pois discorre sobre o materialismo geográfico, relegando ao segundo plano a importância da abstração do simbólico sobre as práticas humanas abordadas pela Geografia do 6º ano, fazendo-a carregada de forte materialismo à moda marxista.

Esse é o resultado percebido e atrelado à Geografia Crítica<sup>81</sup>, linha de abordagem deste conteúdo curricular analisado, sob o prisma dos dois materiais objetos desta análise, que influencia fortemente os autores de livros didáticos no Brasil, desde a redemocratização, em 1986.

#### 4.2 COLEÇÃO ATHOS (CASTELLAR & SEFERIAN – FTD) – ENSINO DE TERRITÓRIO E SUAS VARIÁVEIS CONCEITUAIS

A obra do 6º ano do Ensino Fundamental 2, Projeto Athos (das autoras Castellar e Saferian) também é dividida em nove unidades, como feito na obra Araribá Plus, mais uma vez sugerindo a divisão trimestral adotada pelas escolas das redes sobre as quais este estudo foi realizado, em que a cada trimestre, três Unidades e seis capítulos sejam trabalhados.

Cada unidade temática possui subdivisão em capítulos, cada uma das unidades contém dois capítulos e não quatro, como na obra Araribá Plus, porém estes são mais densos e de embasamento histórico, ao contrário do livro da Editora Moderna, o que, na prática, faz com que o tempo gasto com o desdobramento do currículo seja extenso nas duas obras.

Projeto Athos contém 63 páginas do Manual anexo ao livro do professor e 224 páginas do livro didático propriamente dito, perfazendo 287 páginas analisadas.

As unidades são assim definidas: 1- *Localização e orientação*; 2- *A Terra e o universo*; 3- *Apresentação do espaço*; 4- *Dinâmica interna da Terra*; 5- *Dinâmica externa da Terra*; 6- *Paisagens*; 7- *Planeta Terra: tempo e clima*; 8- *Planeta Terra: água* e 9- *A ação antrópica*.

---

<sup>81</sup> KAERCHER, Nestor André. 2004.



No manual de orientação, que consta das páginas introdutórias do livro destinado ao professor e às quais o estudante não tem acesso, há um texto no qual, ao se afirmar ser a dimensão da metodologia de ensino, que envolve “[...] uma bem elaborada conceituação de território enquanto Estado-nação, [...] associando-se também (o território) à ideia de *poder*” (CASTELLAR E SEFERIAM, 2014, p. 31).

Essa noção, acima descrita, estaria em conformidade com as teorias de Raffestin (1993), autor relacionado ao aspecto materialista do conhecimento geográfico com noções vinculadas aos conceitos de território estudados no 6º ano, embora não esteja este autor relacionado na bibliografia da obra e nem em quaisquer outras partes do material didático: Projeto Athos.

Mais uma vez as questões conceituais territoriais estão diluídas em conceitos rasos como o de lugar e paisagem, não sendo desenvolvidos, como esperado, no 6º ano da educação básica, devido ao fato de serem conceitos fundantes ou principais no ensino de Geografia na educação básica, em especial no Ensino Fundamental 2.

Portanto, a palavra território e os conceitos que esta enseja não aparecerão na obra citada e estes sequer são tratados ou mencionados, abrindo-se, então, um vazio que dissona dos objetivos da educação básica e no ensino de Geografia do 6º ano, trazendo à tona a lacuna conceitual que poderá comprometer a assimilação concernente ao território e suas variáveis, ao longo desta etapa educacional.

O Projeto Athos é organizado em dois capítulos por unidade, sendo assim definidas as suas estruturas: 1- *Localização e orientação*; 2- *A Terra e o universo*; 3- *Apresentação do espaço*; 4- *Dinâmica interna da Terra*; 5- *Dinâmica externa da Terra*; 6- *Paisagens*; 7- *Planeta Terra: tempo e clima*; 8- *Planeta Terra: água* e, por fim, 9- *A ação antrópica*.

São, portanto, 9 (nove) unidades e 18 capítulos a serem trabalhados durante o ano letivo.

Embora no manual de utilização que conste das páginas introdutórias do livro destinado ao professor (e ao qual os estudantes não têm acesso), haja um texto no qual se afirme que dimensão da metodologia de ensino que se propõe o material didático, envolva uma bem elaborada conceituação de território, enquanto Estado-nação, “[...] associando-se também à ideia de poder” (CASTELLAR e SAFERIAN, 2014, p. 31) – que está em conformidade, mais uma vez, com as teorias de Claude Raffestin, teórico da concepção geográfico-materialista e relacionado aos conceitos de território – destaca-se o fato de este autor não estar relacionado na bibliografia da obra, embora a obra, indiretamente, a este autor, faça referência/alusão.

Percebe-se que mais uma vez – como em Araribá Plus – as questões conceituais territoriais ou relacionadas às noções de território estão diluídas em conceitos como *lugar* e *paisagem*, ainda que estes estejam apresentados de forma superficial, não sendo desenvolvidas em perspectivas mais elaboradas, como a previsão legal estabelece para o 6º ano da educação básica, segundo os documentos oficiais, mais uma vez, relegado ao papel secundário dos conceitos basilares do 6º ano, ou, nem a este papel secundário, quando não aparecem na literatura didática.

Portanto, o conceito de *território* e de seus correlatos sequer aparecem na obra, não são tratados ou mencionados, abrindo-se um vazio pedagógico que dissona dos objetivos da educação básica no ensino de Geografia desta série de Ensino Fundamental II, o 6º ano, mesmo em se considerando que o conceito principal seria o relacionado à paisagem e que o de território, ainda se considerado como conceito adjacente à paisagem, ainda assim, não aparece.

#### 4.2.1 Localização e orientação – Unidade 1

Na Unidade 1, a ênfase se dá em torno dos objetos geográficos que preparam os estudantes para os conceitos cartográficos a serem trabalhados na Unidade 3, não havendo qualquer menção aos conceitos relacionados ao território.

O Capítulo 1, cuja temática é “*A origem do sistema solar e do Universo*”, discorre sobre as teorias cosmogônicas dos maias (provenientes da América Central) sobre a origem do Universo e a contrasta com a Teoria científica contemporânea do *Big Bang*, também para explicar a origem do Universo.

A partir do exposto, passa-se à explicação da origem da lua, satélite natural da Terra, trazendo à tona, dentre tantas, a mais aceita, a Teoria do *Big Splash*<sup>82</sup>, assim como as discussões acerca do surgimento do sistema solar no qual o ser humano está inserido, um entre inúmeros outros.

---

<sup>82</sup> Segundo esta teoria, há aproximadamente 4 bilhões de anos, um objeto do tamanho de Marte, Theia, colidiu com a Terra, o que fez com que parte deste objeto fosse lançado ao espaço sideral. Theia deixou de existir, em seu lugar, uma superfície esférica deu origem, muito tempo depois, à nossa Lua. (Castellar; Saferian, 2014, p. 35).

#### 4.2.2 Capítulos 1 e 2: Localização orientação e Instrumentos de orientação

No capítulo 1, as autoras discorrem sobre elementos de orientação no espaço, fazem uma breve descrição dos pontos de referência; dos astros usados como pontos de referência; dos movimentos aparente do sol; do astrolábio e da bússola; dos gregos e suas contribuições para com a cartografia; da lua como referência a partir de sua movimentação, similar a do sol; de como se orientam os deficientes visuais e, absolutamente nada de paisagem, lugar, espaço e sequer, de território.

Seguem, portanto, pela descrição dos instrumentos de orientação, astrolábio e bússola, mais uma vez, a exemplo do capítulo 1, e finalizam a Unidade 1, referenciando-se às modernas cartografias com GPS (Sistema de Posicionamento Global), satélites, radares e sonares, que propiciam o monitoramento do globo à distância.

#### 4.2.3 A Terra e o universo – Unidade 2

O conceito de região vem à tona no capítulo 2. Seguem as autoras por uma descrição das grandes navegações e, aparece, pela primeira vez na obra analisada, a expressão *região*, uma das categorias do conceito de paisagem mais importantes no ensino de Geografia do 6º ano, segundo os PCN, ao referenciar as grandes navegações portuguesas e espanholas dos séculos XV e XVI, entretanto, neste momento didático, sem citar quaisquer outros conceitos relacionados ao território, direta ou indiretamente, conforme a citação a seguir, retirada da obra de Castellar e Seferian (2014):

No período da Idade Média, na Europa, as viagens marítimas eram feitas essencialmente pelas costas do continente, fazendo a ligação entre os portos mediterrâneos e atlânticos. Para o tipo de navegação desta época - que durou tempo na *região* mediterrânea e nas costas africana – identificar os pontos de referência terrestres era fundamental, pois dificultava o afastamento das embarcações em relação à costa (CASTELLAR; SEFERIAN, 2014, p. 22).

Assim, confirmamos a não apresentação dos conceitos basilares do ensino de Geografia para o 6º ano, conforme indicam os PCN.

#### 4.2.4 Capítulos 1 e 2: O Universo e o sistema solar; O planeta terra e o universo

O destaque da Unidade 2, segundo as autoras, é o fato de que a “[...] Terra, localizada no Sistema Solar, está vulnerável no espaço, podendo ser atingida por corpos celestes”. Neste momento, o conceito de *espaço* é apenas evidenciado quando da explicação do Cosmos. No Capítulo 2, *O planeta Terra e o Universo*, são apresentadas, aos estudantes do 6º ano, as teorias do Geocentrismo, ptolomaica<sup>83</sup> e o Heliocentrismo, copernicano<sup>84</sup>, fazendo-se o contraponto entre religião e o fato científico, que à época da transição da Idade Média à Moderna, estava em ritmo de desenvolvimento acelerado, proporcionado pelas novas perspectivas que se abriram, após a revolução copernicana, especialmente pós-Renascença.<sup>85</sup> Também é discutida neste capítulo, a provisoriedade da Ciência, que, segundo Castellar e Seferian (2014, p. 42): “[...] pode ser contestada segundo novas evidências”, sendo confiável, porém falível.

Conclui-se o Capítulo 2 com a descrição dos movimentos da Terra e quais suas consequências para o planeta.

#### 4.2.5 Representação do espaço – Unidade 3

Segundo Castellar e Seferian (2014), “Para variados fins, o mapa esteve sempre presente nas sociedades como representação do *espaço* real”. Desde os primeiros desenhos feitos em rochas e pergaminhos até os mapas atuais baseados em equipamentos modernos, houve muitas mudanças no modo de obter e representar as informações geográficas. (CASTELLAR; SEFERIAN, 2014, p. 55).

Portanto, há, na unidade 3, a representação do espaço real transformado em espaço cartográfico, em mapa.

---

<sup>83</sup> GUILGER, Fernando J.; FORATO, Thaís CM. 2015.

<sup>84</sup> GUERRA, Andreia; BRAGA, Marco; REIS, José Cláudio. 2009.

<sup>85</sup> KUHN, Thomas Khun. 2002.

#### **4.2.6 Capítulos 1 e 2: Mapeando a Terra e Leitura de mapas**

Assim, apresentam os Capítulos 1 e 2, Mapeando a Terra e Leitura de mapas, como apresentação da história dos mapas e da cartografia, os primeiros mapas que datam de 2500 a. C, passando mais uma vez, conforme já exposto na Unidade 1, pelas grandes navegações europeias, ressaltando a contribuição dos povos navegadores para o conhecimento cartográfico, até chegar aos satélites, mais uma vez, como instrumentos de planejamento do *espaço*, sem mais detalhes do que seja o referido planejamento do espaço, a não ser o que sugere a descrição: conhecer o espaço, como este foi aumentado, mapas criados, para a sua posterior ocupação e extração de riquezas, objeto das navegações, sem portanto, descrever a dimensão nem material e nem simbólica dos espaços e territórios.

*Espaço* como possível, alcançável através dos mapas e explorável, a partir da inventividade e coragem europeias, além das categorias modernas de tratamento da informação espacial, como as cartografias digitais da atualidade.

#### **4.2.7 Dinâmica interna da Terra - Unidade 4**

Na Unidade 4, há a absoluta supressão de conceitos relacionados ao território, exceto em um texto complementar, acessório ao texto principal.

#### **4.2.8 Capítulos 1 e 2: Formação dos continentes; Terremotos e vulcões**

As autoras optam, na Unidade 1 e em seus Capítulos 1 e 2, pela abordagem materialista, agora, de base física, ao tratar da dinâmica interna do planeta, desde a tectônica de placas litosféricas e suas consequências para a crosta terrestre, não para os espaços humanizados. Descrevem os terremotos e vulcões como consequências físicas do tectonismo de placas, fundamentando a Geografia com base na natureza, portanto, material, ainda descrevendo a

composição das camadas internas da Terra, descrevendo a composição das rochas e diferenciando-as dos minerais em suas variadas tipologias, sempre as relacionando ao tectonismo e conseqüente vulcanismo.

Não há descrições de paisagens, espaços, lugares ou territórios afetados, exceto por um texto complementar que relaciona a tsunami do Japão em 2014<sup>86</sup> e que vitimou quase 20.000 pessoas.

#### **4.2.9 Dinâmica externa da Terra - Unidade 5**

A Unidade 5 tratará da noção de paisagem, no sentido de *local* ou palco das ações que destroem o relevo, das paisagens naturais à humana ou antropizada. No Capítulo 1, *A paisagem e a ação da natureza*, são abordadas como modeladores dos relevos, os agentes externos, modificadores das paisagens, e que erodem os relevos ou superfícies terrestres.

#### **4.2.10 Capítulos 1 e 2: Dinâmica externa da Terra; A paisagem e a ação antrópica.**

Mais uma vez, não estarão presentes as discussões acerca das paisagens modificadas, exceto sobre os relevos, estes em desconexão com as paisagens naturais e até com as geográficas.

É ressaltada, na Unidade 5, a ação dos intemperismos químico/mecânico e, também, a ação da água como processo de desagregação mecânica da superfície terrestre, sob os conceitos relacionados às erosões pluvio-fluviais.

Não há discussão que relacione territórios ao desgaste dos relevos por processos naturais ou antrópicos, por exemplo, e quaisquer outros que seriam passíveis de serem relacionados.

#### **4.2.11 Paisagens - Unidade 6**

---

<sup>86</sup> Disponível em <<http://topicos.estadao.com.br/tsunami-no-japao>> Acessado em 15/01/2014, segundo as autoras Catellar e Seferian.

É a Unidade 6 que substancia o aporte físico da Geografia, exclusivamente, sem qualquer menção à dimensão simbólica do espaço.

#### **4.2.12 Capítulos 1 e 2: A vida modificando as paisagens; Os diferentes tipos de paisagens**

Castellar e Seferian (2014, p. 129) na abertura da Unidade 6, nos informam que:

Estima-se que o planeta Terra tenha mais de 4,5 bilhões de anos, constituindo-se em um processo de transformação muito intenso, que deixou a crosta terrestre atual, completamente diferente. Em comparação à idade da Terra, o ser humano surgiu há pouquíssimo tempo, porém, suas intervenções têm causado impactos que colocam em perigo a vida de todo o planeta (CASTELLAR; SEFERIAN, 2014, p. 129).

Portanto, a vida humana na Terra ameaça a existência da própria vida humana no globo terrestre. Esse paradoxo é levado, mais uma vez, para a dimensão física, portanto, material das paisagens terrestres, uma vez que são analisadas à luz de sua idade geológica, eras e períodos, que indicam quando e por quais razões o planeta sofreu este ou aquele impacto.

Mas, é quando a descrição chega à era atual e, com o surgimento do Homem na superfície do planeta, que são apresentadas as grandes e profundas mudanças causadas por esse surgimento, marcado como o grande e último evento de grande proporção na natureza.

Afirmam as autoras que o planeta sempre sofreu alterações, mas é a chegada evolutiva do ser humano fato gerador da aceleração da degradação, conforme em: “Marcado pela necessidade de adaptação e de sobrevivência, o ser humano encontrou na natureza os recursos necessários para manter-se vivo” (CASTELLAR; SEFERIAM, 2014, p. 132).

Desse ponto, as autoras passam às descrições dos deslocamentos humanos pelo planeta e das alterações impostas às paisagens, pois:

[...] a Era Glacial possibilitou que grupos humanos se espalhassem por todo o planeta [...] e reforçassem seus vínculos sociais [...]. Uma parte da população que se formara era caçadora e coletora [...] para sobreviver nessas terras, até então desconhecidas, desenvolveram novas práticas culturais (alimentares, religiosas e de organização social), adequadas aos ambientes que passaram a ocupar, dando origem às novas civilizações complexas (CASTELLAR; SEFERIAN, 2014, p. 133).

Pela primeira vez, a obra em análise transita do estritamente cunho materialista ou físico da Geografia para o simbólico, porém, este, ainda, de base material, uma vez que não analisa em profundidade a escala micro e, sim, está ligada aos grandes eventos da natureza, como sobrevivência e manutenção da espécie.

Há, também, no Capítulo 2, *Os diferentes tipos de paisagens*, ao trazer a descrição de que a “[...] observação das paisagens, como muito importante para a Geografia, pois auxilia na compreensão do espaço geográfico e suas transformações” (CASTELLAR; SEFERIAN, 2014, p. 137).

A posteriori, segue-se a classificação das paisagens, assim como o do surgimento das cidades, sob a ótica histórica de sua gênese, dos gregos aos burgos, na Idade Média, fazendo-se uma leve incursão na alteração das paisagens até os dias atuais.

#### **4.2.13 Planeta Terra: Tempo e clima - Unidade 7**

A Unidade 7 mescla, superficialmente, o material e o que é chamado de simbólico superficial, ainda dentro do contexto da Geografia física.

#### **4.2.14 Capítulos 1 e 2: A dinâmica da atmosfera e do clima; Tipos de clima.**

Nessa unidade, exclusivamente ancorada na abordagem física, portanto, materialista da Geografia Clássica, são descritos eventos que diferenciam clima e tempo atmosférico; previsões atmosféricas; elementos e fatores climáticos; estrutura e camadas da atmosfera; precipitações atmosféricas em seus mais variados tipos de chuvas (convectivas, orográficas e frontais); pressão atmosférica destacado dentro de elementos do clima; ventos; massas de ar ou ar em deslocamento, trazendo como consequências tornados e furacões; fatores que influenciam o clima; zonas térmicas; altitude e latitude.



Enfim... o enfoque recai na Geografia descritiva de base física, sem a preocupação de discussão, por exemplo, da altitude com a diminuição da pressão atmosférica e, esta, nos estados mentais das pessoas, sendo apenas vista como o fator que faz a temperatura cair.

No Capítulo 2, há uma detalhada descrição dos tipos climáticos, porém, nenhuma relação causal de efeito (simbólico) naqueles que, por exemplo, vivem nos extremos frios do planeta ao vivenciarem momentos em áreas de extremo calor.

Vale-se a obra de conceitos de base conteudista e descritiva, que, por isso não seriam válidos. Enfim, a obra falha ao não relacionar o material ao simbólico, o que contribuiria para elevar o nível de abstração nas séries iniciais do Ensino Fundamental 2.

#### **4.2.15 Planeta Terra: Água - Unidade 8**

Com dinâmica muito próxima ao do capítulo anterior (contendo descrição detalhada de base material, da natureza ou, ainda, física), pretende-se mostrar ao estudante do 6º ano a importância da água.

#### **4.2.16 Capítulos 1 e 2: A importância da água; A água no campo e nas áreas urbanas.**

A proporcionalidade entre a superfície ocupada pelas águas e continentes neste planeta, assim como a importância do ciclo hidrológico; os aquíferos e sua importância estratégica, como plano *B* para o futuro da humanidade; os rios e suas partes; o uso da água e a importância das bacias hidrográficas, em especial as brasileiras, desconectadas dos rios, destes separado pelo *uso da água*, uma vez que são assuntos afins, deveriam estar em sequência e não separados.

No Capítulo 2, *Água no campo e áreas urbanas*, descreve-se como ocorrem os usos da água nas zonas rurais e urbanas, enfatizando o desperdício, contaminação entre outras ocorrências.

#### **4.2.17 A ação antrópica - Unidade 9**

Repete-se a abordagem de cunho materialista, no que se refere à ação antrópica e suas consequências diretas nas questões ambientais.

#### **4.2.18 Capítulos 1 e 2: A biosfera e questões ambientais; Problemas ambientais urbanos**

No Capítulo 9, que encerra a obra analisada, a temática é *A ação antrópica*. Nessa parte do livro didático, também dividido como todas as demais Unidades em 1 e 2, aborda-se, em 1, a *Biosfera e questões ambientais*, e, em 2, discorre-se sobre os *Problemas ambientais urbanos*.

Mais uma vez, apenas serão apresentados aspectos relacionados aos conceitos e abordagens de cunho materialista ao ensino de Geografia, contrariando, outra vez, o que determina os PCN de Geografia nesta fase de ensino, sequer aparecendo os conceitos relacionados às paisagens, foco principal deste estudo, muito menos os acessórios desse conceito, tais como lugar, território, regiões e suas variáveis.

Portanto, não se cumpre o que estabelece a legislação em se tratando dos objetivos de ensino na fase fundamental. Nesse sentido, é possível concluir que a análise do livro é de base materialista e ocasional, raramente simbólica, ainda que esta exista para explicar a base materialista.

### **4.3 TEORIAS E AUTORES RELACIONADOS AO TERRITÓRIO IDENTIFICADOS NAS OBRAS DA LITERATURA DIDÁTICA DO 6º ANO**

Os autores Milton Santos e Claude Raffestin, expoentes da Geografia acadêmica de cunho materialista, (estudados no Mestrado – GIT), nos servem de base para efetivarmos as proposituras de nossos diálogos interdisciplinares, relacionando-os à temática e aos objetivos propostos neste objeto de pesquisa. As obras didáticas estudadas, tem como referência a

Geografia de Milton Santos (2006). Algumas ideias apresentadas nas duas obras, como descreveremos a seguir, aproximam-se, ora mais de Milton Santos, porém, com alusões feitas a Claude Raffestin (1993).

Iniciamos os resultados e a discussão pela obra didática da editora Moderna, Projeto Araribá Plus, 6º ano, quando finalizada, seguem os referentes ao Projeto Athos, editora FTD, 6º ano. O faremos nesta ordem, pois, ao longo da pesquisa, foi esta a sequência na qual pautamos o nosso trabalho e a escolha da ordem de apresentação das obras foi aleatória, mas, reiteramos, em alguns momentos, lançamos mão do artifício de mesclar as análises, a partir da necessidade imposta de comparação, que objetiva o melhor entendimento do que se pretende ao longo do texto: verificar quais são as abordagens que fazem os autores e suas tendências geográfica acadêmica e/ou simbólica com a metodologia de Análise de Conteúdo.

Ao longo do texto, também exporemos as conclusões a que os pesquisadores-colaboradores deste trabalho (paralelamente aos resultados levantados por esta pesquisadora) chegaram, proporcionando enriquecimento dos resultados desta pesquisa.

Os dois livros da literatura didática do 6º ano, que constituem o banco de dados desde estudo, contabilizam 273 (duzentas e setenta e três) páginas no que tange à obra Araribá Plus e 287 (duzentos e oitenta e sete) páginas do livro do Projeto Athos, ambos para o 6º ano da educação básica, perfazendo um total de 560 (quinhentos e sessenta) páginas analisadas no processo de verificação de como as abordagens, sentidos e abrangências teóricas acerca das noções de território foram trabalhadas pelos autores/editora, uma vez que a obra da Editora Moderna não apresenta autores, apresentando-se apenas como *obra coletiva concebida*<sup>87</sup> balizadas com os documentos nacionais sobre educação básica, em especial, o PCN.

A análise dos dados nos permite constatar que não se trata apenas do que os livros didáticos trazem atualmente relacionado aos conceitos e abordagens do território, sentidos e abrangências sob os prismas materialista e/ou simbólico, mas, se o que trazem está de acordo com os documentos nacionais em sua base normativa, portanto, obrigatórias<sup>88</sup>, passíveis de

---

<sup>87</sup> Conforme a ficha catalográfica do Projeto Araribá Plus, que consta no livro. Nota da autora.

<sup>88</sup> Como a Constituição Federal de 1988 – assim como os que já sofreram alterações em razão das mudanças<sup>88</sup> que estão em trânsito na educação básica nacional (LDBEN de 1996, em virtude da homologação da BNCC<sup>88</sup> em 2017). Nota da autora.

mudanças apenas formais e informais<sup>89</sup>, como para com a Constituição Federal de 1988 e, principalmente, para os PCN, orientadores do ensino.

Separamos os normativos obrigatórios e com força de lei (CF/88, DCN e LDBEN) dos PCN, dispositivo de orientação, oferecido para organizar a forma de se trabalhar conteúdos, transversalmente, para o ensino nas diversas disciplinas curriculares do Ensino Fundamental, em especial, o de Geografia.

Desde a Constituição Federal de 1988<sup>90</sup> – com a redemocratização do Brasil e consequentemente, com as mudanças de objetivos da educação nacional<sup>91</sup> – há referências à uma base nacional que a educação básica deveria produzir<sup>92</sup>, porém esta, após 30 anos da propositura inicial, foi homologada em 2017, e, segundo o que é amplamente noticiado pelo governo federal, entrará em vigor a partir de 2019.

A BNCC norteará o que o aluno deverá aprender (da Educação Infantil, e, assim, sucessivamente, em todas as séries da educação básica até o 3º ano do ensino médio), no conteúdo curricular de Geografia e em todos os demais, perfazendo 60% do currículo comum nacional<sup>93</sup>, enquanto que 40%<sup>94</sup> será reservada às particularidades<sup>95</sup> e características das

<sup>89</sup>A Constituição Federal de 1988 admite duas modalidades de alteração constitucional, decorrentes da atividade interpretativa: 1) Formal (reforma constitucional); 2) Informal (mutação constitucional). 1) Formal: a) Revisão constitucional (art. 3º, ADCT); b) Emenda Constitucional (art. 60, CF/88). Revisão constitucional (3º, ADCT), foi realizada após cinco anos da promulgação da Constituição. Não pode ser realizada novamente. Já foi efetuada em 1993. Originou Emendas Constitucionais de Revisão. Foi votada em sessão unicameral (reuniu as duas Casas do Congresso Nacional). O quórum de aprovação foi de maioria absoluta (mais da metade de todos os membros das casas). Atualmente, o único modo formal de alterar a Constituição de 1988 é através de Emendas Constitucionais (art. 60, CF/88). Proposta de Emenda Constitucional (PEC): - 1/3 de deputados ou senadores; ou - Presidente da República; ou - + da 1/2 das Assembleias Legislativas, pela maioria simples de seus membros. Aprovação de Emenda Constitucional

2 Casas do Congresso Nacional, em; 2 Turnos (votada 2x, na Câmara dos Deputados e no Senado Federal); Quórum de aprovação = 3/5. Promulgação: Mesas da Câmara e do Senado. Disponível em <<https://nmerlone.jusbrasil.com.br/artigos/139285804/modalidades-de-alteracao-da-constituicao>> Acesso em 13/05/2018.

<sup>90</sup> BRASIL. 1988.

<sup>91</sup> FERREIRA JR, Amarilio; BITTAR, Marisa. 2008.

<sup>92</sup> TRICHES, Eliane Fatima; DE MIRANDA ARANDA, Maria Alice. 2018.

<sup>93</sup> Quando a BNCC entrar em vigor, 60% do conteúdo ensinado na [...] deverá seguir a Base. Disponível em <<https://educador360.com/gestao/socioemocionais-bncc-como-adequar/>> Acessado em 07/03/2018.

<sup>94</sup>A BNCC não pretende delimitar todo o conhecimento ensinado em sala de aula. Está previsto no documento que 60% do conteúdo seguirá o direcionamento do MEC e 40% será estipulado pelas redes e escolas, levando em consideração as particularidades de cada instituição. Disponível em <[https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino\\_educacaobasica/2017/04/06/ensino\\_educacaobasica\\_interna,586532/mec-entrega-proposta-de-base-curricular-para-ensinos-infantil-e-fundam.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2017/04/06/ensino_educacaobasica_interna,586532/mec-entrega-proposta-de-base-curricular-para-ensinos-infantil-e-fundam.shtml)> Acessado em 20/04/2018.

<sup>95</sup> A BNCC foi elaborada à luz do que diz os PCN e das DCN. No entanto, a Base é mais específica, determinando com mais clareza os objetivos de aprendizagem de cada ano escolar. Ela será obrigatória em todos os currículos de

regionalidades, que os sistemas de ensino<sup>96</sup> definirão com autonomia, sem deixar de lado os fatores locais, que também serão levados em consideração,<sup>97</sup> afim de garantir que a tão esperada base comum curricular – esperada desde a C. F. de 1988 – seja realidade na educação nacional, diminuindo os contrastes entre regiões brasileiras e em especial em provas nacionais que aferem conhecimentos relativos à Educação Básica<sup>98</sup> e que também servem de baliza para rankings de proficiências internacionais.

Araribá foi o mais representativo deles, com 42 de suas páginas fazendo referência direta e indireta às noções relacionadas ao espaço, paisagem, lugar, identidade e território, ou seja, em 15,38% relacionado ao que preconizam os PCN para o 3º ciclo do Fundamental 2, onde se localiza, por analogia, o 6º ano.

Desse total, 15,38%, correspondendo a 42 páginas, apenas em 1.83% ou 5 vezes/páginas, é mencionado o conceito de território e em *nenhuma* das 273 páginas (ou 0%), há qualquer menção aos seus desdobramentos (territorialidades, desterritorialização, reterritorialização...), conforme preconizam os PCN.

O Projeto Athos, foi menos expressivo ainda, que Araribá Plus, trazendo entre suas 287 páginas, apenas em 13 de suas páginas ou 5,52% de noções (abordagens, sentidos e abrangências) relacionadas ao espaço, paisagem, lugar e *território*, sem trazer noções relacionadas à identidade/identificação como em Araribá Plus é passível de se encontrar.

Desse total, no que tange às noções e conceitos relacionados ao entendimento sobre o que seja território, apenas este, sem conexões com outros entendimentos passíveis de serem relacionados, são encontradas apenas em três páginas, ou em 1,04% da obra, aproveitamos para destacar não haver *nenhuma* variação da palavra *território* contida em Projeto Athos, o que a coloca em condição e igualdade com Araribá Plus, nesse quesito, 0% de territorialidade, ou seja: nada em absoluto.

É importante ressaltar que, o uso dos conceitos considerados basilares para o ensino de Geografia no 6º ano, em ambas as obras didáticas, não foi expressivo e sequer representativo,

---

todas as redes do país, públicas e particulares, ao contrário dos documentos anteriores, que devem continuar existindo, mas apenas como documentos orientadores não obrigatórios. Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/4784/32-respostas-sobre-a-base-nacional-comum-curricular>> Acesso em 20/04/2018.

<sup>96</sup> Federal, estaduais e municipais. Nota da autora.

<sup>97</sup> Como o trabalho e as noções relativas à *mineiridade*. Nota da autora.

<sup>98</sup> FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury Patrick. 2009.

em termos da quantidade de vezes em que foi citado, portanto, tiveram a abordagem e a profundidade da discussão do conteúdo, questionáveis conforme se pode observar (MARCOLINO; REBOUÇAS, 2012).

No que tange à disposição dos conceitos, em Araribá Plus, cerca de 75% estão na parte inicial do material, mais precisamente nas Unidades 1 e 2.

Não obstante, também em Araribá Plus e suas 273 páginas, o tema foi abordado – embora ainda assim de maneira superficial e rasa – mais vezes do que em Projeto Athos, que, além de menor incidência, o faz de forma mais diluída ao longo de suas 287 páginas.

Quanto ao quesito ilustrações, mapas, gráficos, tabelas, infográficos entre outros, em ambas as obras estão presentes em 100% das páginas dos livros didáticos propriamente ditos, sendo todos devidamente creditados às suas fontes, exceto nos manuais do professor que ambas trazem contíguas ao didático, não sendo necessariamente em todas as páginas contendo ilustrações, porém, o sendo na maioria destas.

O caráter do texto didático, é, conforme a própria significância das obras, identificado como educativos, embora em 33,33% das vezes classificados como bom e 66,66% como regular em se tratando de introdução, organização, contextualização, propostas didáticas para atividades e linguagens e significados dos conteúdos, segundo análise dos pesquisadores-colaboradores e desta pesquisadora.

Ao fazermos referência aos recursos iconográficos apresentados na Coleção Araribá Plus e no Projeto Athos, a classificação destas foram de cerca de 70% classificados como regulares e 30% como bons pelos pesquisadores-colaboradores e desta pesquisadora.

Aprofundamos mais a análise e nos questionamos sobre as categorias e/ou conceitos geográficos percebidos pelos pesquisadores-colaboradores e esta pesquisadora, durante a leitura das obras e os resultados foram:

- 100%<sup>99</sup> apontam para a presença de categorias geográficas (espaço, lugar, paisagem, território, região) nas obras de forma geral/como um todo e sem especificar página e ou capítulo/tema/obra;

---

<sup>99</sup>100% = todos os (dois) pesquisadores-colaboradores e esta pesquisadora, no total de três. Nota da autora.

- 100% também não percebeu a articulação da escala geográfica para com as noções de *território*, assim como para o binômio natureza-sociedade com destaque para as *noções territoriais* não foi percebido em 100%.
- 100% de negativa para o quesito de relação *território* e suas *variáveis conceituais*;
- 100% considera apresentações de informações atualizadas e contextualizadas ao longo dos didáticos e de acordo com seus objetivos propostos nos manuais do professor;
- 100% não percebe estereótipos na linguagem geográfica empregada e nem em seus termos não-técnicos;
- 66,3% percebeu conceitos relacionados aos conhecimentos políticos (como os de *nação*) mas,
- 100% não percebeu relação destes conceitos políticos para com o de *território* e, por fim,
- 100% indicou que a proposta teórico-metodológica das obras são de cunho acadêmico-materialista, inexistindo a Geografia de cunho simbólico, nesta série e conteúdo curricular.

No que diz respeito à identificação dos autores, em Araribá Plus não há autores e sim, a obra é apresentada como coletiva concebida, embora haja indicação nos Dados Internacionais de Catalogação e Publicação (CIP) e na Câmara Brasileira do Livro, SP, BRASIL, referência de editor executivo como sendo Cesar Brumini Dellore, restando-nos uma dúvida ainda quanto da autoria material de Araribá Plus.

Em Projeto Athos há a identificação clara das autoras em 100% do projeto, como sendo Sonia Maria Vanzella Castellar e Ana Paula Seferian.

Moderna (2014, p. 2), para o 6º ano do Ensino Fundamental 2, em seu título de *Apresentação*, encontramos que, ao “[...] estudar com o Araribá Plus de Geografia, você vai exercitar a interpretação do mundo com base no olhar geográfico, isto é, pela maneira como materializamos no espaço nossos projetos e necessidades” e mais à frente nesta mesma página, encontramos que, no decorrer dos mesmos “[...] estudos, você vai conhecer características de

alguns continentes, como o seu *território*<sup>100</sup> [...] e perceber que em todos eles existem problemas como os que enfrentamos no Brasil”.

Pergunta-se, então, qual é a base necessária para este *olhar geográfico* – sob quais perspectivas de análise da Geografia acadêmica e, ainda, quais influências os autores da literatura didática dos livros analisados receberam na academia ou ao longo de seus processos de formação enquanto autores de livros didáticos no Brasil, assim, quais influências estas abordagens têm sobre os estudantes e a resultante que irá assentar seu aprendizado ao longo da educação básica, é a questão que se impõem, objetivando esta pesquisa.

Prosseguindo para com os resultados da colaboração dos pesquisadores-colaboradores e desta pesquisadora:

- 100% para o fato de a obra ser erigida sob a perspectiva da Geografia Crítica, apoiada no marxismo;<sup>101</sup>
- 100% da literatura possuir forte apelo histórico, portanto, interdisciplinar, inclusive, nesta obra, há presentes no referencial bibliográfico, autores do conteúdo curricular de História para o Ensino Fundamental 2, o que embasa o apontamento.

A obra da Editora Moderna, Araribá Plus, na qual não se encontram referências claras sobre autoria, apenas trazendo um editor executivo na CIP e, portanto, identificada como *obra coletiva concebida, produzida e desenvolvida pela Editora Moderna*<sup>102</sup>, constitui-se como uma coleção de livros didáticos, voltados para as quatro séries do Ensino Fundamental 2 (6º ano 9º anos da Educação Básica nacional).

A princípio, uma obra na qual não se identifica autoria ou, que no mínimo, sua identificação é dúbia, não permitindo a clareza necessária para composição dos objetivos deste estudo (verificar qual é a tendência teórico-metodológica do autor em se tratando da Geografia acadêmica materialista/simbólica), já se constitui como um entrave para a discussão acerca do que esta obra pretende ensinar, dos objetivos deste ensino e propostos pelo Projeto Araribá, uma

---

<sup>100</sup> No sentido de *fronteira/limites*. Nota da autora.

<sup>101</sup> KAERCHER, Nestor André. 2004.

<sup>102</sup> Conforme descrição dos Dados Internacionais de Catalogação (CIP), aparece a figura de Cesar Brumini Dellore, como diretor executivo da obra e não como autor, porém, na 1ª categoria [1. Geografia (Ensino Fundamental)], já conste I. Dellore, Cesar Brumini. Nota da autora.



vez que é uma obra didática escolhida e amplamente adotada pela Rede Sesi Minas<sup>103</sup>, em suas dezenas de escolas mineiras, sem considerarmos o *Sistema S*<sup>104</sup> à qual está estritamente vinculada e, assim, presente em todas as regiões brasileiras,<sup>105</sup> com quase 600 (seiscentas)<sup>106</sup> escolas, constituindo-se, assim, a *Rede Sesi*, como é nacionalmente conhecida, a maior rede de escolas particulares do Brasil.

Considerando-se que analisar como o conceito de *território* é trabalhado na literatura didática do 6º (objeto desta pesquisa), suas abordagens teórico-metodológicas, e, mesmo em se tratando de *território*, visto como conceito polissêmico, proposto em diferentes sentidos e portador de diferentes significados, ainda mais, quando sabemos que há no Brasil uma vacância em termos da legislação oficial acerca do que seja, de fato, definido enquanto currículo nacional (pelo menos até a entrada em vigor da BNCC) e de quando este, ou aquele conceito geográfico, deveria ser trabalhado, cumpriu-nos descobrir o que a legislação ainda vigente traz sobre a questão do território para a realidade do 6º ano do ensino fundamental, nos livros didáticos objetos desta pesquisa.

Detectamos, ao longo da verificação de base conceitual nas duas obras (Araribá Plus e Projeto Athos), a incidência de cinco e duas vezes, respectivamente, da palavra *território*, em páginas diferentes das obras, portanto, em 1,83% e 0,69%, respectivamente, o que indica que o que determinam os PCN, não foi considerado, pelo menos conforme o que determina este orientador de currículo nacional no ano escolar de 2018, assim como nos anos anteriores.

---

<sup>103</sup>Não apenas para o conteúdo curricular de Geografia, mas também nos de História e Ciências são adotados livros do chamado Projeto Araribá Plus, como obras coletivas concebidas pela Editora Moderna. Nota da autora.

<sup>104</sup>A organização do Sistema S começou a ser estruturado no país em 1942 para oferecer uma rede de ensino que melhorasse a produtividade da mão-de-obra e serviços culturais e de lazer com financiamento garantido, mas sem depender da gestão pública. Ele é composto por nove entidades: Sesi: Ligado à indústria, oferece opções culturais, de lazer e esporte, além de serviços de saúde Senai: Ligado à indústria, oferece cursos e assessoria técnica Sesc: Ligado ao comércio, oferece opções culturais, de lazer e esporte Senac: Ligado ao comércio, oferece cursos Sebrae: Ligado à micro e pequena empresa, oferece cursos e apoio para acesso a crédito Senar: Ligado ao agronegócio, oferece cursos Sescoop: Ligado às cooperativas, oferece cursos e assessorias ao setor Sest: Ligado ao setor dos transportes, oferece opções culturais, de lazer e esporte Senat: Ligado ao setor dos transportes, oferece cursos Disponível em <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/02/18/O-que-%C3%A9-o-Sistema-S-quanto-custa-e-a-quem-beneficia>> Acesso em 20 de Mar 2018.

<sup>105</sup>A Rede Sesi conta com 583 escolas e é a maior rede de ensino privada do país. Disponível em <[https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwikl6DUieLaAhWLj5AKHdikA-0QFghuMAU&url=http%3A%2F%2Fwww.portaldaindustria.com.br%2Fagenciacni%2Fnoticias%2F2017%2F08%2Fpara-estudantes-de-todas-as-idades-confira-o-que-o-sesi-oferece-a-voce%2F&usg=AOvVaw1Htx3-SIVEM18K09\\_ipVmW](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwikl6DUieLaAhWLj5AKHdikA-0QFghuMAU&url=http%3A%2F%2Fwww.portaldaindustria.com.br%2Fagenciacni%2Fnoticias%2F2017%2F08%2Fpara-estudantes-de-todas-as-idades-confira-o-que-o-sesi-oferece-a-voce%2F&usg=AOvVaw1Htx3-SIVEM18K09_ipVmW)> Acesso em: 27 de Agosto 2017.

<sup>106</sup> 586 para sermos mais precisos. Nota da autora.

Destaca-se que, ao longo das análises, não nos deparamos com conceitos, ou quaisquer outras tentativas, de explicar o que seja *território* e suas variáveis conceituais. Em absoluto.

Intuímos que os autores acreditam ser o estudante do 6º ano, portador deste conhecimento de base teórico-conceitual proveniente do Ensino Fundamental 1, pois nas obras que dão sequência aos estudos geográficos de Araribá Plus e do Projeto Athos de 7º ao 9º anos do Ensino Fundamental 2, das redes de ensino Sesi e Clarissas Franciscanas, adotantes destes materiais didáticos, nas quais, esta pesquisadora é também professora, não foram ali encontrados também referência direta ao conceito de território e suas variações semânticas em quaisquer das séries subsequentes.

Para a compreensão teórico-conceitual do *território*, buscamos analisar e dialogar com os diversos autores que se dedicaram a este tema (os de *território*, enquanto saber conceitual, seus desdobramentos, particularidades acadêmico-escolar e semelhanças) e chegamos a algumas conclusões, expostas a seguir.

Internacionalmente falando, os estudos acerca do *território* e suas variáveis conceituais, ganharam força nas décadas de 1970/80 na Europa e, antes disso, nos EUA, este atuando como o grande precursor<sup>107</sup>, se apartando das noções de espaço e paisagem – objetos tradicionalmente aceitos como fundadores das noções acerca do ensino de Geografia escolar – tornando os conceitos referentes ao *território*, personagem central dos estudos geográficos, apenas na década de 1980.

O ano de 1980 representa um marco para os estudos territoriais, nesta perspectiva de análise sob a qual nos propomos ao desenvolver este trabalho, uma vez que é quando o suíço Claude Raffestin publica seu clássico *Por uma Geografia do Poder*, onde o *território*, em toda a sua dimensão dramática se destaca, tornando-se personagem central nas discussões acadêmico-geográfica.

Ainda que Raffestin transite na vertente materialista, traz este autor contribuição para as noções relacionadas ao território, confirmando ser este, categoria principal do objeto de análise mas, ao chegar ao Brasil, sendo este autor traduzido pela primeira vez (apenas) em 1993, em nossa primeira e única edição de *Por uma geografia do poder*, tardiamente se comparado ao

---

<sup>107</sup> ROSENDAHL, Zeny. Sem data.

contexto mundial e ainda, pouco difundida pela academia, pelas razões que em sequência exporemos.

Para endossar o fato de que o *território* só se firma como personagem principal em Raffestin (1993), vale expor que, para este autor: “[...] o espaço é a prisão original e o território é a prisão que os homens constroem para si”. Dessa forma, os homens ao manifestarem sua cultura por meio de elementos materiais e imateriais, produzem os territórios, não os espaços.

O *território* é carregado de contradições e traz consigo significações político-ideológicas do Estado. Território, no senso comum, nos remonta às invasões territoriais e produto da ação dos atores sintagmáticos, ou seja, daqueles que o produzem/ fazem/modificam (RAFFESTIN, 1993).

Espaço (vivido) e território (poder) têm conceitos diferentes para este autor. Diferentemente do que trazem os PCN, em sua simplificação, que sequer, ainda enquanto categoria de mínimo saber/aprender, não é percebido na literatura didática em análise neste estudo.

Enquanto espaço é o aspecto do vivido, da vida social, o visto, a possibilidade do movimento, sendo, portanto, anterior ao território e com ponto de vista abstrato, estando em constante transformação, profundamente relacional e se apoiando (sempre) no território; no território, propriamente dito, há relações de poder sob processos de longa duração, egocentrismo, apropriação, e, a partir daí, resultando em investimentos em tecnologia, e, caso não haja tais elementos, é simplesmente, lugar (RAFFESTIN, 1993).

O território não se configura nem como espaço e nem como lugar, em separado ou estando sozinho, isolado, mas, é o espaço-lugar, construído-desconstruído pelos atores que o fazem ou o constituem – atores sintagmáticos (RAFFESTIN, 1993).

O espaço (configurado e formatado) ao se delimitar, torna-se território, quando a fronteira deste domínio territorial é utilizada para afetar (restringir) os comportamentos relacionados ao acesso, portanto, a fronteira (territorial) comunica um limite a ser respeitado e sua representação é simbólica, mas carregada de materialismo egocêntrico de cunho geográfico. (RAFFESTIN, 1993).

O espaço, por sua vez, não existe isoladamente, necessitando de relações (advindo do fato de ser relacional) e condições preexistentes. O território, poderá ser visto como objeto, desde que também consideremos suas relações e complexidades, como a do global repercutindo no

local, sem o qual, não se compreende o global, levando o sujeito impregnado de sua territorialidade, a agir localmente e a pensar, globalmente (RAFFESTIN, 1993).

Ora, se os estudos territoriais e sua complexidade, são recentes no mundo, se a discussão acerca dos territórios e seus desdobramentos acadêmicos são de no máximo 30 a 40 anos do momento atual, como compreender este movimento no Brasil, ainda mais recentemente em nosso país, na academia e na Geografia escolar na Educação Básica?

E mais!

Como os livros didáticos no Brasil, diante de uma legislação ampla e que ainda não estabeleceu uma base única curricular mínima obrigatória<sup>108</sup>, iriam delimitar a forma, assim como as abordagens que seriam aplicadas a estes conceitos, ano a ano, do 1º ao 9º, em especial no 6º ano da Educação Básica, de forma acessível ao aluno, clara em objetivos didáticos, baseadas no ensino de habilidades e competências, se os próprios PCN assim colocam a problemática, ao criticar o positivismo epistemológico, que todas as ciências (inclusive a geográfica) viveu, torna-se compreensível, dentro da falta de conexão legislação-orientação-normatização, que os livros didáticos não atinjam aos objetivos do PCN e, infelizmente, não apenas no que tange aos conceitos relacionados ao território e suas variáveis.

Assim, entendemos que,

Com fortes tendências de estudos regionais, os estudos geográficos pautavam-se pela busca de explicações objetivas e quantitativas da realidade, fundamentos da escola francesa de então. Foi essa escola que imprimiu ao pensamento geográfico o mito da ciência asséptica, não-politizada, com o argumento da neutralidade do discurso científico. Tinha como meta abordar as relações do homem com a natureza de forma objetiva, elaborar monografias regionais para uma possível busca de leis gerais que explicassem suas diferenças. [...] importante lembrar que para *La Blache a Geografia não era ciência dos homens, mas dos lugares* (BRASIL, 1997, p. 21, grifo nosso).

O ensino de Geografia como seria mais facilmente aventarmos, uma vez que o conceito de *lugar*, no revisionismo da *Nova Geografia*<sup>109</sup> (uma das variadas escolas do pensamento geográfico) é baseado em noções de quantidade e a conversão destes em estatísticas, ignorando os conceitos de base espaço-territorial, enquanto que a *nova Geografia* (ou o que há de novo na Geografia), provenientes da acadêmica, já transita pela esfera do pertencimento, de adequação, do simbolismo cultural e conformidade que na atualidade vão além das questões objetivas e

---

<sup>108</sup> O que se pretende com a BNCC. Nota da autora.

<sup>109</sup> DE GUSMÃO, Rivaldo Pinto. 2006.

materiais, transcendendo às subjetivas, como em Brasil (1997) mas, ainda distante da realidade dos livros didáticos analisados neste estudo:

O lugar e a região eram sempre vistos como dimensões objetivas resultantes das interações entre o homem e a natureza. Atualmente, a categoria de lugar, assim como a de paisagem estão sendo recuperadas pela nova Geografia, em uma nova dimensão. O lugar deixou de ser simplesmente o espaço em que ocorrem interações entre o homem e a natureza para incorporar as representações simbólicas que constroem juntamente com a materialidade dos lugares, e com as quais também interagem (BRASIL, 1997, p. 19).

O conceito de *lugar* como objeto geográfico de cunho material, no passado humano, modificador de paisagens, voltado apenas à ação construtora do homem, portanto de cunho concreto/material, então o homem, como o grande modificador das paisagens, ao incorporar a dimensão subjetiva ou simbólica, é a linha condutora dos PCN de 1997, mas que segundo os pesquisadores-colaboradores não estão presentes nas obras em análise, o que confirmamos.

O que se verifica é tendência às explicações de cunho histórico nas obras, especialmente no Projeto Athos, onde temos cinco referências, em diferentes capítulos, às concepções históricas, embasando o que se pretende difundir no ensino de Geografia, como quando se explicam as diferenças entre as teorias geocêntrica e heliocêntrica, para as quais se reconstituem a história da época das primeiras ideias, desde a copernicana a Galileu Galilei.

Na obra do Projeto Araribá, a pesquisa não evidenciou/ não ressaltou a incursão aos conceitos relativos à História em nenhuma ocasião de análise, na tentativa de elaborar conceitos geográficos, não havendo, neste, referência à revolução copernicana e nem afins, voltando-se assim, a editora que concebeu a obra, para os conceitos geográficos propriamente ditos, embora superficialmente abordados (quando abordados), já que neste material didático, também há a suposição de que, ou o aluno já detenha esta base conceitual ou a trará o professor de forma a complementar o conhecimento vacante no livro.

O conceito de *lugar* impregnado de simbolismo (na contemporaneidade da Geografia acadêmica transposta à escolar), carregado de significâncias, aromas e sentidos, permitindo ao ser humano a sensação de pertencimento e o remetendo às noções de afeto – parafraseando geógrafos como Gaston Bachelard<sup>110</sup> – é encontrada na obra do Projeto Araribá Plus, em um raro momento, em que esta, se permite adentrar ao simbolismo teórico-geográfico:

---

<sup>110</sup> BACHELARD, Gaston. 1989.

Cada indivíduo se relaciona de forma diferente com os lugares de acordo com os significados que dá a ele. Os lugares em que passamos nossas vidas, são muito significativos para nós, mas não para outras pessoas (MODERNA..., 2014, p. 27).

Os lugares nos quais passamos a nossa vida, significam, não o mesmo que para outras pessoas que por estes lugares não construíram suas vidas. Assim como que o lugar daquelas nada dizem para nós. Isso é a Geografia do microcosmo e simbólica, com esta exceção, não se percebe nas obras analisadas, ou seja, não se constitui preocupação/objetivo do ensino de Geografia.

Então, ainda segundo Brasil (1997, p. 20), “[...] a ênfase desloca-se do conceito abstrato de espaço para o conceito de lugar, o âmbito da existência real (da concretude) e da experiência vivida (do simbólico)”:

[...] com a qual nos identificamos e criamos raízes que estão entre as causas de profundos conflitos político-territoriais no Brasil e no mundo, que resultam para La Blache em lugar, paisagem e região, que, enquanto territorialidades, se sobrepõem, criando e legando padrões de comportamentos identitários e transmitidos às futuras gerações, portanto o homem e seus padrões em relação à natureza eram estudados da perspectiva objetiva, material e não simbólico-cultural (BRASIL, 1997, p. 20).

Percebe-se ser exatamente assim, salvo na raríssima exceção trazida anteriormente, que o livro didático do Projeto Araribá Plus aborda a base conceitual, que se faz fortemente portadora de traços atrelados aos materialistas, na teoria geográfica orientada para o 6º ano. Chegando-se a essa conclusão, a partir da análise ano a ano desta pesquisadora, que, desde 2014, instrumentaliza os conceitos presentes, nesse material didático, na Rede Sesi, na unidade de Governador Valadares, Minas Gerais.

Difícilmente não se teria chegado a este resultado, dada toda a conjuntura histórica que nos trouxe, enquanto País, a este momento de incerteza curricular ou, de no mínimo, ambiguidade, que permitiu que autores consagrados teçam seus próprios currículos, levando-se em conta aspectos mais ou menos comuns, como a noção fundamentada de que no oitavo ano, o conteúdo curricular de Geografia, aborda os estudos continentais, por exemplo, sem o compromisso teórico-metodológico de que tipo de perspectiva os continentes serão apresentados aos estudantes deste ano escolar.

A Geografia acadêmica brasileira é de forte traço materialista/marxista, até mesmo porque o nosso maior geógrafo<sup>111</sup>, Milton Santos, é proveniente do materialismo histórico-dialético, teorizado por Karl Marx.

Assim, nos PCN temos que:

É inegável a contribuição do marxismo para o aluno compreender e explicar o processo de produção do espaço. É por meio dele que se pode chegar a compreender as desigualdades na distribuição da renda e da riqueza que se manifestam no espaço pelas contradições entre o espaço produzido pelo trabalhador e aquele de que ele se apropria, tanto no campo como na cidade. Nesse sentido, categorias do marxismo como relações sociais de produção, modos de produção, meios de produção, forças produtivas, formação social, são fundamentais para revelar ao aluno condições *concretas* do seu cotidiano na sociedade (BRASIL, 1997, p. 22, grifo nosso).

O nosso geógrafo-mor e maior influenciador teórico nacional, Milton Santos, inicia a publicação de seus livros a partir dos anos de 1977, após retornar ao Brasil do exílio<sup>112</sup>. Como duro oponente da ditadura militar que governou o Brasil entre 1964 a 1985.

Milton Santos, por mais de três décadas escrevendo e influenciando geógrafos brasileiros e imprimindo nestes, fortes traços do materialismo dialético no qual se formou intelectualmente, haja vista ser aguerrido militante da esquerda e, portanto, de claro posicionamento teórico-metodológico de cunho materialista e marxista.

Milton Santos propõe uma Geografia baseada em uma visão marxista ao conceber as relações no espaço. Para ele o tema central da Geografia é marcado pela relação indissociável entre o sistema de ações e o sistema de objetos (SANTOS, 2006, p. 60).

Em Moderna (2014) é discutido que: “As transformações ocorrem em diversos graus de intensidade e estão relacionadas ao desenvolvimento técnico de cada sociedade. Nas paisagens ficam registrados a história e o modo de vida da sociedade que ela vive” (MODERNA..., 2014, p. 16).

---

<sup>111</sup> SANTOS, Milton; DE PAULA ASSIS, Jesus. 2004.

<sup>112</sup> Em razão de suas atividades políticas junto à esquerda, Milton Santos foi perseguido pelos órgãos de repressão da ditadura militar. Seus aliados e importantes políticos intervieram junto às autoridades militares para negociar sua saída do país, após ter cumprido meio ano de prisão domiciliar. Milton Santos achou que ficaria fora do país por seis meses, mas acabou ficando 13 anos. Milton Santos começa seu exílio em Toulouse, passando por Bordéus, até finalmente chegar a Paris em 1968, onde lecionou na Sorbonne, tendo sido diretor de pesquisas de planejamento urbano no Institut d'Étude du Développement Économique et Social (IEDES). Disponível em <<https://suburbanodigital.blogspot.com.br/2014/12/biografia-de-milton-santos.html>> Acesso em 20/04/2018.

Tal passagem, uma vez que o autor é citado com seis de suas obras nas referências bibliográficas de Moderna (2014), possivelmente, foi baseada no pensamento de Milton Santos, quando este diz:

As características da sociedade e do espaço geográfico, em um dado momento de sua evolução, estão em relação com um determinado estado das técnicas. Desse modo, o conhecimento dos sistemas técnicos sucessivos é essencial para o entendimento das diversas formas históricas de estruturação e articulação dos territórios, desde os albos da história até a época atual (SANTOS, 2006, p. 111).

Em Moderna (2014, p. 22) os conceitos de divisão social e territorial do trabalho é apresentado da seguinte forma:

[...] trabalho se caracteriza, entre outros elementos, pela diversidade de tipos de atividades e de profissionais: em uma mesma sociedade, encontramos dentistas, secretárias, padeiros, agricultores, motoristas, pedreiros, advogados, professores etc. Chamamos a essa divisão dos trabalhadores em diferentes funções de visão social do trabalho. O trabalho do ser humano é considerado social, pois atende às necessidades da sociedade para sua manutenção. Os lugares também se especializam na execução de determinados tipos de trabalho. A divisão espacial das atividades econômicas é chamada de divisão territorial do trabalho. Há municípios especializados na produção agrícola, por exemplo, grandes centros urbanos onde predominam as atividades de prestação de serviços, e outros em que predominam as atividades industriais ou turísticas (MODERNA..., 2014, p. 22).

Em Moderna (2014), discute-se a compreensão do espaço geográfico, que poderia ser conceituado, também, ou, principalmente, como território.

Para a obra didática: “No espaço geográfico, os homens manifestam sua cultura por meio de elementos materiais e imateriais. Esses elementos também contribuem para criar espaços diferentes uns dos outros” (MODERNA..., 2014, p. 31).

A geração de geógrafos influenciados por Milton Santos, que viriam a se tornar os futuros autores da literatura didática no Brasil dos anos 1990 em diante, reproduziram suas ideias de forte apelo materialista no âmbito da Geografia escolar, personificada nos dois livros didáticos analisados, cujos elaboradores/produtores, já que na obra não consta autoria, optaram pela concepção marxista, por serem estes mesmo, muito provavelmente, baseando-nos pela regra geral brasileira no que tange aos autores da literatura didática de Geografia, formados academicamente sob a concepção de oposição à ditadura militar em nosso País, portanto, contrários à posição política de direita, então, seguidores de Milton Santos.



Por isso, é possível dizer que a análise que a leitura da obra didática da Editora Moderna, em profundidade, por mais que não haja a figura de um ou mais autores explicitados, permite que afirmemos, ser esta de base *miltonsantiana*, pois, Milton Santos implicitamente, está no texto didático deste livro, ainda que não esteja referenciado como em “As transformações ocorrem em diversos graus de intensidade e estão relacionadas ao desenvolvimento técnico científico informacional das sociedades” (MODERNA..., 2014, p. 16), está presente, ainda que implicitamente.

Milton Santos aparece listado, com seis de suas produções<sup>113</sup> acerca do espaço, nas referências bibliográficas de Araribá Plus para o 6º ano. É o geógrafo brasileiro mais premiado<sup>114</sup> e conhecido internacionalmente, portanto, o mais respeitado e estudado na academia e, por conseguinte, o que mais possui envergadura acadêmica para influenciar o pensamento geográfico brasileiro e, conseqüentemente, os autores da literatura didática de Geografia em nosso país a partir dos anos de 1980<sup>115</sup>, e, (com algumas exceções que trazem ares de renovação autoral, como veremos na obra Projeto Athos, a aluna Seferian, escrevendo com a decana Sonia Castellar e, embora haja renovação de autoria, mantendo-se o embasamento teórico-metodológico materialista), são os mesmos que escrevem e publicam livros didáticos de Geografia, desde então.

Ainda que seja possível identificar qual seja a abordagem ou tendência teórico-metodológica presente na obra Araribá Plus, materialista por excelência, o ensino de Geografia passou por sérios problemas metodológicos (e ainda transita por estes, até que a nova legislação, a BNCC, corrija – sendo otimistas – e trace as novas rotas, como, por exemplo, a que buscaria romper com o Positivismo epistemológico e o marxismo ortodoxo, pelos quais todas as ciências, ou mais, ou menos passam/passaram ao longo de seu desenvolvimento):

Buscam-se explicações mais plurais, que promovam a interseção da Geografia com outros campos do saber, como a Antropologia, a Sociologia, a Biologia, as Ciências

---

<sup>113</sup> Natureza do espaço, 2002; A urbanização brasileira, 2003; A urbanização desigual: a especificidade do fenômeno urbano em países subdesenvolvidos, 1980; Metamorfoses do espaço habitado; fundamentos teóricos-metodológicos da Geografia, 1997; O espaço do cidadão, 2002 e Pensando o espaço do homem, 2004 (MODERNA, 2014, p. 262).

<sup>114</sup> Milton Santos foi o primeiro nativo de um país de terceiro mundo a receber o prêmio Vatin Lud, uma espécie de Prêmio Nobel da Geografia. Faleceu em 24 de junho de 2001, em São Paulo. Disponível em [http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/bibliotecas\\_bairro/bibliotecas\\_m\\_z/miltonsantos/index.php?p=3781](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/bibliotecas/bibliotecas_bairro/bibliotecas_m_z/miltonsantos/index.php?p=3781) Acesso em 20/04/2018.

<sup>115</sup> Após retornar do exílio na França em 1977 e de declarar a influência da Geografia francesa. Disponível em <<http://miltonsantos.com.br/site/biografia/>> Acessado em 14/05/2018.

Políticas, por exemplo. Uma Geografia que não seja apenas centrada na descrição empírica das paisagens, tampouco pautada exclusivamente pela explicação política e econômica do mundo; que trabalhe tanto as relações socioculturais da paisagem como os elementos físicos e biológicos que dela fazem parte, investigando as múltiplas interações entre eles estabelecidas na constituição dos lugares e territórios. Enfim, buscar explicar para compreender (BRASIL, 1997, p. 24).

Mas apesar de buscar explicações mais plurais e que gerem inserção da Geografia com outros campos do saber escolar, o que é visto com positividade, há um problema detectável na falta de um currículo nacional: o fato de as aulas de História e Geografia, muitas vezes, para o estudante, em especial das séries iniciais do Ensino Fundamental 2, portanto, 6º e 7º anos, parecer ser a mesma aula.

Quando os dois conteúdos curriculares parecem ter os mesmos objetivos e significados, porque *espaço*, objeto da Geografia e o *tempo*, objeto da História, muitas vezes não se dissociam na prática cotidiana da aula dada, nem sequer na sequência didática dos livros adotados pelas escolas, muitas vezes de um mesmo *Projeto*, como o Araribá Plus que contempla os conteúdos curriculares – além do conteúdo de Geografia – História, Ciências, Filosofia e Ciências Sociais, ou seja, sob um mesmo interesse editorial, destacando que, nestes citados, também não há autores indicados, todos também se apresentam como obra coletiva concebida.

Daí surge a necessidade de se resgatar o que, segundo Costa (2004), para que todas as aulas e explicações, não se pareça aos olhos do estudante, a mesma explicação ou sequência didática:

É preciso, de saída, e ainda que de forma bastante geral, esclarecer em que medida espaço e território, embora muito frequentemente utilizados como sinônimos, principalmente quando da referência à dimensão geográfica dos fenômenos sociais por outras disciplinas que não a Geografia, devem ser tratados como concepções distintas (COSTA, 2004, p. 4).

Faz-se necessário pensar em uma Geografia simbólica, não respaldada apenas em conceitos de paisagens e sim nas interações destas com o que se considera resultado da transformação dos lugares e territórios, perpetrados pelo homem, este sim, o objeto maior das Ciências, buscando compreender em primeiro momento para, depois, ensinar, pois, fora isso, instalam-se confusões mentais, e estas, no mínimo, colocam o objeto comum de estudo – o homem – , mais distante do estudante, uma vez que torna a compreensão mais dificultada, especialmente na tenra idade de 11-12 anos, no 6º ano.

Para tanto, Brasil (1997) diz ser,

Essas sucessivas mudanças e debates em torno do objeto e método da Geografia como ciência, presentes no meio acadêmico, tiveram repercussões diversas no ensino fundamental. Positivas de certa forma, já que foram um estímulo para a inovação e a produção de novos modelos didáticos. Mas também negativas, pois com a precária incorporação das mudanças produzidas pelo meio acadêmico, provocaram a produção de inúmeras propostas didáticas, descartadas a cada inovação conceitual. E, principalmente, sem que existissem ações concretas para que realmente atingissem o professor em sala de aula, *sobretudo o professor das séries iniciais, que continuou e continua, de modo geral, a ensinar Geografia apoiando-se apenas na descrição dos fatos e ancorando-se quase exclusivamente no livro didático, que ainda, em sua grande maioria, fundamenta-se em uma Geografia Tradicional. Mas não apenas a prática do professor está permeada por indefinição e confusão.* Muitas propostas de ensino também estão. Observa-se, sobretudo na análise das propostas curriculares produzidas nas últimas décadas, *que o ensino de Geografia revela todas essas indefinições e problemas na escolha dos seus conteúdos* (Brasil, 1997, p. 24, grifos nossos).

O documento oficial, sob o qual nos orientamos – os PCN – reconhece que a Geografia é meramente descritiva, livresca, tradicional, indefinida, confusa, mnemônica, problemática na escolha de conteúdo, daí a necessidade de reformulação da educação nacional a partir do (necessário) currículo, o que trará, esperamos, a BNCC em 2019.

Então, reportando-nos ao conceito de território, quando apresentado na obra Araribá Plus, o que raramente acontece, mais precisamente quatro vezes no texto didático propriamente dito, este vem assim expresso, em uma destas incidências, em um de seus subtítulos: “A divisão social e territorial do trabalho” (Moderna..., 2014, p. 22), contendo uma forte tendência teórica materialista, advinda do marxismo, uma vez que o “[...] trabalho do ser humano *é considerado social*, pois atende às necessidades da sociedade para a sua manutenção” é clara e facilmente identificado com a tendência do materialismo histórico, portando, com Milton Santos, quando opõe rico e pobre, capitalista e proletário.

No texto, ao nos depararmos com “[...] *é considerado social* [...]” (Moderna..., 2014, p.22), nos remete a um questionamento: por quem é considerado social? Quem diz, entre os autores das ciências humanas de viés geográfico, dado o objeto deste estudo, que o trabalho é *considerado social*? Pelos teóricos materialistas é a resposta.

Vejamos a contribuição de Konder (2017), para essa discussão:

A partir da divisão social do trabalho, a humanidade passava a ter uma dificuldade bem maior para pensar os seus próprios problemas e para encará-los de um ângulo mais amplamente universal: mesmo quando eram sinceros, os indivíduos se deixavam influenciar pelo ponto de vista dos exploradores do trabalho alheio [...] (KONDER, 2017, p. 14).

Assim, a divisão social do trabalho rege a relação entre o explorado ou proletário pelo explorador desta relação, o capitalista ou burguês e, esta, constitui-se como o cerne do materialismo dialético, passível de ser identificado em Araribá Plus.

Uma vez que a proposta desta pesquisa é apontar as abordagens presentes em materiais didáticos e, Araribá Plus, já se descortinou com forte tendência materialista, devemos lembrar que o materialismo está muito mais fortemente arraigado na vida humana, que quaisquer outras concepções de mundo e também que grandes *viradas* teóricas, como na *virada para o cultural* proposta por Claval (2002), demonstra que as perspectivas de dimensões psicológica ou mental da cultura não era adotada até muito recentemente:

[...] até os anos cinquenta: os geógrafos adotavam uma perspectiva positivista ou naturalista, não estudando a dimensão psicológica ou mental da cultura. O interesse voltava-se para os aspetos materiais da cultura, as técnicas, as paisagens e o gênero de vida (CLAVAL, 2002, p. 19).

Se, na Europa, a virada cultural na Geografia demoraria a ser processada, acontecendo de fato nos idos dos anos 1950, a chegada desta ciência reformulada ao ensino escolar, depois de transitar pelo da academia, na prática, levaria a passagem de décadas, e, apenas se processando no Brasil, na década final do século XX, com as traduções dos clássicos europeus e com raros expoentes do pensamento nacional<sup>116</sup>.

Mas, de onde viria então esse materialismo fortemente arraigado nas ciências?

Vejamos a explicação da origem do materialismo (não-dialético) ou da concretude, uma das precursoras da ciência, extraída de Thalheimer (1979):

A filosofia materialista na antiguidade - Desenvolvimento da concepção do mundo moderno. As lutas das quais nasceu a concepção do mundo moderno duraram mais de dois mil anos. Essa concepção não se formou em dias. Através dessas lutas foi que se desenvolveram a Filosofia e as Ciências Naturais. O materialismo dialético constitui apenas o último elo da cadeia, o último resultado de lutas que remontam às épocas mais longínquas da história. O ponto de partida desse desenvolvimento foi a Grécia Antiga, berço da Filosofia e das Ciências Naturais, e onde se lançaram os fundamentos da concepção do mundo moderno (THALHEIMER, 1979, p. 17).

Ainda, segundo este mesmo autor, na Grécia antiga, a tentativa de explicar o mundo, proposta por Tales de Mileto, se baseava no aporte material e:

---

<sup>116</sup>Como Marco Aurélio Saquet e Rogério Haesbaert Costa. Nota da autora.

O que sabemos a respeito dos ensinamentos de Tales é muito pouco, e se relaciona com a sua teoria da formação do mundo. Uma das questões fundamentais que a religião se esforçava também para resolver era a seguinte: 'Como se formou o mundo?' Tales, seguindo um rumo oposto ao da religião, procurou dar-lhe uma explicação natural. 'O mundo dizia ele - tem como origem a água. Esse é o princípio e a essência de todas as coisas'. Queria dizer com isso que todos os demais elementos (distinguiam-se, então, quatro elementos fundamentais: a água, o fogo, o ar e a terra) provinham da água. Essa explicação, baseava-se na crença de que todas as matérias são iguais e pode, portanto, transformar uma na outra. [...]. *A teoria de Tales revela, portanto, um pressentimento genial das futuras descobertas da ciência* (THALHEIMER, 1979, p. 19, grifo nosso).

Trata-se de um pressentimento genial ancorado no aspecto material para a explicação de mundo que se sucederiam a Tales e à Grécia antiga.

Tornando-se mais compreensível, embora não menos controverso, não foi encontrado no texto didático do autointitulado Projeto Araribá Plus e, muito menos na bibliografia desta obra, quaisquer referências ao autor Karl Marx ou ao marxismo, diretamente, porém, indiretamente encontramos via referências bibliográficas e o seu olhar através das obras do autor brasileiro Milton Santos, reconhecidamente de tendência marxista, portanto, opositora ao modo de produção capitalista um dos pilares do materialismo histórico dialético, que segundo Thalheimer (1979) seria:

A concepção materialista da história não é senão a aplicação dos princípios do materialismo dialético no campo da história. Como a dialética, a concepção materialista da história não é um simples meio de observação, mas um meio de ação. A teoria revolucionária não é senão um instrumento para a prática da política revolucionária. O materialismo histórico ou dialético é para o revolucionário o que o compasso e o sextante são para o navegador, ou as leis físicas para o técnico. A dialética é o instrumento universal e a concepção *materialista da história o instrumento especial que permitem compreender as leis do desenvolvimento da sociedade* (THALHEIMER, 1979, p. 65, grifo nosso).

Araribá Plus, no 6º ano, nos envereda por uma discussão, apesar de ser rasa e meramente superficial, na direção das questões que se sobrepõem ao território e que implica consequências entre o homem, suas ações modificadoras do meio natural e o impacto destas pela exploração de sua mão de obra ou força de trabalho.

Conforme vemos em Goldestein e Seabra (2011), assim,

O surgimento do capitalismo, como modo de produção dominante de uma formação econômico-social, pressupõe a existência de formas avançadas de divisão do trabalho e a permanente redefinição das proporções e do significado social e territorial desta divisão" (GOLDESTEIN e SEABRA, 2011, p. 21).

Os autores supracitados, Goldestein e Seabra (2011), ainda, ao discorrerem sobre o surgimento do capitalismo e do seu modo predominante de produção, que engendrou divisão social e territorial do trabalho incorrem ao marxismo, por esta teoria ser a que mais influencia os autores brasileiros em ciências humanas, que serviram de suporte a este objeto de pesquisa:

Sob o capitalismo, o desenvolvimento das atividades econômicas não se dá de maneira uniforme entre os diversos ramos e seus setores. Esse desenvolvimento desigual não é meramente fruto da reprodução de uma situação historicamente presente nos primórdios da definição do modo de produção capitalista. Resulta de determinações que interferem no processo de acumulação de capital e guardam aspectos ora mais especificamente técnicos, ora mais especificamente econômicos ou político-econômicos. E ainda, de todas as formas de desigualdades que opõem exploradores e explorados, dominantes e dominados e, em particular, a burguesia e o proletariado (GOLDESTEIN; SEABRA, 2011, p. 21).

Editora Moderna (2014) ao discorrer sobre as formas de divisão social do trabalho, o faz de maneira que nos conduz à divisão social e territorial do trabalho, uma vez que há “[...] municípios especializados na produção agrícola [...], grandes centros urbanos onde predominam a prestação de serviços e aquelas onde predominam as atividades industriais e turísticas” (MODERNA..., 2014, p. 22).

Há uma versão materialista advinda do marxismo na simplificação trazida pelo texto didático do Araribá Plus, na qual se processa claramente que o capitalismo acumula e opõe, em especial burguesia e proletariado, territorial e socialmente, em uma proposta de divisão entre ricos e pobres, sendo o capitalismo o causador desta desigualdade, porém, sem se aventar em momento algum no texto didático do Araribá Plus, os desmandos do sistema socialista e, muito menos, seu modo de produção<sup>117</sup>, tão predatório quanto o do sistema capitalista vigente (ANTUNES, 1994, p. 82).

Saindo da discussão acerca das contradições presentes nas relações de poder e seus objetivos sociais transformadores dos territórios, partimos para a categoria principal a organizar a entrada aos conceitos mais complexos das propostas para o ensino fundamental 2, no 6º ano, o conceito de espaço – como *sinônimo* de *paisagem* – objeto da Geografia, posta como categoria principal segundo a legislação orientadora ainda vigente, da qual o conceito de território é um derivado também muito destacável para a compreensão deste ensino.

---

<sup>117</sup> ANTUNES, Ricardo. 1994.

A obra Araribá Plus, explana os conceitos relacionados ao espaço de forma genérica, ainda que um pouco mais aprofundada que o conceito de território e, assim, se interliga a este, superficialmente.

O livro, portanto, o faz de acordo com os documentos oficiais que definem *espaço* como conceito principal e *território*, secundário, assim como o conceito de *lugar*, que também é trabalhado na perspectiva de *pertencimento* e *identificação* acoplados aos conceitos de espaço e território (trabalhado como limite ou fronteira), em conformidade com que, o *lugar* na obra didática, seja assim definido por Moderna (2014):

Na maioria das vezes, quando habitamos por muito tempo em determinado bairro, ou quando frequentamos todos os dias o mesmo local, por exemplo, percebemos que esse local se torna parte de nossa vida, com o qual geralmente nos identificamos e pelo qual criamos um sentimento de pertencimento. A importância e o significado que se atribui ao lugar variam de um indivíduo para o outro, de acordo com experiências vividas por eles (MODERNA..., 2014, p. 27).

Quando sequer conseguimos identificar o autor/*autores* de uma determinada obra da literatura didática do ensino de Geografia, como no caso em questão, torna-se ainda mais difícil compreender qual a perspectiva teórica teria subsidiado o conceito de lugar acima referenciado por este sujeito oculto/*ocultado*.

Mas, partindo dos pressupostos de que há toda uma geração de autores influenciados pelo brilhantismo de Milton Santos e sendo este autor, o que mais alcança, por sua proeminência intelectual dentro do ensino acadêmico de Geografia e também pelo fato de ser o autor com mais obras listadas nas referências do Araribá Plus, dentre todos os outros, em um total de mais de 100%, concluímos que a obra é baseada na abordagem materialista no que tange à teoria dos aspectos geográficos relacionados ao território e também pelo fato de, ao longo do texto, a obra assim se revelar, textualmente.

Nesta obra, as categorias que englobam *lugar-identidade-pertencimento* aparecem como subcategorias do espaço, e é este o objeto ou categoria principal de análise e discussão do ensino de Geografia, para o 6º ano.

O território é trabalhado nesta obra didática, secundariamente, o que não fere a legislação vigente e nem o que se espera didaticamente, uma vez que o território não é mesmo a categoria principal, este é o espaço e a paisagem, como sinônimos, porém, sem discutir e definir quais as

perspectivas territoriais são utilizadas na referida obra, até mesmo porque as questões relacionadas aos territórios e suas variáveis de tendência simbólico-cultural.

A Geografia acadêmica – é recente no mundo e, no Brasil, mais ainda, com expoentes destacáveis estão Marco Aurélio Saquet e Rogério Haesbaert Costa, escrevendo há menos de 20 anos sobre esta temática e, ainda, fortemente impregnados do legado de Milton Santos, ou seja, não seria o esperado que em 2014, os livros didáticos já contivessem mudanças significativas que ainda estão sendo discutidas, por uma minoria, na academia, em pleno ano 2018.

Quando se discutem as categorias combinadas de *lugar e cultura* no livro do Projeto Araribá Plus, a cultura não é dada no sentido ofertado por Paul Claval, como algo simbólico, após mudanças de concepção teórico europeias analisadas por este autor.

Assim, ao longo do Tema Sete deste livro, chamado de *A identidade dos Lugares*, a cultura também é material, pois, é construída pelo homem, palpável, de porte físico/concreto/construção: “A maneira como determinado grupo de pessoas se organiza e modifica o lugar em que vive é refletida por meio dos elementos culturais que esse grupo constrói” (MODERNA, 2014, p. 29).

Então, ao revisitar Claval (2011) e quando este autor que tanto dá ênfase ao simbolismo geográfico, discutindo-o brilhantemente, discorre sobre o cunho etnográfico da cultura ainda quando esta fosse considerada material, vem corroborar com a tese de que, no Araribá Plus, a cultura é material e não simbólica:

[...] a cultura não estava inata, mas o meio ambiente podia determiná-la ou influenciá-la. Daí uma ênfase sobre as relações entre os grupos humanos e o seu ambiente. A curiosidade se dirigia mais em direção às técnicas materiais, permitindo a transformação delas que as representações. A epistemologia dominante neste tempo era o positivismo: daí a disposição de ignorar as dimensões subjetivas do homem (CLAVAL, 2011, p. 6).

Percebemos então, ser a proposta do livro didático de Geografia para o 6º ano da Coleção Araribá Plus, o caminhar diretamente ao desencontro desta proposta *clavalina*, e, que, ao ignorar as dimensões subjetivas do homem e sim, apenas considerar a intencionalidade humana transformadora da paisagem, que beira com o fato de este *ser*, o sujeito, comportar-se sobre as paisagens, como um modificador, ou, na melhor das hipóteses, um construtor, uma vez que este interage, segundo a obra coletiva concebida da Editora Moderna, através dos elementos culturais que os homens são capazes de erigir, modificando o espaço, via construção e sem mencionar a



transformação das paisagens via modificação do pensamento de uma época, por exemplo, sem referir-se à cultura dessa dada época e sociedade.

Assim também se dão as relações entre as paisagens (naturais ou geográficas ou culturais, dada que cultura é aqui, meramente material, construção objetiva e não subjetiva),

As paisagens revelam como determinada população se relaciona com o lugar, em que vive e como se organiza sobre o espaço. Quando observamos bairros onde as casas possuem muros altos e equipamentos de segurança, podemos concluir que as pessoas ali convivem com a situação de medo e insegurança, diferentemente de bairros onde casas não possuem grades e muros (MODERNA..., 2014, p. 29).

A relação com o lugar também é objetiva/material, conforme encontramos em Araribá Plus, ao fazer referência à sensação de (*in*) segurança pública: se há segurança pública, muros de casas baixos. Se há insegurança, muros de casas altos. Segurança é sentimento de base material, feita com alvenaria e metal, como em as “[...]diferentes construções podem revelar os sentimentos [de insegurança] e estilos de vida [abastado ou carente] da população” (MODERNA..., 2014, p. 29).

A Geografia em Araribá Plus é assim apresentada, como no Tema 4 da Unidade 1: *Geografia que permite a análise da realidade*, porém, ao nos indagarmos sobre qual realidade seria esta, nos deparamos com a formação histórica da paisagem e, conseqüentemente, com a formação do território, mais uma vez, posto sob o prisma de fronteira e limites, ou seja, meramente a partir de descrição simplista de cunho genérico espacial antropocêntrico.

Em Moderna, (2014) encontramos que,

Ao analisarmos o espaço geográfico com base em seus elementos naturais, podemos identificar uma enorme diversidade de ambientes e compreender de que forma os seres humanos alteram e obtêm seu sustento de acordo com os *recursos à sua disposição* (MODERNA, 2014, p. 30, grifo nosso).

Quando essa obra traz a referência aos *recursos à disposição*, percebemos, após incursão pelos estudos territoriais, que sugere é base teórica *raffestiniana*, ou seja, Editora Moderna (2014), foi – muito provavelmente – à fonte de Claude Raffestin, sem citá-lo no texto indiretamente, sequer nas referências bibliográficas, diretamente.

Para este autor suíço, também da base teórico-materialista, a população é um exemplo de recurso à disposição, portanto, desenha-se um ensino de Geografia para o 6º ano, que – embora conceitualmente raso conforme já afirmamos anteriormente – se baseia em mais de um

autor do materialismo geográfico e que não se apresenta em conformidade com a virada cultural deste ensino e sequer discute a virada cultural da Geografia, tampouco a menciona, sendo, efetivamente de cunho materialista e tradicional, genérico e sem a proposta da subjetividade presente nesta dita nova/atualizada Geografia contemporânea.

Instando-nos a crer que esta Geografia escolar presente nos livros didáticos, ensinada quase no final da segunda década dos anos 2000, é tradicional, optando metodologicamente pela abordagem materialista, rasa, sem grandes complexidades e ausente de clareza quanto à condução ao pensamento complexo, tão necessário no que tange à organização intelectual em construção, dessa fase de ensino, o 6º ano, segundo o que se espera e se projeta ao se realizar análise de livros didáticos auto proclamados atualizados e conectados com a nova Geografia e seu ensino.

Quando o elemento imaterial, como a cultura, está explicitado na obra Araribá Plus, como em “Ao analisar os aspectos culturais no espaço geográfico, os homens estariam se manifestando através de suas culturas por meio de elementos materiais e *imateriais*, que contribuem para o construto de espaços diferentes que acabam opondo os próprios homens” (MODERNA..., 2014, p 31), esta imaterialidade (também) é material, pois é construto humano, portanto, concretude.

Ou seja, há um breve instante em que o *imaterial*, conforme a contribuição dos pesquisadores-colaboradores da pesquisa, vão apontar para o breve momento em que se rompe com a ideia materialista marxista e com a também breve ideia de elemento imaterial, única vez citada na obra, como quase uma sugestão, mas, sem se abandonar os efeitos materiais da transformação dos espaços, paisagens e/ou suas subcategorias como lugar e território, sendo que, desigualdades sociais e econômicas sejam a tônica do texto, discorrendo ao marxismo, porém, sempre de forma superficial.

No restante da obra, menções às paisagens (no sentido de territorialidades) e suas outras variáveis, como quanto aos conceitos relacionados à cartografia, somente quando se fazem no sentido de “[...] por meio de produtos cartográficos, os governos tomam medidas para a proteção do *território*, preservação ambiental, delimitação de terras, cobranças de impostos, entre outras” (MODERNA..., 2014, p. 43), na Unidade 2, Cartografia e sua importância. Importância esta, frisamos, baseada na Geografia material perceptivelmente sem profundidade.

Nas demais Unidades e Temas, como os capítulos são chamados no Projeto Araribá Plus, não há menção ao território e suas variáveis, exceto quando é literal: “[...] países com grande extensão *territorial*, tem mais de um fuso horário em seu *território*” (MODERNA..., 2014, p. 74).

Sem que discuta o mérito da extensão ou quaisquer outros relacionados à subjetividade ou simbologia desta Geografia da extensão, como razões para tantos fusos horários, ou seja, para território tão grande/extenso, como o da Federação Russa<sup>118</sup>, citado errado nominalmente.

Segue-se ao final da Unidade 2, as estruturas internas da Terra e nenhuma menção ao conceito de território, nem sequer quando trata de movimentação crustal, quando normalmente toma-se uma região instável da Terra, a do Japão por exemplo, suscetível tectonicamente, para exemplificar tal dinâmica interna, percebemos a apresentação de conceitos como o de superfície terrestre, meramente descritiva e sem aprofundamento analítico, como em “[...] a distância entre o centro e o interior do planeta e a superfície terrestre, mede aproximadamente 6.400 quilômetros” (MODERNA..., 2014, p. 78).

Para crianças de 10 - 11 anos, estudantes do 6º ano, há pouco ou nenhum parâmetro em relação às profundidades relacionadas às camadas internas da Terra, uma vez que tal valoração em milhares de quilômetros, estar ainda em fase embrionária nas ciências matemáticas, nesta série da educação básica.

Quando na Unidade 4, são propostos os trabalhos voltados aos *Continentes e Oceanos* não há uma menção sequer ao território, às paisagens, aos lugares, aos espaços e outras categorias geográficas. O que se usa são as comparações de que “[...] a América é o segundo maior continente do mundo em área, atrás apenas da Ásia” (MODERNA..., 2014, p. 107) ou: a “[...] África é o terceiro maior continente do globo, apresenta cerca de 31 milhões de quilômetros quadrados de área e concentra o maior número de países” (MODERNA..., 2014, p. 108) e ainda a “[...] Europa é um continente que apresenta costa bastante *recortada*. Possui cerca de 10 milhões de quilômetros quadrados de muitos mares e *penínsulas*” (MODERNA..., 2014, p. 109).

Em nenhum momento se teoriza sobre o que vem a ser uma *península* ou a diferença entre um território *recortado* e *retilíneo* – o que também não é proposta de ensino para o 5º ano

---

<sup>118</sup> O país, *Federação Russa*, surgido após o colapso da ex-URSS é chamado, simplificada e erroneamente, de (apenas) *Rússia*, nome da nação-líder daquela Federação de nações, na obra coletiva concebida da Editora Moderna. Nota da autora.

do Ensino Fundamental 1, a série anterior a deste estudo, em Geografia, que poderia justificar a ausência – portanto, o ensino de Geografia apresenta no 6º ano, neste livro, mais um gargalo da não continuidade da fase concreta à abstração inicial, porém necessariamente crescente, esperada para a referida série, terceirizando ao professor, a função de fazê-lo, caso este consiga conciliar as exigências para conclusão de conteúdos que as escolas priorizam, a fim de não *prejudicar* a sequência didática no ano posterior.

Soares e Do Rego (2014) nos dizem que, em se tratando da compreensão do que seja concreto e do que seja abstrato no processo de ensino há muita confusão entre os próprios educadores, apontando mais uma falha da formação acadêmica de professores e para os objetivos do próprio processo educacional.

Assim, para estes autores análise de

Concreto e abstrato são conceitos polissêmicos que exigem significações cuidadosas quando se busca relacioná-los aos processos de ensino. Usualmente fala-se de concreto como algo que existe em forma material, de consistência mais ou menos sólida, enquanto que, o abstrato é referido ao que expressa uma característica separada do objeto a que pertence. As referências a esses termos, em geral, são baseadas em convenções do senso comum. Usa-se ‘concreto’ para referenciar a realidade, as coisas perceptíveis. Já o ‘abstrato’ é adotado como ‘imaginário’, algo ‘desmembrado da realidade’, de compreensão difícil. Há indicativos que as práticas de ensino são assentadas em concepções de concreto e de abstrato presas a significados pontuais. Por um lado, uma corrente defende modelos de aula centrados no cotidiano do aluno, propondo conteúdos ‘concretos’ e evitando às ‘abstrações’. Por outro, há os defensores do formalismo, que ignoram as associações ao contexto, aos materiais manipuláveis e atuam com metodologias que não contemplam os objetos da realidade (SOARES; DO REGO, 2014, p. 30).

Ignorando as associações aos contextos e o uso de materiais manipuláveis – embora falando sobre concreto e abstrato para o ensino das ciências matemáticas – os autores, fazendo-se analogia, contribuem para a compreensão de que, de fato, na escola de educação básica, tais conceitos ainda são tabus educacionais e que poucos são os educadores, mesmo que portadores de diplomas de licenciaturas, portanto, professores de fato e de direito, são eficientes no que diz respeito à transição que acontece, ou pelo menos que se inicia, no 6º ano da educação básica, do concreto à abstração.

A educação na entrada do Ensino Fundamental 2, a partir da análise de Araribá Plus, se estabelece como materialista, concreta, mnemônica e ignorando fases e processos educacionais infante-juvenis baseados em habilidades e competências cognitivas e socioemocionais, embora

insista o manual dos professores, de venda proibida, encartado junto do livro do professor, a repetir o contrário.

Detectamos uma Geografia conteudista nesse livro didático e com clara tendência enciclopédica, quando como propõe a comparação entre tamanho de territórios continentais, classificando-os em maiores e menores, basicamente trazendo à tona, noções vazias de significâncias, mnemônica, medieval.

Sabemos que o livro didático é tradicional. A comprovação deste tradicionalismo didático é o fato de que, ao final de cada Unidade/Tema, traz em seu rol de exercícios de fixação, que sugerem que sua execução vá favorecer a melhor e mais aprofundada compreensão dos estudantes sobre os mais variados e propostos assuntos/conteúdos didáticos.

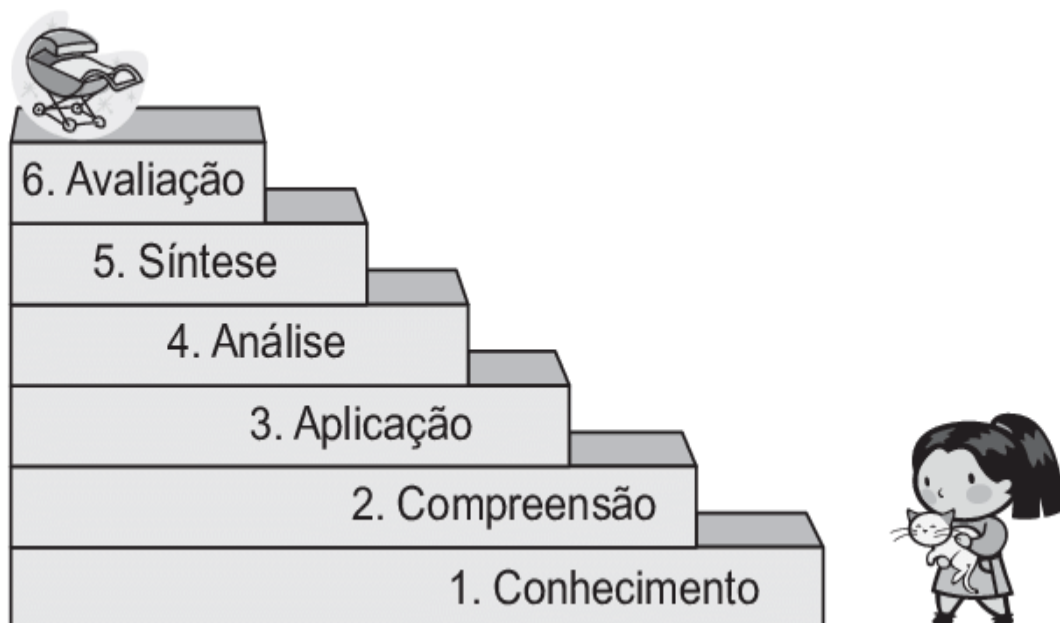
Mas, após detalhada análise e comparação com outros padrões e propostas de atividades de fixação e ou revisionais, como as que se baseiam na Taxonomia de Blom<sup>119</sup>, o que percebemos, é que há dissonância com a Taxonomia<sup>120</sup>, para citarmos a mais conhecida, que propõe o trabalho com habilidades cognitivas, das mais simples às de nível de abstração e que assim, o estudante ao estruturar a sua compreensão, o faz de forma a ter domínio da habilidade anterior, menos complexa, permitindo a organização em direção à de mais elaboração intelectual, para assim, alunos da educação em nível fundamental, desenvolvam habilidades cognitivas de maior alcance, que culminarão na maior e mais desejada complexidade analítica na 3ª série do ensino médio, quando se submeterão ao ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), conforme Quadro 2, a seguir, que segue este e outros padrões, como a TRI (Teoria de Resposta ao Item)<sup>121</sup>.

---

<sup>119</sup> FERRAZ, A. P. C. M. et al. 2010.

<sup>120</sup> DE ALMEIDA CAMPOS, Maria Luiza; GOMES, Hagar Espanha. 2009.

<sup>121</sup> DA CUNHA VALLE, Raquel. 2000.



Quadro 2: Taxonomia de Bloom tradicional

Fonte: <https://www.researchgate.net/publication/250984421/figure/download/fig1/AS:671534012182529@1537117593014/Figura-1-Categorias-do-dominio-cognitivo-proposto-por-Bloom-Englehart-Furst-Hill-e.png>

Benjamin Bloom (1913-1999), elaborou uma ordenação hierárquica dos objetivos educacionais (taxonomia), em 1956.

Essa ordenação ou classificação dos objetivos educacionais é conhecida como taxonomia de Bloom e marcou profundamente a educação na segunda metade do século XX nos EUA e que ainda hoje é utilizada. A ideia de elaborar um sistema de classificação dos objetivos educacionais que servisse como base para o planejamento educacional originou-se em um encontro da Associação Americana de Psicologia (APA) realizada na cidade de Boston em 1948 (ARCAS, 2017).

Benjamin Bloom foi o responsável por coordenar a elaboração desse sistema de classificação e, para organizar o trabalho, dividiu-o de acordo com o domínio do desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor. A taxonomia desenvolvida em torno desses três domínios foi amplamente divulgada, porém, no campo educacional, a mais conhecida terminou sendo o domínio cognitivo (ARCAS, 2017).

De acordo com a taxonomia de Bloom, os objetivos educacionais relacionados com as categorias, principalmente as categorias do domínio cognitivo, mais conhecidas e utilizadas pelos profissionais da educação básica, seriam explicitados por verbos que indicariam a ação

prática que o aluno deveria demonstrar e a aquisição do conteúdo curricular que se deseja ensinar (ARCAS, 2017).

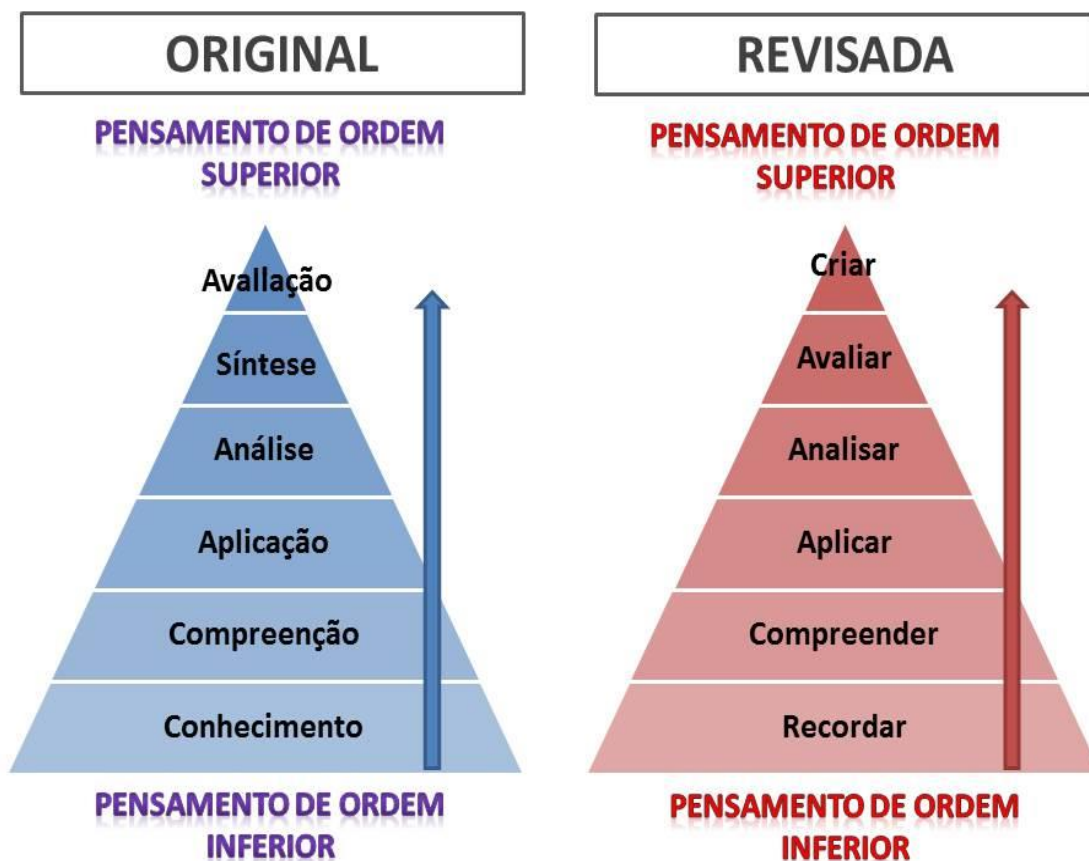
Assim,

Uma das importantes contribuições que as pesquisas realizadas por Bloom e sua equipe, e que culminou na elaboração da taxonomia que leva seu nome, está relacionada com a ideia de que todos os alunos, independentemente dos fatores extraescolares, são capazes de aprender, o que difere a aprendizagem de uns para outros é o domínio ou nível de profundidade com que aprendem. Portanto, a aprendizagem dos estudantes estaria diretamente relacionada aos processos de ensino e aos seus objetivos (ARCAS, 2017, p. 19).

Assim, passadas algumas décadas, com a necessidade de implementação de novos conceitos, recursos e teorias incorporados ao campo educacional, avanços psicopedagógicos e tecnológicos ocorreram, e diversas experiências de sucesso no uso efetivo da taxonomia foram publicadas e, portanto, incrementos seriam necessários, assim como um novo modelo (FERRAZ et al., 2010).

Esse novo modelo de avaliação do domínio cognitivo é aferido em certames nacionais e internacionais e, espera-se que o material didático mais utilizado no Brasil – que afere tanto interna, quanto é aferido, externamente – trabalhem, no dia a dia da educação básica, com as habilidades/verbos que representam o nível de cognição em que cada estudante em sua específica série, deve dominar e, portanto, a coerência sugere que os livros didáticos estejam de acordo com esses padrões, nacional e internacionalmente, entretanto, concluimos que não estão.

A seguir, apresentamos no Quadro 3, a Taxonomia de Bloom revisada pela Associação de Psicologia Americana (APA), adaptada/simplificada.



Quadro 3: Taxonomia de Bloom tradicional e revisada comparativamente

Fonte: <https://www.researchgate.net/publication/250984421/figure/download/fig1/AS:671534012182529@1537117593014/Figura-1-Categorias-do-dominio-cognitivo-proposto-por-Bloom-Englehart-Furst-Hill-e.png>

Exemplo contrário a tais fundamentações de Bloom, encontramos mais uma vez em Moderna (2014, p. 24), no primeiro exercício de uma sequência de cinco propostos e denominados de *Organize seu Conhecimento*, no qual nos deparamos com a estrutura dos antigos questionários do antigo 1º grau: “1 - Qual é a diferença entre paisagem e espaço geográfico?”. Quando deveria ser: 1- Diferencie paisagens de espaços geográficos. Sem o ponto de interrogação final (?), em um nível cognoscível mais elevado, o de análise.

Nessa mesma página e sequência de exercícios, encontramos: “3 - Qual é a diferença entre divisão social do trabalho e divisão territorial do trabalho?”, nos remetendo aos antigos questionários com os quais alunos dos anos 1970, 1980, 1990... estudaram, enquanto, segundo a mesma Taxonomia, deveria ser a construção do exercício: 3- Diferencie as divisões social e



*territorial do trabalho*. Também sem o ponto de interrogação (?), que descaracteriza o aprendizado mnemônico e leva à cognição.

O que se vê na obra Araribá Plus, são exercícios de autoria desconhecida, no formato de questionários, do tipo que os novos estudos pedagógicos já relegaram ao passado acadêmico e escolar, como em: “1- Qual é a importância do estudo da Geografia?” (MODERNA..., 2014, p. 34), ao invés de, em uma taxonomia de nível básico para o 6º ano, que deveria conter a seguinte construção: 1- *Explique a importância dos estudos geográficos*.

As habilidades leitoras prescindirão, uma vez que percebemos em praticamente toda a obra, conceitos a serem memorizados e, esta memorização, durará até quando o processo avaliativo estiver em curso, ou, no máximo, até este ser devolvido ao estudante do 6º ano (e nas outras séries da educação básica).

Ao que as análises demonstram, os conceitos tendem a não ser transformados em conhecimento, em especial no campo da cognição mais profunda (e que forma intelectualmente a base de que as crianças de 10 - 11 anos, no início do 3º ciclo) necessitam, para desenvolverem conceitos e abstrações mais complexos, que as conduzirão ao entendimento, de fato, da pluralidade das paisagens e suas variáveis conceituais, conectadas com a realidade (também complexa) do mundo atual.

Na sequência didática das nove Unidades Temáticas, na de número cinco – *Relevo e Hidrografia*, são conceituados (também de forma genérica) e as altitudes, os tipos de relevos, os tipos de relevos submarinos, as diferenças entre margens e taludes continentais, as cordilheiras continentais e submarinas, os intemperismos físicos e químicos, os tipos de erosões e sedimentações posteriores aos intemperismos, os tipos de foz, embocadura, desembocadura, afluentes, as bacias hidrográficas... mas sem discutir a questão territorial dos *desterritorializados* pelas construções de barragens, por exemplo, pairando em conceitos físicos/concretos/materiais, portanto, não subjetivos e mentais, portanto, políticos.

Encontramos assim, a base pura e simplista da Geografia de embasamento físico, portanto material. Aqui, *material* no sentido estrito de *palpável, concreto* ou *físico* das descrições e *não* relacionada às concepções de Milton Santos, materialista teórico-metodológica/marxista.

Seguindo pela Unidade 6, com a temática de *Clima e Vegetação*, seguem as descrições dos tipos de climas minimamente descritos, como quando em “Clima é definido como as

características atmosféricas predominantes de um *lugar*,<sup>122</sup> resultantes da sucessão de tempos atmosféricos ao longo de anos” (MODERNA, 2014, p. 160).

Então, se o estudante do 6º ano, apesar das dificuldades impostas pela literatura didática, também pelas lacunas na formação do professor – que desconhece, de forma geral, as discussões teórico-metodológicas da Geografia acadêmica centrado que está em liquidar o conteúdo programático da série – foi bem sucedido na segunda etapa letiva, momento em que se prevê a Unidade 6, uma vez que são três unidades por etapa, e ensinou o conceito de *lugar* como uma variável da categoria de *paisagem*, relacionado à sensação de pertencimento, o estudante, entenderá que *lugar* na estrutura do currículo que explica variações dos climas, como aquele com o qual se identifica e, que foi estudado ao longo da Unidade 1, este estudo não fará sentido, pois lugar obteve dois conceitos opostos e que a obra Araribá Plus, não gera integração, portanto, para o principal interessado, o estudante, o ensino de Geografia, não fará sentido.

Ao relacionar vegetação e clima, a obra coletiva sem autores definidos, traz descrições de tipos de vegetações genéricas e estanques, como em “[...] as estepes ocorrem em regiões de clima semiárido, secas e incapazes de sustentar plantas de grande porte” (MODERNA..., 2014, p. 173).

Então, no Brasil, após as chuvas (chamadas de período invernal ou simplesmente de inverno pelos sertanejos quando há chuvas), na região semiárida nordestina, com caatinga equivalendo às estepes, em outras paragens como a asiática, há a impossibilidade de terras secas sustentar vegetações de grande porte? Isso não corresponde à verdade geográfica de base física brasileira, pois, após as chuvas a caatinga, floresce<sup>123</sup> (MACHADO, 1990).

Informações não analíticas e que não sustentam a amplitude do ensino de Geografia é o apontamento dos pesquisadores-colaboradores e, também, desta pesquisadora, pois são, no mínimo, geradoras de imprecisões conceituais, condição *sine qua non*<sup>124</sup> para a efetiva educação geográfica.

---

<sup>122</sup>Anteriormente, o conceito de lugar é trabalhado na Unidade 1 como “o conceito da identificação e do pertencimento”. Nota da autora.

<sup>123</sup>A vegetação do semiárido é caracterizada pela predominância de representantes arbustivos. De modo geral, o período de floração da maioria (65%) das espécies ocorre durante a estação chuvosa ou no final da estação seca, e o restante (30%) durante a estação seca, 5% das espécies florescem tanto na estação seca como na chuvosa. Notou-se uma tendência das espécies arbóreas em florescerem durante a época seca: MACHADO, Isabel Cristina Sobreira et al. 1990.

<sup>124</sup>Expressão derivada do Latim que significa: *sem a qual não pode ser*. Nota da autora.

Não se fazendo referência aos espaços, territórios e lugares nos quais as vegetações se localizam geograficamente, sequer relacionando-as, como se deveria, à latitude ou à altitude, para se confrontar e assim, explicar, minimamente a variação altimétrica e suas consequências para a biodiversidade das paisagens. Opta-se pelas informações mínimas/básicas, por descrições vazias de sentido para crianças de 6º ano da educação básica.

Para os mais otimistas para com a sequência didática da coleção, ressaltamos que não há (também nos livros da Araribá Plus de 7º, 8º e 9º anos), compromisso com a descrição pormenorizada, até mesmo porque, no 7º ano se estuda Brasil, em suas vertentes macrorregionais, no 8º ano os continentes, com ênfase no americano, e, por fim, no 9º ano, estuda-se geopolítica mundial, da guerra fria ao colapso da URSS, assim como a nova ordem mundial, sem o comprometimento com rigor conceitual, uma vez que, em um conceito, há variáveis que, ao longo do texto, o estudante terá dificuldade em transitar, abstrair e concatenar ideias, já que podem sugerir mais de uma noção.

Enfim, na etapa final do ano letivo, o terceiro trimestre, seguem-se as Unidades de 7 a 9: Atividades econômicas; Espaço Urbano e Espaço Rural, respectivamente. Como os próprios títulos sugerem, trazem doze partes, uma vez que cada Unidade possui quatro *temas*.

Em *Atividades Econômicas*, as estruturas setoriais da economia são descritas em setores primário, secundário e terciário. Quem é ator de cada um, ou, quem exerce determinado papel nesta espécie de divisão social do trabalho, nos remetendo mais uma vez, como na Unidade 1, à questão do marxismo, portanto, ao materialismo geográfico, sem que haja uma perspectiva de se trabalhar a subjetividade destas mesmas atividades setoriais, como por exemplo em (hipótese não trabalhada na obra coletiva concebida): as razões de a maior parte da população mundial se concentrar no setor terciário, hipertrofiando-o, ou, as motivações para ser a indústria, setor secundário, o mais importante para a economia de um país são as razões de para tal importância.

Resposta não encontrada, pois para que fosse dada, dever-se-ia ampliar o discurso nesta fase de ensino, o que não percebemos na literatura didática, além de conteúdo extenso e sem se aprofundar nas significações, que, também na melhor das hipóteses, ficaria a cargo dos professores, portadores de licenciatura plena (professores habilitados e formados em Geografia), com sua inventividade, se desdobram para reinventar significados, desde que esta habilidade também não esteja limitada pelas falhas em suas próprias formações docentes advindas de seus cursos de licenciaturas.

Nas Unidades 8 e 9 que fecham o livro do Projeto Araribá Plus, *Espaços Urbano e Rural*, respectivamente, o que se espera, basicamente, é a discussão do que venha a ser e como se estabelecem as bases dos aglomerados urbanos, em seus mais variados aspectos, entre estes, o território em suas especificidades e problemáticas típicas dos grandes, médios e pequenos centros, o que não acontece. Temos descrições genéricas acerca do que seja a cidade e, mais uma vez, das atividades relacionadas ao trabalho urbano.

Assim temos que “O espaço urbano se caracteriza pela aglomeração das pessoas, pelas edificações e atividades. São criados e ocupados densamente pelo ser humano, independentemente do número que possa ter [...] e extrapolam a área urbanizada” (MODERNA..., 2014, p. 212).

Há ligação direta entre urbano e rural, caracterizando o aspecto *rurbano*<sup>125</sup>, que não é trabalhado, embora seja de amplo espectro no ensino de Geografia escolar. Urbano e rural em unidades temáticas distintas.

Moderna (2014, p. 223), trabalha os conceitos de *centro e periferia* relacionados às cidades. O centro representa o polo financeiro e comercial da cidade, além de uma camada da população mais privilegiada economicamente. A periferia concentra a maior parte da população de renda inferior.

Esta discussão entre as noções relacionadas à centralidade e periferia é encontrada na obra de Raffestin (1993). O editor também discute essa dicotomia centro/periferia em Araribá Plus para o 6º ano, a partir das relações de poder que marcam a formação de um território. Os conceitos discutidos no livro didático também aparecem na obra de Milton Santos.

Para o autor:

A divisão social do trabalho é frequentemente considerada como a repartição (ou no Mundo, ou no Lugar) do trabalho vivo. Essa distribuição, vista através da localização dos seus diversos momentos, é chamada de divisão territorial do trabalho. Essas duas formas de considerar a divisão do trabalho são complementares e interdependentes (SANTOS, 2006, p. 91).

Alterando a escala, como propõe Boaventura Santos (1988), podemos chamar a cidade de um território, que é formado pelo centro, seja histórico, comercial ou financeiro, de onde partem as decisões, que serão seguidas, por todo o território, inclusive pela periferia.

---

<sup>125</sup> CARNEIRO, Maria José. 1998.

Nos reportando ao Tema 1, *O espaço urbano e suas paisagens*, os pesquisadores-colaboradores destacaram que, seria o momento ideal para se ampliar os conceitos relacionados ao espaço e suas categorias como território, local, lugar entre outros. O que observaram, no entanto, foram descrições genéricas, básicas, que não enriquecem a possibilidade de abstração, pautando-se no concreto, em especial, quando sugere que *urbano* é sinônimo de *cidade* como a encontrada em “Nas paisagens *urbanas* (paisagens das *idades*) predominam os elementos culturais, como edifícios, casas, ruas, avenidas, praças, estabelecimentos comerciais e industriais, sobre elementos naturais” (MODERNA..., 2014, 214).

Ou seja, meras descrições... do cultural enquanto elemento material... não como simbólico, mas como conceito de base concreta: prédios, ruas, avenidas entre outros...

Revisitamos outra vez Claval (2011), ao descrever, soberbamente, como era no passado (início do século XX), contrastando com o que é fato em 2014, ano da edição do livro *Araribá Plus*, em pleno século XXI:

A abordagem cultural tinha um papel importante na *Geografia da primeira metade do século XX*, mas ela permanecia limitada: a ênfase dizia respeito aos meios usados pelos grupos humanos para modificar o ambiente: a domesticação das plantas e dos animais, as técnicas da agricultura e da criação de gado [...] para manter a fertilidade dos solos, as técnicas de construção de casas e outros edifícios (CLAVAL, 2011, p. 6, grifo nosso).

Os autores e editores dos livros didáticos estão retidos em concepções teórico-metodológicas anteriores aos anos 70 do século XX, no que tange ao simbolismo teórico-geográfico. Estamos, portanto, distantes, da Geografia de abordagem cultural ou simbólica (de fato) na educação básica/escolar.

O ensino de Geografia se faz pautado no materialismo, na cultura como coisa concreta, dificultando, portanto, a abstração, uma das tarefas mais complexas na escola de educação básica, a julgar pelo fato de os livros didáticos, o material mais presente nos ambientes educacionais formais, não contribuírem, conforme exposto.

Soares e Do Rego (2014), nos brindam com uma reflexão que podemos considerar interdisciplinar, pois, embora estejam falando sobre ensino de Matemática, estes o fazem como se estivessem disciplinando sobre o ensino de Geografia:

No entanto, de acordo com as concepções do senso comum, não só a Matemática, mas, todas as Ciências são constituídas de processos abstratos, por mais que seus objetos de

estudo sejam elementos do mundo físico. O elemento ‘abstração’ deve ser concebido como natural nos processos de ensino, pois seria impossível avançar em termos de conhecimento, em qualquer nível de escolaridade, sem se adentrar no mundo da abstração (SOARES; DO REGO, 2014, p. 33).

Então, como adentrar ao mundo das abstrações, em quaisquer áreas do amplo conhecimento científico, em especial no que se refere ao ensino de Geografia, sem entrar no mundo das indagações mentais, se a literatura didática é pautada na concretude conceitual material, no conceito seco e básico, não zelando pelas experimentações e abstrações possíveis e necessárias, esperadas nessa fase da educação básica?

Respondemos a esta questão bebendo mais uma vez em Soares e Do Rego (2014):

Outro equívoco é não considerar as capacidades do ser humano inerentes ao processo de simbolização (representação) e, em um estágio adiante, de abstração. Pensar que a aprendizagem pode ser prejudicada pelo aspecto abstrato dos conhecimentos e conceitos científicos significa desconsiderar a capacidade do ser humano em lidar com abstrações desde a sua infância (SOARES; DO REGO, 2014, p. 34).

Portanto, simbolismo e abstração andam juntos e, se não andam, quem o fará, por associação, serão concreto e material, limitadores da relação de ensino-aprendizagem, conforme Soares e Do Rego (2014, p. 35) citando Devlin (2006) nos lembram que: “O simbolismo, demarcado essencialmente pela representação é a primeira capacidade desenvolvida pelo ser humano e é essencial para o desenvolvimento do processo abstrato”, portanto, não deveria se perder na educação de crianças e jovens da educação básica, porém, não é o que esta pesquisa, nos revela.

De quais representações falamos quando nos reportamos ao ensino de Geografia, senão à sua simbologia básica como a encontrada em contornos, mapas, no próprio globo terrestre, na espacialidade concreta e em sua abstração?

Se essa é a nossa primeira possibilidade de interação, os livros didáticos do Projeto Araribá Plus não atendem aos objetivos deste ensino, que é o de contribuir para a construção de parâmetros mais profundos na aplicação diária da ciência geográfica em sala de aula, pautados, nas palavras da própria Editora Moderna, responsável pela obra coletiva concebida, em seus *Hábitos da mente*, sendo aqueles

[...] que nos ajudam a resolver tarefas que surgem todos os dias, desde as mais simples até as mais desafiadoras [...] pessoas capazes de resolver problemas, de tomar decisões conscientes, de fazer as perguntas certas e de se relacionar bem com os outros e de pensar de forma criativa e inovadora (MODERNA..., 2014, p. 267).

Bastaria decifrar qual teria sido o momento histórico e de qual processo educacional de fato se trata, pois as competências e habilidades desejáveis a pessoas capazes de resolver problemas complexos, de forma consciente, perguntando acertadamente, de forma criativa e inovadora, oferecendo respostas plausíveis e conectadas, seguramente passa pela saída da educação de base conteudista, que funciona como supressora ao estímulo às mentes das crianças e jovens, que, a estes materiais têm acesso, uma vez que seus educandários os adotam obrigatoriamente, trazem, na prática, um resultado que não caminha na direção das propostas, como nos faz teoricamente entender/esperar, a partir da leitura atenta do manual do professor.

Submergindo, a partir deste momento, em análises mais específicas do Projeto Athos, a segunda obra analisada, que também se constitui enquanto objeto desta pesquisa, traz em sua página de *Apresentação* a explicação de que a “[...] palavra que nomeia este projeto, de origem grega, significa “aquele que nada teme” “que está pronto para se aventurar”, que tem muita energia (CASTELLAR E SEFERIAN, 2014, pág. 2).

As autoras são professoras de Geografia, uma veterana da escrita didática no Brasil, Sonia Maria Vanzella Castellar<sup>126</sup>, livre docente em Metodologia do ensino de Geografia na USP (Universidade de São Paulo) e a Ana Paula Gomes Seferian<sup>127</sup>, caloura na escrita de livros didáticos, estreando com o Projeto Athos, que, nesta obra, é coautora, tendo sido aluna de Sonia Castellar, doutoranda nesta mesma instituição e professora de educação básica (ensinos fundamental e médio), na cidade de São Paulo.

---

<sup>126</sup> Professora Livre Docente em Metodologia do Ensino de Geografia da Faculdade de Educação da USP. Possui graduação em Geografia pela Universidade de São Paulo (1984), mestrado em Didática pela Universidade de São Paulo (1990) e doutorado em Geografia (Geografia Física) pela Universidade de São Paulo (1996). Lidera o grupo de Pesquisa GEPED - Grupo de Estudo e Pesquisa em Didática da Geografia e Práticas Interdisciplinares, credenciado no CNPq. Possui pesquisa nas áreas de Formação de Professores, Educação Geográfica, Cartografia Escolar, Didática da Geografia, Educação em espaços formais e não-formais de aprendizagem. Bolsista Produtividade 2 do CNPq na área de Geografia Humana. Participa do Grupo de Pesquisa de Investigadores Latino Americanos em Didática da Geografia - REDLADGEO - é editora da revista ANEKUMENE do grupo REDLADGEO. Coordenou pesquisas financiadas pela CAPES/Colciências e FAPESP. Além de ser autora de vários artigos sobre formação de professor, metodologia do ensino e livros didáticos em geografia para o ensino fundamental II. Informações coletadas do Lattes em 30/05/2018 via <<https://www.escavador.com/sobre/3788331/sonia-maria-vanzella-castellar>>.

<sup>127</sup> Bacharel e licenciada em Geografia, pela FFLCH, mestre em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (2008). Tem experiência na área de licenciamento ambiental e trabalha a mais de quinze anos com formação de professores da rede pública de ensino, do Estado de São Paulo e de diversos municípios paulistas. Doutoranda na Faculdade de Educação – USP. Informações coletadas do Lattes em 01/06/2018 via <<https://www.escavador.com/sobre/3678091/ana-paula-gomes-seferian>>.

Diferentemente da obra anteriormente analisada anteriormente, Projeto Araribá, este, o Projeto Athos, tem identidade e sua autoria é pública, constando claramente tal publicidade da ficha catalográfica internacional, impressa no livro didático do Projeto Athos.

Este fato, por si só, já é um indicativo de que as concepções teórico-metodológicas das autoras advindas da USP seriam de, hipoteticamente, interpretando as palavras das mesmas autoras de:

[...] origem francesa, uma vez que foram os franceses a implantar na USP (Universidade de São Paulo) e na UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), as matrizes que embasaram os cursos de Geografia]” e também “[...] já que o desenvolvimento dos estudos geográficos na USP, teve origem com a vinda de alguns professores franceses da época (1934), [...] estes refletiam um campo teórico do momento em que viviam” (CASTELLAR; SEFERIAN, 2014, p. 21).

Em *Os pilares deste projeto*, deixa claro que este “[...] abarca as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências do ensino fundamental [...]” (CASTELLAR; SEFERIAN, 2014, p. 8).

Portanto, conforme Araribá Plus, este é também um projeto que abrange vários conteúdos curriculares em uma só metodologia, que se auto define como *destemida*<sup>128</sup>.

Castellar e Seferian (2014) na parte intitulada *Geografia neste projeto*, um dos componentes do manual do professor, ao qual o aluno não tem acesso, discorre sobre a Geografia escolar, trazendo Cavalcanti (2005) para esclarecer o assunto:

[...] a Geografia é um campo do conhecimento que desde sempre se constituiu com base na multidimensionalidade, já que buscou compreender as relações que se estabelecem entre o homem e o mundo natural, e como essas relações, ao longo da história, se vêm constituindo diferentes espaços (CAVALCANTI, 2005, p. 115 apud CASTELLAR; SEFERIAN, 2014, p. 20).

E ainda, esta autora afirma que:

[...] hoje, mais do que nunca, essa busca leva ao surgimento de uma pluralidade de caminhos, resultando em análises cada vez mais complexas, por se aproximarem sempre mais de uma realidade espacial que também é cada vez mais complexa (CAVALCANTI, 2005, p. 116 apud CASTELLAR; SEFERIAN, 2014, p. 20).

Nesta perspectiva, Castellar e Seferian (2014), discorrem que:

---

<sup>128</sup>Significado de *Athos*, advindo do grego, segundo as autoras do livro didático do Projeto Athos, para o 6º ano.



[...] a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso em diferentes formas: [...] na percepção de valores que explicam nossa identidade cultural e na compreensão perceptiva da paisagem, que, ao observarmos, percebemos as vivências dos indivíduos (CASTELLAR; SEFERIAN, 2014, p. 20).

A Geografia, segundo as autoras é fator de contribuição para a formação do conceito de identidade, valores e cultura ao se compreender e perceber a paisagem, restando-nos compreender qual seria a relação das paisagens com as noções de território e suas variáveis conceituais.

Durante a análise do livro didático da editora FTD, nossas fontes principais de diálogo interdisciplinar, como em Araribá Plus, também são Raffestin (1993), Milton Santos (2006).

Embora as duas obras objetos desta análise<sup>129</sup> nos pareçam ser de anos escolares distintos – e não do 6º ano – haja vista a heterogeneidade do currículo que ambas apresentam, justificando tudo o que até aqui já foi exposto sobre currículo, PCN e BNCC, e a falta que o currículo nacional representa no dia a dia nas escolas de Educação Básica brasileira.

Em mais de 70%<sup>130</sup> das vezes, percebemos que são balizadas, como se fossem de conteúdos currículos opostos<sup>131</sup> (ou de séries diferentes do Ensino Fundamental 2), e, na prática, o são, pois não há ainda um currículo comum, então, estariam os autores portando licença para escrever sobre o que julgarem (quase) que (mais) conveniente aos projetos aos quais pertencem ou idealizam, sempre com as mais nobres intenções, percebemos claramente este aspecto nas obras analisadas, uma vez que estas buscam apresentar suas propostas dentro do variado leque de objetivos e metas, que traçam como pressupostos pedagógicos indispensáveis ao conteúdo curricular a que se dispõem a apresentar ao mercado nacional e, por conseguinte às escolas e aos estudantes.

Percebemos que ambos livros didáticos, trazem forte apelo geográfico-materialista, o que, nesse quesito, as iguala em 100% fora da realidade do simbolismo geográfico.

Castellar e Seferian (2014), usam a cultura (quando a usam, vale o registro), no sentido material, o que nos remete a Wagner e Mikessell (1962) em Temas da Geografia Cultural

---

<sup>129</sup> Araribá Plus, 2014 e Athos, 2014. Nota da autora.

<sup>130</sup> O que justificaria a BNCC. Nota da autora.

<sup>131</sup> Como em *Localização e Orientação* (Unidade 1) e a *Terra e o Universo* (Unidade 2) e *Dinâmica interna da Terra* (Unidade 4) de Athos. Nota da autora.

organizado por Rozendahl e Corrêa (2010, p. 27): “Para os que praticam e a ensinam, a Geografia Cultural não é suscetível e nem de definição fácil”.

A Geografia Cultural, além de suscetível a inúmeras variáveis, e não havendo para esta uma definição fácil disponível, mas, ficando claro seu apelo psicológico, *imaterial* e se apoiando no “abandono do conhecimento de caráter enciclopédico”, nas palavras de Carl Ortwin Sauer, trazido por Rozendahl e Corrêa (2010, p. 19), este, sequer chegou à literatura didática brasileira, por amostragem neste objeto de estudo, ao pesquisar dois conhecidos materiais didáticos do mercado editorial brasileiro, que, neste caso específico, açambarcam cerca de 25.000 alunos das duas redes de ensino particular analisadas no estado de Minas Gerais, sem mensurar, o Brasil como um todo.

Entre todos os conceitos trabalhados pela obra didática da editora FTD, a palavra *território*, apenas aparece duas vezes, como na Unidade 3, a primeira incidência, no Capítulo 1, Mapeando a Terra, no subtítulo “*Os mapas e as plantas cartográficas*: “De acordo com o interesse ou a necessidade, é possível cartografar fenômenos naturais, características físicas de um *território*, bem como as informações sociais [...]” (CASTELLAR; SEFERIAN, 2014, p. 31), sem em qualquer momento anterior ou posterior, discutir os conceitos relacionados ao território e às suas variáveis, tornando-se assim, meramente pontual, deixando transparecer a falta de termo mais adequado ao texto didático.

A palavra *território* em sua base conceitual/elucidativa é totalmente inexistente em toda a obra do Projeto Athos, não havendo discussão de base conceitual territorial e nem de conceitos que desdobrem este conceito-matriz, segundo os PCN.

Então, se em toda a obra do Projeto Athos, não se destacam os conceitos relacionados ao *território* e sequer às suas variáveis conceituais, o que dizer da categoria, por excelência, *paisagem* e seu sinônimo, o *espaço*?

Na Unidade 3, temos a primeira referência ao espaço em *Representações do ‘espaço’*, mas não discute os conceitos relacionados ao *espaço/paisagem/lugar*. Estes são usados para apresentar os mapas mais antigos de que se tem notícia e, com o significado de *planeta Terra mapeado desde a antiguidade*, em “Como representar o nosso planeta? Existem várias formas de se representar um *lugar* e os elementos que fazem parte da *paisagem*, como fotografias, desenhos [...]” (CASTELLAR E SEFERIAN, 2014, p. 59).

Na segunda e última vez em que o texto da literatura didática analisada traz a palavra *território*, vemos “Os mapas são representações da superfície terrestre ou de parte dela, por isso são os mais utilizados, pois permitem reproduzir *território* em diferentes escalas [...]” (CASTELLAR E SEFERIAN, 2014, P. 59).

O conceito de *lugar*, não traz a mínima informação – esta, diferentemente, está contida em Araribá Plus – ao relacioná-lo, mesmo de forma rasa, às questões que remetem à identidade e pertencimento, ainda que de forma materialista e não baseada em teoria simbólico-geográfica.

No Projeto Athos para o 6º ano, o conceito de *lugar* vem assim representado, no subtítulo *Escala*: “Ao representar cartograficamente *lugares* e seus elementos [materiais], é preciso calcular [...]” (CASTELLAR; SEFERIAN, 2014, p. 67).

Portanto, a categoria de *lugar* enseja calcular para conhecer as reduções escalares que a Matemática permite ao cartografar os espaços terrestres, porém que também não são citados direta e indiretamente, pois o didático não traz quaisquer noções de cálculos escalares, o que, mesmo basicamente, acontece em Araribá Plus.

Na Unidade 5 (cinco) *Dinâmica externa da Terra*, em seu Capítulo 1, *A paisagem e a ação da natureza*, encontramos que “[...] em qualquer *lugar* da superfície terrestre, existem *paisagens* diferenciadas pelos tipos de relevos [...]”, ou seja, meras descrições de paisagens, pairando na obviedade de informações mínimas, sem qualquer interlocução com a Geografia de cunho cultural ou simbólica.

Prosseguimos na análise do livro do Projeto Athos, na Unidade 6 (seis), *Paisagens*, esperamos nos deparar, finalmente, com o aporte de base conceitual que levaria à compreensão das dimensões *materiais e simbólicas*, que permeiam este conceito, mas, nos deparamos com a materialidade, apenas, como no Capítulo 1, *A vida modificando as paisagens*.

Neste, fica clara a ação antrópica como modificadora das paisagens, sem que haja discussão sobre as modificações que a cultura é capaz de trazer, como em:

Você já sabe que a paisagem da Terra vem sofrendo modificações desde a formação do planeta. [...] entre estes agentes [de transformação] estão as sociedades humanas que por meio de seus valores, suas culturas, seus modos de vida modificam as paisagens terrestres. [...]. Marcado pela necessidade de adaptação e sobrevivência, o ser humano encontrou os recursos necessários para manter-se vivo [...] (CASTELLAR; SEFERIAN, 2014, p. 132).

Ou seja: cultura é matéria-prima para a modelagem do espaço/paisagem, para fins adaptativos/darwinianos, mais uma vez, emprestados do conceito biológico.

Ainda na Unidade 6 (seis), Capítulo 2, *Os diferentes tipos de paisagem*, encontramos a referência: “A observação das *paisagens* é muito importante para a Geografia, pois auxilia na compreensão do espaço geográfico e suas transformações” e ainda nesta mesma página: “Há diferentes tipos de *paisagens*, classificadas de acordo com os elementos que as constituem [...], assim podemos classificá-las em dois grupos: naturais e geográficas [...]” (CASTELLAR; SEFERIAN, 2014, p. 137).

Há uma referência indireta a Milton Santos, uma vez que a obra do Projeto Athos “[...] entender como as sociedades se estruturam e se organizam no espaço, que é influenciado fortemente pelo domínio das técnicas, poder econômico e valores culturais, nos ajuda a interpretar melhor as paisagens”. (CASTELLAR; SEFERIAN, 2014, p. 139).

Valores culturais são *construtores* das paisagens, na visão das autoras, uma vez que a abordagem dessa obra é o materialismo histórico, fruto do trabalho e da divisão em classes da sociedade, que constroem diferentemente à medida que a renda auferida, é maior ou menor.

A obra Projeto Athos é materialista, mais precisamente proveniente do materialismo dialético de Milton Santos<sup>132</sup> e não trabalha o aspecto teórico-metodológico da Geografia de vertente simbólica, ainda restrita à academia e, ainda assim, há poucos nichos de discussão das temáticas acerca do território e suas variáveis simbólico-culturais.

A conclusão a que chegamos, após análise pormenorizada das obras Araribá Plus e Projeto Athos, ambas para o 6º ano da Educação Fundamental 2, é a de que os autores/idealizadores dos referidos didático-pedagógicos, foram formados na *escola miltonsantiana* e o são efetivamente, direta (quando citado) e indireta (parafraseando-o, por assim dizer), pois este autor está presente em ambas as obras, de forma clara e objetiva.

Se percebemos nitidamente Milton Santos presente nas obras, estas são de tendência materialista, podemos afirmar sem qualquer dúvida, haja vista que este autor é categorizado nesta linha teórico-metodológica.

---

<sup>132</sup> O maior geógrafo brasileiro, graduado em Direito, apenas descobrindo a Geografia, mais tarde, ministrando aulas de Geografia e na academia, mais precisamente na obtenção de seu doutorado na Alemanha, discutindo questões relacionadas à cidade de Salvador, Bahia, sua terra natal. Disponível em <http://miltonsantos.com.br/site/sobre/> Acessado em 13/05/2018.

Quanto à presença de ideias que nos remetem a Raffestin, não-citadas nas referências bibliográficas de ambas as obras, concluímos que: ou os autores os omitiram, sequer citando-o nas referências de suas obras – embora este seja ainda pouco conhecido academicamente no Brasil e sua primeira tradução brasileira date de 1993, ou, a ênfase entusiástica a Milton Santos, faz com que outros grandes interlocutores da Geografia materialista, sejam relegados ao esquecimento (intencional ou não), dada a grandeza do maior geógrafo brasileiro.

No quesito *transposição da Geografia de vertente acadêmica para escolar*, podemos afirmar que ainda estaríamos no equivalente à década de 1970 europeia – na melhor das hipóteses – quando a cultura era ainda material, naquele continente, e, conforme já dito, sob o prisma etnográfico<sup>133</sup>.

Para nós no Brasil, a Geografia escolar, ainda é, conforme comprovado nos livros didáticos, por amostragem nesta pesquisa, de visão materialista, em que a dimensão da cultura nada mais é que, apenas de aporte material, de cunho etnográfico ou, no máximo, vernacular/escrita (CLAVAL, 2011).

O conceito de território não é fácil de ser ensinado, ainda mais para alunos do 6º ano.

A definição proposta por Milton Santos torna a tarefa ainda mais difícil. Para o autor o *meio geográfico* vigente tende a influenciar as ações humanas (SANTOS, 2006).

O que o autor chama de *meio geográfico*, é dividido e apresentado em três etapas para melhor compreensão do assunto: “o meio natural, o meio técnico e o [técnico-científico-] informacional” (SANTOS, 2006, p. 156).

A Geografia proposta por Milton Santos, fortemente de inspiração marxista, é também chamada de *Crítica* ou ainda, *Radical*, dando origem à Geografia que busca compreender o meio, no sentido de propor transformações na sociedade de forma geral, mas que chegue à matriz dos problemas sociais em contraposição com a visão idealista de determinadas teorias-metodológicas da Geografia e, também da História (SILVA, 2009).

Dessa forma, Silva (2009),

Marx introduz a noção de uma razão histórica, materialmente determinada, em oposição à concepção do idealismo que definia o real como um produto da razão absoluta. Desta maneira, ao afirmar que o sujeito do conhecimento,

---

<sup>133</sup> Como por exemplo e por analogia, museus em Copenhague nos anos 1970, na Noruega, apresentando a cultura como elemento material, ao expor máscaras africanas (físicas/concretas/palpáveis) como símbolos imateriais (simbólicos daquelas culturas africanas). Nota da pesquisadora.

historicamente determinado e contextualizado socialmente, é capaz de ser apreendido pela ciência a partir das categorias essenciais que o envolvem: a produção, a reprodução, o consumo, a troca, a propriedade, o Estado, o mercado e as classes sociais. Estas categorias são concebidas a partir de um raciocínio que envolve uma cadeia de determinações entre elas (GOMES, 1996, p. 282 apud SILVA, 2009, p. 28).

Dessa forma, a partir da configuração do pensamento marxista na Geografia, enfatizando-se um entendimento histórico da sociedade, surge a dificuldade para se adequar a linguagem da temporalidade com a da espacialidade e, portanto, com a da territorialidade (SILVA, 2009).

A influência do marxismo no pensamento geográfico foi consideravelmente grande no Brasil, especialmente a partir da década de 1970, com o retorno do exílio de Milton Santos, ao aportar no país de extremas desigualdades em um profundo abismo social, separando os muito ricos dos extremamente pobres, e, como forma de combater a ideologia contida na ditadura militar iniciada em 1965. Desta forma não

[...] foram poucos os geógrafos que adotaram o marxismo; de certo modo, o marxismo facilitou a resolução de certos impasses como a pretensa neutralidade da geografia, proporcionando uma visão de mundo que articulava elementos e processos econômicos, políticos e culturais relacionados a um projeto político (o que proporcionava um sentido para suas próprias vidas). Houve a nítida percepção de que se participava de um processo histórico que os arremessava para o futuro - em nome de uma sociedade igualitária (SILVA, 2009, p. 31).

E ainda citando a mesma autora, a contraposição de teorias relacionado a luta entre sociedade desigual e a luta por uma sociedade igualitária é a mentora da Geografia de aporte materialista-dialético, assim,

Portanto, foi a partir desses embates teóricos que o materialismo histórico e dialético forma, na geografia uma nova escola, no bojo da abertura política brasileira a partir da década de oitenta. Foi referência fundamental na geografia para ajudar a compreender o processo histórico da formação brasileira. *Cabe destacar, no entanto, que este vigor da Geografia Crítica foi mais intenso no ambiente universitário e muito menos nos órgãos de planejamento de governo* (SILVA, 2009, p. 32, grifo nosso).

A Geografia acadêmica encontrava-se fortemente embasada pela visão da Geografia Crítica<sup>134</sup>, sinônimo para materialista-dialética, por claramente se debruçar sobre a luta de classes

---

<sup>134</sup> Propagada pela AGB: Associação de Geógrafos Brasileiros, criada em 1930. Mais informações em: SILVA, Sueli Santos da et al. Milton Santos: concepções de geografia, espaço e território. 2009.

e a provável solução dos problemas abordados pela Geografia, o que percebemos, claramente, na literatura didática dos livros analisados nesse objeto de pesquisa.

Mas, os livros da literatura didática de Araribá Plus e Projeto Athos, ambas para o 6º ano, não se apoiam teoricamente *apenas* no materialismo miltonsantiano, de inspiração marxista, de cunho materialista-dialético.

A referida literatura, também se apoia em teoria de Claude Raffestin, que, por sua vez é um autor materialista, porém, nas obras analisadas, este aparece de forma indireta, sem ser citado uma única vez, porém, sendo percebido nitidamente, por quem conhece sua escrita.

A obra de Claude Raffestin: *Por uma Geografia de Poder*, para a qual enfatizamos, não estar mencionada nos referenciais bibliográficos e sequer teóricos, como citação direta, diferentemente do que acontece com o autor Milton Santos, várias vezes referenciado, mas, para aqueles que conhecem Raffestin, ele se faz presente.

Para Raffestin (1993), o *território* é marcado por relações de *poder*. Neste autor: “[...] três sinais são mobilizados para caracterizar o Estado: a população, o *território* e a autoridade. (RAFFESTIN, 1993, p. 23)”.

Entretanto, é importante considerar a existência de outras perspectivas. A Geografia Cultural vem sendo discutida desde os anos 1970 no território acadêmico.

Autores como Paul Claval (2007), Joel Bonnameison (1980), Tuan, (1974), Haesbaert (2007), Saquet (2009) e muitos outros, enriquecem esses estudos *ditos culturais* e, apesar de tantas contribuições da análise teórico-metodológica da Geografia de viés simbólico, a abordagem de cunho materialista, continua predominando nas discussões que envolvem a Educação Básica e o livro didático de Geografia do Ensino Fundamental.

Acreditamos que esta pesquisa possa contribuir, ainda que modestamente, com novas reflexões sobre a proposta didática de Geografia, para tanto, empenhar-nos-emos para a publicação de um artigo científico e uma cópia da dissertação será encaminhada aos autores e editora das obras analisadas, pois assim, acreditamos que nossa pesquisa, poderia, quem sabe, ensejar um momento de discussão do *currículo*, no que tange aos sentidos empregados em conceitos basilares geográficos (da abrangência do sentido material transitando ao simbólico), uma vez em que muito se fala nas mudanças que advirão para a educação básica com a entrada em vigor da BNCC em 2019, entretanto, sendo estas mudanças de ordem curricular e até mesmo, na proposição de novas habilidades, como as socioemocionais – além de habilidades de

cognição, obviamente – a dimensão conceitual da cultura, enquanto simbólica, poderia vir a contribuir para maior e mais profundo aprendizagem no âmbito escolar e, quiçá, ampliar as possibilidades no ensino de Geografia na escola de Educação Básica, se, caso fossem colocadas em prática na realidade didática brasileira a partir de 2019, uma vez que teremos, oficialmente, um currículo nacional.

## 5 NOTAS E REFLEXÕES FINAIS

Das 560 páginas dos dois textos dos livros didáticos analisados, que constituíram o banco de dados deste estudo, Araribá Plus e Projeto Athos, ambos para o 6º ano do Ensino Fundamental 2, ficou evidenciado o fato de que a discussão acerca dos objetos espaço-territoriais, e, especialmente os territoriais, conforme nosso objeto, de acordo com o que preconizam os PCN, não estão presentes nas obras, pelo menos não da forma como este documento propõe em sua função de oferecer e orientar o que entendemos como currículo no ano de 2018, indicando como fundamentalmente necessária na formação deste início do pensamento de caráter complexo, já esperado no transcorrer do 6º ano, as concepções concernentes ao território, que os livros não trazem da forma como preveem os PCN desde o final da década de 1990.

Embora não sejam os PCN a representação do currículo oficial, mas o único indicador de currículo nacional existente no Brasil antes da entrada em vigor da BNCC em 2019, afirmamos que não foram seguidos conforme o MEC e o governo federal sugerem ao colocar este documento em vigor em 1997 e, desde então, os livros didáticos praticamente os ignoram, forjando seus próprios currículos nacionais, deliberada ou displicentemente.

Concluímos que são apresentados os poucos conceitos concernentes ao *território*, nos livros didáticos analisados neste objeto de pesquisa, sob o viés de acepção materialista teórico-metodológico, não existindo abordagens, somente uma e muito rasa, proveniente do simbolismo acadêmico-geográfico em mais de 500 páginas.

As abordagens perceptíveis, são aquelas influenciadas por Milton Santos direta e indiretamente e por Claude Raffestin, embora que secundariamente, respondendo à hipótese levantada por este trabalho, nas obras didáticas analisadas.



Indireta, quando os autores parafraseiam Milton Santos no transcorrer dos textos dos livros didáticos, ainda que sem citá-lo formal e diretamente, porém, referenciando-o nas bibliografias com a maior quantidade de autores citados, em ambas as obras.

Secundariamente, Raffestin, aparece como em uma *espécie de autor parafraseado*, também sem que a este sejam dados os créditos necessários, no que diz respeito ao conceito de *poder* e seus variados e intrincados aspectos, sempre ancorado nas teorias-metodológicas materiais, portanto, não-simbólico-culturais.

A princípio, levantamos a hipótese de que *se* seriam os livros didáticos, objetos desta pesquisa, assim como seus autores, orientados pelo materialismo ou *se* pelo simbolismo geográfico.

Durante o trânsito desta pesquisa, confirmamos ser o materialismo o ordenamento maior presente nos livros didáticos e ainda constatamos que a Geografia de cunho simbólico, ainda está praticamente restrita às discussões acadêmicas, não alcançando os saberes da Geografia escolar, pelo fato de ser o próprio estudo e ensino deste conteúdo curricular de viés simbólico, recentes no mundo e, mais ainda, em nosso país – ainda que os PCN já se refiram a este sentido/viés indicando-os mais que necessários, não o encontramos nas literaturas didáticas e nem nas expressões e conceitos técnicos propostos, desse objeto de estudo.

A análise dos dados nos permite constatar que não se trata apenas do que se ensina, mas como se ensina Geografia nas escolas de Educação Básica, Brasil afora, e, também, quais seriam as *abordagens, sentidos, abrangências*, sendo estas provenientes do campo do materialismo dialético, pois assim foi toda uma geração de geógrafos formados, sob a batuta do maior geógrafo brasileiro, Milton Santos e entender que a discussão da Geografia simbólica, precisa irromper os muros da academia e chegar à sala de aula, com professores bem formados em teoria e métodos de ensinar-aprender.

Milton Santos é a nossa grande descoberta, enquanto pesquisadores de tendências e abordagens do ensino de Geografia no Brasil, a partir de análises de livros de literatura didática do 6º ano da Educação Fundamental.

Ao inspirar os autores da Geografia – muitos escrevendo desde o início dos anos 1990, como no caso de Sonia Vanzella Castellar do Projeto Athos, que por sua vez, inspira a notívaga Ana Paula Seferian, a coautora deste – a partir do seu legado e luta contra a ditadura militar, inspirada no exílio e do que de lá trouxe, aprofundando toda a sua carga teórica, de sua formação

política de esquerda, nos permitindo responder ainda mais fundamentadamente ao problema deste objeto de pesquisa: se seriam os livros didáticos de Geografia do 6º ano da educação básica nacional, de viés materialista ou simbólico geográfico, apresentamos as razões de, serem estes, profundamente materialistas e de inspiração marxista, como o próprio geógrafo-inspirador-mor brasileiro, Milton Santos, sempre fez questão de deixar claro em sua literatura de projeção mundial.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABERASTURY, A. KNOBEL, M. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981.
- ALENCAR, R.; NASCIMENTO, R. S.; GUIMARÃES, G. B. **Geociências no ensino fundamental: ciências ou geografia? Da história da Terra à paisagem local através da geodiversidade da ilha de Santa Catarina**. Simpósio Nacional de Ensino de Ciências e Tecnologias, v. 3, 2012.
- ALMEIDA, R. D.; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 1989.
- ANDRADE, M. C. **O pensamento geográfico e a realidade brasileira**. Boletim Paulista de Geografia. São Paulo junho 1977 p.05-28.
- \_\_\_\_\_. **Geografia, Ciência e Sociedade**. São Paulo: Atlas, 1987.
- ANTUNES, R. **A prevalência da lógica do capital**. Revista Crítica Marxista, v. 1, p. 81-84, 1994.
- ARARIBÁ Plus. **Geografia do 6º ano**. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. 4ª ed. – São Paulo: Moderna, 2014.
- ARCAS, P. H. **Avaliação na Educação**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2017. 272 p.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes Limitada, 2014.
- AZAMBUJA, L D. de. **O livro didático e o ensino de geografia do Brasil**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 4, n. 8, p. 11-33, jul./dez., 2014.
- AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. 5 ed. São Paulo. Melhoramentos. 1971.
- BATISTA, A. A. G. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: MEC; SEF, 2001. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002406.pdf>. Acesso em: 21/01/2016.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução do francês de Michael Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7. Ed. São Paulo. Hucitec, 1986. P. 123.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BAUER, M. W. **Análise de conteúdo clássica: uma revisão**. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (Org.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. ed 3. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 189-217.

BELTRAME, Z. V. **Geografia Ativa**. São Paulo: Ática, 1987, 4 v.

BONNEMAISON, J. **Espace géographique et identité culturelle en Vanuatu (exNouvelles-Hébrides)**. Journal de la Société des océanistes, 1980, 36(68), pp. 181-188. (tradução).

BRABANTE, J. M. **Crise da geografia, crise da escola**. In: OLIVEIRA, A. U. de (Org.). Para onde vai o ensino de geografia? São Paulo: Contexto, 1989.

BRANDÃO, C. **Desenvolvimento, Territórios e Escalas Espaciais: levar na devida conta as contribuições da economia política e da geografia crítica para construir a abordagem interdisciplinar**. Compreendendo a complexidade sócio-espacial contemporânea: o território como categoria de diálogo interdisciplinar. Salvador, Editora da UFBA, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf).

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 146p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia. (1º e 2º ciclos do ensino fundamental)**. v. 3. Brasília: MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1891)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7%C3%A3o91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7%C3%A3o91.htm)>. Acesso em 24 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 156 p.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1988)**. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Congresso. Brasília, DF, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Congresso. Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.** Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – MEC. Brasília, DF, 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Congresso. Brasília, DF, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Documento preliminar.** MEC. Brasília, DF, 2015.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** 2ª Versão revisada: Abril, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc - 2 versao.revista.pdf> acessado em 13 de abril de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Legislação Educacional.** / Ricardo Gonçalves Pacheco; Aquiles Santos Cerqueira, – 4.ed. atualizada e revisada – Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso / Rede e-Tec. Brasil, 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 23 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013)>. Acesso em 23 mar. 2017.

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Fundamental II).** Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) - Ciências Humanas e suas Tecnologias.** Brasília: MEC, 2002.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia** /Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998. 156 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 18. ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

BRÍCIO, D. C. B.; VITTE, A. C. **Paul Vidal de la Blache e a geografia francesa: do contexto histórico às monografias urbanas**. Cordis. História, Arte e Cidades, n. 6, jan./jun. pp. 301-332, 2011.

BULHÕES, R. R. R. **A educação nas constituições brasileiras**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Direito da UCP. Lex Humana (Petrópolis, nº 1, 2009, p. 179).

CASEL (**Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning**), Ruler, Mass Project, Partnership for 21st Century Skills, Porvir, OCDE, Job Outlook 2013. Texto adaptado de: Playground da inovação.

CALLAI, H. C. **O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise**. In: CASTROGIOVANI, Antônio Carlos et al. (Orgs.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 57-63.

\_\_\_\_\_. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes, Campinas**, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005.

CAMPOS, C. J. G.; TURATO, E. R. **Análise de conteúdo em pesquisas que utilizam metodologia clínico-qualitativa: aplicação e perspectivas**. Revista Latino-Americana de Enfermagem, v. 17, n. 2, p. 259-264, 2009.

CARNEIRO, M. J. **O ideal rurbano: campo e cidade no imaginário de jovens rurais**. Mundo rural e política: ensaios interdisciplinares. **Rio de Janeiro: Campus**, p. 94-118, 1998.

CARRAHER, A. F. A. **Aprender pensando: contribuições da psicologia cognitiva para a educação**. 12. Ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTELLAR, S. M. V.; SEFERIAN, A. P. G. **Geografia 6º ano**. 1ª ed. – São Paulo: FTD, 2014.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1998.

CARVALHO, D. de. **Geografia do Brasil: livro adaptado no Colégio Pedro II**. 9 ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1928.

CARRUTHERS, M. **Uma arte medieval para a invenção e para a memória: a importância do lugar. Remate de Males**, v. 26, n. 1, p. 17-29, 2012.

CASAL, M. A. de. **Corografia brazilica, ou Relação historicogeografica do Reino do Brazil composta e dedicada a Sua Magestade Fidelissima por hum Presbitero Secular do Gram Priorado do Crato. Tomo I.** Rio de Janeiro: Impressão Régia, 1817.

CASTROGIOVANNI, A. C. (Org); CALLAI, H. C. KAERCHER, N. A. **Ensino de Geografia: práticas e textualização no cotidiano.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

CERTEAU, M. de. **A cultura no plural.** 3 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

CERTEAU, M. de; GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano.** 9<sup>a</sup> Ed., Petrópolis: Vozes, 2009. Vol I (p. 37-51 e 157-198).

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios.** Revista Portuguesa de Educação [en linea] 2003, 16 [Ficha de consulta: 13 de fevereiro de 2018] Disponível em : <<http://sociales.redalyc.org/articulo.oa?id=37416210>> ISSN 0871-9187.

CLAVAL, P. **A Geografia Cultural.** Florianópolis: UFSC, 1999.

\_\_\_\_\_. **A Geografia Cultural.** 3. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Geografia cultural: um balanço.** Revista Geografia (Londrina), v.20, n.3, p. 005-021, set./dez. 2011.

\_\_\_\_\_. **Geografia cultural em países de língua inglesa.** Anais de geografia (Annales de géographie). Paris, n. 660-661, 2008. p.8-26, 2002.

CORRÊA, R. L. **A dimensão cultural do espaço: alguns temas.** Espaço e Cultura. Ano I. Outubro de 1995.

\_\_\_\_\_. **Espaço: um conceito-chave da Geografia. Geografia: conceitos e temas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 15-47, 1995.

CORRÊA, R. L.; SAUER, C. **Sobre a geografia cultural.** Textos NEPEC, v. 3, 2007.

CORRÊA, R. L.; ROZENDAHL, Z. **Introdução à Geografia Cultural.** (Organizadores). – 3<sup>a</sup> ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

CORREIA, P. C. D. **João VI. O Clemente.** Navegações, v. 1, n. 1.

COSTA, P. H. F. **O jovem Milton Santos: personagem do protótipo metodológico: revelar [matrizes clássicas originárias] para definir [Vanguarda, Universalidad e viés geográfico].**

2013. 225 f. Tese - (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/104303>>.

COSTA, A., & KALLICK, B. (2008). **Learning and leading with habits of mind**. Retrieved from <http://www.ascd.org/publications/books/108008/chapters/Preface.aspx>.

COTRIM, G. **História Global: Brasil e Geral**. 6 ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

CURY, C. R. J. et al. **A educação básica no Brasil**. Educação e Sociedade, v. 23, n. 80, p. 168-200, 2002.

DA CUNHA VALLE, R. **Teoria de resposta ao item**. Estudos em avaliação educacional, n. 21, p. 7-92, 2000.

DA ROCHA, G.; ODILON, R. **A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)**. 1996.

DE ALMEIDA CAMPOS, M. L.; GOMES, H. E. **Taxonomia e classificação: o princípio de categorização**. DataGramZero, Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, p. 00-1001, 2009.

DE ARAUJO, I. R. **A política de segurança dos Estados Unidos para a América Latina: Da Doutrina Truman à Doutrina Bush**. Revista Intellector-ISSN 1807-1260-CENEGRI, v. 12, n. 23, p. 21-37, 2015.

DE GUSMÃO, R. P. **Os estudos de geografia rural no Brasil: revisão e tendências**. CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária, v. 1, n. 2, 2006.

DE MESQUITA FILHO, J. **Trabalho avaliativo sobre a escravidão na América colonial portuguesa**.

DE SOUZA, M. D. **Friedrich Ratzel (1844-1904)**. Revista de Geografia (Recife)-ISSN: 0104-5490, v. 32, n. 3.

ERIKSON, E. H. (1972). **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar.

FANTIN, E. M. **Análise e produção de textos didáticos para o ensino de Geografia**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

\_\_\_\_\_, E. M. **Análise e produção de textos didáticos para o ensino de Geografia**. Curitiba: InterSaberes, 2013b.

\_\_\_\_\_. et. al. **Metodologia do ensino de Geografia**. Curitiba: InterSaberes, 2013. (Série Metodologias).

FÁVERO, O. (org). **A educação nas constituintes brasileiras:1823-1988**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005. (Coleção Memória da Educação).



FAZENDA, I. C. A. **Didática e interdisciplinaridade**. Papirus Editora, 2008.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

\_\_\_\_\_. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. **Didática e interdisciplinaridade**. São Paulo: Papirus, 1998.

FERNANDES, R. C. A.; NETO, J. M. **Modelos educacionais em 30 pesquisas sobre práticas pedagógicas no ensino de Ciências nos anos iniciais da escolarização**. Investigações em Ensino de Ciências, v. 17, n. 3, p. 641-662, 2016.

FERRAZ, A. P. C. M. et al. **Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais**. Gest. Prod., São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 1991.

FREITAG, B.; MOTTA, V. R.; COSTA, W.F. **O livro didático em questão**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FRUCTUOZO, L. M. L.; AMARAL, S. T. **África: o despertar de um continente**. ETIC-ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA-ISSN 21-76-8498, v. 5, n. 5, 2010.

GALVÃO, I. R. Bezerril, K. O. **Friedrich Ratzel: uma Análise da Difusão de suas Ideias no Contexto da Geografia Brasileira**. Sociedade e Território, Natal, v. 25, nº 1, p. 19 - 29, jan./jun. 2013.

BACHELARD, G. **A POÉTICA DO ESPAÇO**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FERNANDES, M. **O papel da Geopolítica na posição da Alemanha na I e na II Guerras Mundiais**. Nação e Defesa, 2011.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. P. **Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas**. Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, v. 1, p. 213-238, 2009.

FERRAZ, A. P. C. M. et al. **Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais**. Gest. Prod., São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FERREIRA JR, A.; BITTAR, M. **Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar**. Cadernos Cedes, v. 28, n. 76, p. 333-355, 2008.

FOCAULT, M. **A microfísica do poder**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

GIRARDI, E. P.; DOS REIS, E. M.; DA MATA; L. F. **Métodos (s) em geografia**. Formação (Online), v. 2, n. 12, 2012.

GIROUX, H. **Praticando estudos culturais nas faculdades de educação**. In: SILVA, T. T. (Org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOLDENSTEIN, L.; SEABRA, M. **Divisão territorial do trabalho e nova regionalização**. Revista do departamento de geografia, v. 1, p. 21-47, 2011.

GOMES, C. J. **Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde**. Revista brasileira de enfermagem, v. 57, n. 5, 2004.

GOMES, M. J. **Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica**. 2005.

GOMES, P. C. DA C. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

GONZÁLEZ DE GÓMEZ, M. N. et al. **Quem é o sujeito da pesquisa inter e trans-disciplinar: buscando desenvolver um modelo de análise**. 2012.

GUERRA, A.; BRAGA, M.; REIS, J. C. \_; \_ **Um Curso de Cosmologia na Primeira Série do Ensino Médio com enfoque Histórico-Filosófico**. SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, v. 18, 2009.

GUILGER, F. J.; FORATO, T. C. M. **A Divina Comédia de Alighieri e o geocentrismo medieval na escola básica**. Simpósio Nacional de Ensino de Física, v. 21, 2015

HAESBAERT, R. **Desterritorialização e identidade: a rede gaúcha no Nordeste**. Niterói: Eduff, 1997.

\_\_\_\_\_. Identidades territoriais. In: ROSENDAHL, Z.; CORRÊA, R. L. (Org.). **Manifestações da cultura no espaço**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

\_\_\_\_\_. **O mito da Desterritorialização: do fim dos territórios a Multiterritorialidade**. São Paulo: Bertrand Brasil; 2004. 395 p.

\_\_\_\_\_. **Território e multiterritorialidade: um debate**. Universidade Federal Fluminense; GEOgrafia – Ano IX – Nº 17 – 2007. Disponível em: <<http://www.marcoareliosc.com.br/12haesbaert.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

HAESBAERT, R.; LIMONAD, E. **O território em tempos de globalização**. In: Etc..., espaço, tempo e crítica. Nº 2(4), VOL. 1, 15 de agosto de 2007. P. 39-52.

JAKOBSON, R. **Aspectos linguísticos da tradução**. Linguística e comunicação, v. 16, 1969.

KAERCHER, N. A. **A Geografia é o nosso dia-a-dia**. In: CASTROGIOVANI, Antônio Carlos et al. (Orgs.). Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 11-21.

\_\_\_\_\_. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**. 2004.

KONDER, L. **O que é dialética**. Brasiliense, 2017.

KOSHIBA, L. et al. **História Geral e do Brasil: trabalho, cultura, poder**. São Paulo: Atual, 2004.

KOSHIBA, L.; PEREIRA, D. M. F. **História geral e Brasil**. São Paulo: Ed. Atual, 2004.

KRAMER, S. **Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica**. Educação & Sociedade, Campinas, v.18, n. 60, dez. 1997.

KUHN, T. S. **Revolução Copernicana**. Lisboa: Edições 70, 2002.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**. Capital financeiro, 2007.

LA BLACHE, P. V. de. **As características próprias da geografia**. In: CRISTOFOLETTI, A. Perspectivas da geografia. São Paulo: Difel, 1982.

LACOSTE, Y. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

LAJOLO, M. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. Em aberto, v. 16, n. 69, 2008.

LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. **A dialética do ensino e da aprendizagem na atividade pedagógica histórico-crítica**. Interface (Botucatu), Botucatu, v. 21, n. 62, p. 531-541, set. 2017. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832017000300531&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832017000300531&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 13 fev. 2018. E-pub 18- maio -2017. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-57622016.0917>.

LIMA, M. A. D. S. **Análise de conteúdo: estudo e aplicação**. Revista Logos. n. 1, p. 53-58, 1993.

LINHARES, C. F. S.; VILLELA, H. de O. S. **A primeira escola normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores**. 1990.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, p. 1362, 2005.

LOPEZ, L. R. **História da América Latina**. 4ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

LÖWY, M. **O sonho naufragado: a Revolução de Outubro e a questão nacional. Lutas sociais**, n. 7, p. 131-142, 2001.

LUKÁCS, G. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. Temas de ciências humanas, v. 4, p. 1-18, 1978.

MACHADO, I. C. S. et al. **Biologia floral de espécies de caatinga no município de Alagoinha**. (PE). 1990.

MACHADO, L. O.. **As ideias no lugar. O desenvolvimento do pensamento geográfico no Brasil no início do século XX**. Terra Brasilis (Nova Série). Revista da Rede Brasileira de História da Geografia e Geografia Histórica, n. 2, 2000.

MAGALHÃES, B. B. **O Pensamento Liberal Clássico e a Gênese do Controle de Constitucionalidade das Leis: As Premissas Liberais que Fundamentaram as Teses Presentes na Obra O Federalista**. Revista Cesumar–Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, v. 17, n. 1, 2012.

MATHEWSON, K.; SEEMANN, J. **A geografia histórico-cultural da Escola de Berkeley**. Varia História, Belo Horizonte, vol. 24, nº 39: p.71-85, jan/jun 2008.

MARCOLINO, E. M. **Comunicação e loucura: a representação da lei antimanicomial nos jornais O Estado de São Paulo e A Tribuna**. São Bernardo do Campo: Editora Metodista, 2005.

MARCOLINO, E. M.; REBOUÇAS, E. J. **A representação do tema drogas na mídia capixaba**. Organicom, v. 9, n. 16-17, p. 379-392, 2012.

MELO, M. C. de O. **Pesquisas sobre o conceito de território no ensino de geografia: interfaces com o currículo e a prática pedagógica**. Caderno Prudentino de Geografia, Presidente Prudente, n.38, v.2, p.68-83, ago./dez. 2016.

MELO, A. de Á; VLACH, V; SAMPAIO, A. C. F. **História da Geografia Escolar Brasileira: continuando a discussão**. In: Anais do V Congresso Luso-brasileiro de História da Educação. Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, 2006. Disponível em: [http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/239AdrianyMelo\\_VaniaRubia.pdf](http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/239AdrianyMelo_VaniaRubia.pdf). Acesso em: 20 jan. 2017.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Verbete DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/dcms-diretrizes-curriculares-nacionais/>. Acesso em: 01 de jun. 2018.

MESQUITA FILHO, J. **Trabalho avaliativo sobre a escravidão na América colonial portuguesa.**

MORAES, A. C. R. **Ideologias geográficas.** São Paulo: Hucitec, 1988.

\_\_\_\_\_. (org.). **Ratzel.** São Paulo: Ática, 1990.

\_\_\_\_\_. **Geografia: pequena história crítica.** Annablume, 2003.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

MORAES, R. **Análise de conteúdo.** Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOURA, R. et al. **Geografia Crítica: legado histórico ou abordagem recorrente.** Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, v. 786, 2008.

NUNES, F. G. **PROFESSORES E PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN): COMO ESTÁ ESSA RELAÇÃO?** O Espaço Geográfico em Análise, v. 24, 2012.

OLIVEIRA, M. B. de. **Neutralidade da ciência, desencantamento do mundo e controle da natureza.** Scientiae studia, v. 6, n. 1, p. 97-116, 2008.

OLIVERA, S. W. **Taxonomia de Bloom.** Universidad Cesar Vallejo, v. 4, 2011.

PANDOLFI, D. C. et al. **Repensando o estado novo.** 1999.

\_\_\_\_\_. **Os anos 30: as incertezas do regime.** 2003.

PASSINI, E. Y. **Alfabetização cartográfica.** Belo Horizonte: ed. da UFMG, 1994.

\_\_\_\_\_. **Geografia: pequena história crítica.** São Paulo: Hucitec, 1988.

PEDRA, J. A. **A complexidade da definição curricular.** Educar em Revista, Curitiba, n. 12, p. 76-83. 1988.

PEREIRA, D.; SANTOS, D.; CARVALHO, M. **Geografia. Ciência da Sociedade: o espaço brasileiro.** 2ed. São Paulo: Atual, 1994.

PEREIRA, R. M. F. do A. **Da Geografia que se ensina à gênese da Geografia moderna.** UFSC: Florianópolis, Santa Catarina, 1988.

PENTEADO, H. D. **Metodologia do ensino de História e Geografia**. São Paulo: Cortez, 1992.

PESSANHA, S. E.; MOURÃO, P. F. C.. **A obra de Friedrich Ratzel: uma análise crítica acerca da lógica territorialista dos Estados Modernos**. Anais do I Congresso Brasileiro de Geografia Política, Geopolítica e Gestão do Território, 2014. Rio de Janeiro. Porto Alegre: Editora Letral; Rio de Janeiro: REBRAGEO, 2014, p. 217-228.

PRESTES, A. L. **Luiz Carlos Prestes e a Aliança Nacional Libertadora: os caminhos da luta antifascista no Brasil, 1934/35**. Editora Vozes, 1997.

PETRONE, P. **O ensino de Geografia nos últimos 50 anos**. Revista Orientação. São Paulo, n. 10, 1993.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. São Paulo: LTC, 1987.

\_\_\_\_\_, J. **A Epistemologia genética**. 2. Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. 9(Coleção Os Pensadores).

PINTO, F. D. A. **Migração e mídia étnica: jornais brasileiros de circulação nos Estados Unidos e sua representação na construção da identidade brasileira em território norte-americano**/ Franco Dani Araújo e Pinto. UNIVALE: Mestrado em Gestão Integrada do Território – GIT, 2016.

PINTO, R. de O.; PIZZIRANI, F.. **Legislação Educacional**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2017. 208 p.

PORTELA, R.; CHIANCA, R. N. B. **Didática dos estudos sociais**. São Paulo: Ática, 1990.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T.I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

PROJETO ARARIBÁ PLUS **GEOGRAFIA 6º ANO** / obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna, 2014. 4ª ed. - São Paulo.

PEDROSO, T. **Ensaio sobre o possibilismo geográfico**. Revista Kriterion, n. 27, 1954.

QUINTÃO, A. de F. B.; ALBUQUERQUE, M. A. M. de. **Desafios e perspectivas do ensino de geografia no Brasil**. 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia. De 30 de Agosto a 02 de setembro de 2009.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993. 269 p.

RAPOPORT, M.; LAUFER, R. **Os Estados Unidos diante do Brasil e da Argentina: os golpes militares da década de 1960**. Revista Brasileira de Política Internacional, v. 43, n. 1, p. 69-98, 2000.

RATZEL, F. **Geografia do Homem (Antropogeografia)**. In: Moraes, A. C. Ratzel. São Paulo: Ática, 1990. p. 32-192.

\_\_\_\_\_. **Geografia Política**. In: MORAES, A. C. R. (Org.). Ratzel. São Paulo: Ática, 1990. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 59).

RAVENEAU, L. Préface. In: RITTER, Carl. **De la configuration des continents sur la surface du globe et de leurs fonctions dans l'histoire. Préface d'Élisée Reclus**. In: Revue Germanique, vol. 8, n. 11, p. 241-267, 1859.

RIBEIRO, D. R. **Lei Darcy et al. LDB: lei de diretrizes e bases da educação nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2014.

RIBEIRO, G. Paul Vidal de la Blache - **Para além da ingenuidade: releituras vidalianas**. GEOgraphia, v. 10, n. 20, p. 124-144, 2010.

RIBERO, M. W. **Origens da disciplina de Geografia na Europa e seu desenvolvimento no Brasil**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 11, nº 34, 817-834, set./dez. 2001.

RICUPERO, R. **A resiliência do Estado Nacional diante da globalização**. Estudos avançados, v. 22, n. 62, p. 129-144, 2008.

ROCHA, G. O. R. da. **A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837 -1942)**. 1996. 299 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

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

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos multiletramentos**. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROMANATTO, M. C. **A noção de número natural em livros didáticos de matemática: comparações entre textos tradicionais e modernos**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, São Carlos – SP, 1987. [www.sbempaulista.org.br](http://www.sbempaulista.org.br)

\_\_\_\_\_. **O Livro Didático: alcances e limites**. 2009. Disponível em [http://www.sbempaulista.org.br/epem/anais/mesas\\_redondas/mr19-Mauro.doc](http://www.sbempaulista.org.br/epem/anais/mesas_redondas/mr19-Mauro.doc). Acesso em 13/04/2017.

ROSENDAHL, Z. **Escol A DE BERKELEY - UMA APRECIACÃO**.

ROSENDAHL, Z. **Território e territorialidade: uma perspectiva geográfica para o estudo da religião.** In: ROSENDAHL, Z.; CORRÊA, R. L. (Org.). Geografia: temas sobre cultura e espaço. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2005. p. 191-226.

SACK, R. **Human Territoriality: is theory and history.** Cambridge: Cambridge University Press, 1986. 272 p.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa.** Porto Alegre: AMGH, 2006. 624 p.

SANTOS, B. de S. **Uma cartografia simbólica das representações sociais: o caso do direito.** 1988.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** São Paulo: HUCITEC, 1996. 388 p.

\_\_\_\_\_. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** São Paulo: Hucitec, 1996a.

\_\_\_\_\_. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico, científico e informacional.** São Paulo: Hucitec, 1996b.

\_\_\_\_\_. **Metamorfose do espaço habitado.** São Paulo: Hucitec, 1998.

\_\_\_\_\_. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. 3 ed.** São Paulo: Hucitec, 1999.

\_\_\_\_\_. **Por uma outra globalização.** Rio de Janeiro: Record, 2000.

\_\_\_\_\_. **Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica.** São Paulo: EdUSP, 2002.

\_\_\_\_\_. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção/ Milton Santos. 4. Ed. 2. Reimpressão.** – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. – (Coleção Milton Santos; 1).

\_\_\_\_\_. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** Edusp, 2002.

SANTOS, M.; DE PAULA ASSIS, J. **Milton Santos: testamento intelectual.** Unesp, 2004.

SANTOS, Pablo S. M. B. dos. **Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos.** São Paulo: Cengage, 2012.

SANTOS, W. dos. **A obra de Aroldo de Azevedo: uma avaliação. 1984.** 94f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 1984.  
SAQUET, M. A. **Abordagens e concepções do território.** – 2.ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2010. 200 p.



SAQUET, M. A.; BRISKIEVICZ, M. **Territorialidade e identidade: um patrimônio no desenvolvimento territorial**. Caderno Prudentino de Geografia, nº 31, vol.1, 2009.

SARAT, M.; SARAT, L. **Histórias de viajantes e suas missões civilizadora**. Anais do X Simpósio Internacional Processo Civilizador, p. 1-8, 2007.

SASSI, L. M.; CERVANTES, O. **Manual prático para desenvolvimento de projetos de pesquisa e teses**. São Paulo: Santos, 2011. 184 p.

SAVIANI, D. **Pedagogia: o espaço da educação na universidade**. Cadernos de pesquisa, v. 37, n. 130, p. 99-134, 2013.

SCHÄFFER, N. O. **O livro didático e o desempenho pedagógico: anotações de apoio à escolha do livro texto**. Boletim Gaúcho de Geografia, v. 16, n. 1, 1999.

SCHÄFFER, N. O. et al. **Um globo em suas mãos**. Penso Editora, 2009.

SCHOEN-FERREIRA, T. H. et al. **Adolescência através dos séculos**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 26, n. 2, p. 227-234, 2010.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Proposta Curricular para o Ensino Médio - 2005**.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Proposta Curricular para o Ensino Fundamental**. 2014.

SETZER, W. V. **Meios eletrônicos e educação: nova vida ou destruição? Aprendizagem**, ano 4, No. 20, 2010, pp. 40-43. Departamento de Ciência da Computação da USP. [www.ime.usp.br/~vwsetzer](http://www.ime.usp.br/~vwsetzer).

SILVA, MA da. **Currículo para além da pós-modernidade**. Anais da 29ª Reunião da Associação Nacional dos Pós-Graduados e Pesquisa em Educação, 2006.

SILVA, S. S. da et al. **Milton Santos: concepções de geografia, espaço e território**. 2009.

SODRÉ, N. W. **A intentona comunista de 1935**. Mercado Aberto, 1986.

SOARES, L. H.; DO RÊGO, R. G. **A dialética entre o concreto e o abstrato na construção de conceitos matemáticos**. 2014.

STAMATTO, M. I. S. **Um olhar na História: a mulher na escola (Brasil 1549-1910)**. S/d. Disponível em: < <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema5/0539.pdf> > Acesso em, v. 21, 2013.

STEPHANOU, M. B.; CAMARA, M. H. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, volume III: século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SWARTZ, R. et al. **El aprendizaje basado en el pensamiento**. España: SM, 2008.

THALHEIMER, A. **Introdução ao materialismo dialético**. Ed. Ciências Humanas, 1979.

TEIXEIRA, B. de B. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação e a autonomia da escola**. In: 23rd Annual Meeting of the National Association of Educational Research and Graduate Studies (ANPED), Caxambu, Brazil. 2000. p. 24-28.

TRICHES, E. F.; DE MIRANDA ARANDA, M. A. **O PERCURSO DE FORMULAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)**. ANAIS DO SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA-ISSN: 2594-746X, v. 2, n. 2, 2018.

TOLEDO, M. de. **Direito educacional**. São Paulo: Cengage, 2016.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do Meio Ambiente**. Lisboa: Difel, 1974. Capítulos 6,7,8, 12 e 14.

VASCONCELOS, C. **A construção do conhecimento em sala de aula**. Coleção Cadernos Pedagógicos. São Paulo: Liberdade, 1995.

VATTIMO, G. **O fim da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes. 2002. 206 p. P. 67.

VESENTINI, J. W. **Geografia crítica**. São Paulo: Ática, 1984.

\_\_\_\_\_. **Sociedade e Espaço: geografia geral e do Brasil**. 33 ed. São Paulo: Ática, 1996.

\_\_\_\_\_. **Geografia e ensino: textos críticos**. Campinas: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Por uma geografia crítica na escola**. São Paulo: Ática, 1992.

VIDAL DE LA BLACHE, P. (1889). **États et nations de l'Europe**. Paris: Armand Colin.

\_\_\_\_\_. (2002 [1896]). **O princípio da Geografia Geral**. Geographia: revista da Pós-Graduação em Geografia da UFF, Niterói, ano III, n. 6.

VIGOSTKI, L. **Pensamento e linguagens**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VLACH, V. **Geografia em debate**. Belo Horizonte: Lê, 1990.

\_\_\_\_\_. **Princípios de Geografia Humana**. Lisboa: Cosmos, s/d. 1921.

WALLON, H. **As origens do pensamento da criança**. São Paulo: Manole, 1995.

WAIZBORT, L. **Questões não só alemãs**. Revista brasileira de ciências sociais, v. 13, n. 37, p. 185-190, 1998.

WOOLDRIDGE, S. W. & GORDON EAS T, W. **Espírito e Propósitos da Geografia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

WOLFE, J. **Pai dos Pobres” ou “Mãe dos Ricos?”** Getúlio Vargas, industriários e construções de classe, sexo e populismo em São Paulo, 1930-1954. Revista Brasileira de História, v. 14, n. 27, p. 27-60, 1994.

VIDIGAL, A. **“Guerras da Unificação Alemã”**. In: MAGNOLI, Demétrio (org.). *História das Guerras*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 310.

VLACH, V. R. **A propósito da ideologia do nacionalismo patriótico do discurso geográfico**. In. VLACH, Vânia Rubia. *Geografia em construção*. Belo Horizonte: Ler, 1991.

\_\_\_\_\_. **O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica**. In. VESENTINI, José William (Org.). *O ensino de Geografia no século XXI*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VIDIGAL, A. **“Guerras da Unificação Alemã”**. In: MAGNOLI, Demétrio (org.). *História das Guerras*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 310.

ZANLORENSE, M. J.; LIMA, M. F. **Uma análise histórica sobre a elaboração e divulgação dos PCN no Brasil**. HISTEDBR Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação, v. 8, 2009.

## 7 ANEXO

### 7.1 PROTOCOLO DE ANÁLISE DE CONTEÚDO - PESQUISA

**Análise de livros didáticos de Geografia aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e utilizados em dissertação de Mestrado – GIT, objeto da pesquisa.**

Orientadora:

Professora pesquisadora:

PESQUISADOR – COLABORADOR:

#### PROTOCOLO PARA ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS

1- Dados bibliográficos do livro:
2- Informações sobre os autores:
3- Abordagens teórico-metodológica:

<b>Critérios</b>	<b>Excelente</b>	<b>Bom</b>	<b>Regular</b>	<b>Ruim</b>	<b>Justificativa</b>
1- Organização dos conteúdos					
2- Introdução dos conteúdos					
3- Contextualização dos conteúdos					
4- Atividades didáticas propostas					
5- Linguagem e significação de conteúdos					

<b>Crítérios</b>	<b>Excelente</b>	<b>Bom</b>	<b>Regular</b>	<b>Ruim</b>	<b>Justificativa</b>
1- Relação entre as imagens e temas geográficos					
9.1 Qualidade das imagens					
9.2- Fotos, quadrinhos e outros					
9.3- Imagens cartográficas: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Localização no texto</li> <li>➤ Título</li> <li>➤ Legenda</li> <li>➤ Escala</li> <li>➤ Símbolos</li> </ul>					

## Recursos iconográficos

### Categorias e/ou conceitos geográficos

	<b>Sim</b>	<b>Não</b>	<b>Parcialmente</b>	<b>Justificativa</b>
10- Categorias geográficas				
11- Tem articulação da escala geográfica com o território (ou com conceitos correlacionados)?				
12- Natureza e sociedade aparecem adequadamente, enfocando o território?				
13- Abrangência territorial:				
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Local</li> <li>➤ Regional</li> <li>➤ Nacional</li> <li>➤ Mundial</li> </ul>				
14- Apresenta elementos relacionados à territorialidade e se é adequada.				

➤ Políticos				
➤ Territoriais				
➤ Outros (gentileza citar)				
Considerações gerais a respeito da obra analisada:				

➤ Históricos				
17- Induz a preconceitos ideológicos				
18- As informações são fidedignas?				
19- Estimula à criatividade dos alunos?				
20- Estimula o exercício da cidadania?				
21- Atende aos objetivos da escola e dos alunos?				
22- Outras observações				
23- Apreciação final				

Quadro 4  
Fonte: Inspirado em Marcolino (2005).