



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

NEUSA MARIA TAUSCHECK

LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA: O CONCEITO DE LUGAR E AS  
RELAÇÕES ENTRE CAMPO E CIDADE

CURITIBA

2020

NEUSA MARIA TAUSCHECK

LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA: O CONCEITO DE LUGAR E AS RELAÇÕES  
ENTRE CAMPO E CIDADE

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia

CURITIBA

2020

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de  
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças  
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584

Tauscheck, Neusa Maria.

Livro didático de geografia : o conceito de lugar e as relações entre  
campo e cidade / Neusa Maria Tauscheck. – Curitiba, 2020.  
228 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de  
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.  
Orientadora: Profª Drª Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia

1. Geografia – Estudo e ensino. 2. Geografia – Livros didáticos. 3.  
Educação – Metodologia. 4. Educação rural – Currículo. 5. Educação –  
Paraná. 6. Programa Nacional do Livro Didático. I. Título. II.  
Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **NEUSA MARIA TAUSCHECK** intitulada: **Livro didático de Geografia: o conceito de lugar e as relações entre campo e cidade**, sob orientação da Profa. Dra. TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 25 de Maio de 2020.

Assinatura Eletrônica  
26/05/2020 21:04:21.0

TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA  
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica  
26/05/2020 15:29:12.0

ÂNGELA MASSUMI KATUTA  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica  
13/06/2020 10:07:31.0

GERALDO BALDUINO HORN  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica  
27/05/2020 12:41:48.0

MARIA ANTONIA DE SOUZA  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA)

Rockefeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil  
CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.ufpr@gmail.com  
Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.  
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 42145

**Para autenticar este documento/assinatura, acesse**  
**<https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 42145**

*Aos meus pais (in memoriam),  
ao sobrinho e confidente  
Wagner (in memoriam),  
aos quais realizo a cada dia  
o meu melhor como pessoa,  
como educadora.  
Vocês são  
minha melhor inspiração.*

## AGRADECIMENTOS

Finalizar um ciclo intenso, um caminho percorrido durante quatro anos, que foram gestados durante décadas na prática em sala de aula, vivendo a escola e procurando me compreender nos desafios da formação de professores, é, ter a certeza que muitas pessoas estiveram junto. Os agradecimentos passam a ser mais um desafio neste caminhar, neste movimento. Vêm à mente os rostos, nomes e momentos experienciados.

A minha orientadora Prof. Dr<sup>a</sup> Tânia Braga Garcia, em especial nos momentos de conversas objetivadas, amorosas e sempre de uma aprendizagem única, inesquecível.

Agradeço a valiosas contribuições realizadas na banca de qualificação pela Prof. Dr<sup>a</sup> Ângela Massumi Katuta, Prof. Dr<sup>a</sup> Maria Antonia de Souza e Prof. Dr Geraldo Balduino Horn e, por aceitarem o convite para participar da banca de defesa. Agradeço também aos suplentes, Dr<sup>a</sup>. Leilah Santiago Bufrem e Dr. Edilson Aparecido Chaves.

Outras pessoas, nem sempre presentes neste período do doutoramento, mas que nos momentos de dúvidas surgiam nas lembranças dos diálogos e ações realizadas nos quase 20 anos de IEPPEP; nas experiências por duas passagens em cargos de gestão – Secretaria Municipal Educação de Curitiba e Secretaria Estadual da Educação do Paraná e por fim, na docência no curso de Licenciatura em Educação do Campo/ LECAMPO e de Licenciatura em Geografia – UFPR/Setor Litoral.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação da UFPR, aos colegas do Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas: Jussara sempre prestativa, os professores e colegas que foi possível conhecer não só em sala de aula, mas durante os eventos da IARTEM em Buenos Aires, Argentina e Odense, Dinamarca. Como professora de Geografia, afirmo que viajar e vivenciar lugares nos aproxima das pessoas, de suas histórias de vida e assim de suas formas de pesquisar a Educação, a Escola, os Manuais Didáticos.

Aos meus colegas de doutorado, com os quais convivi durante as disciplinas – em especial a Pesquisa Avançada I e II, a disciplinas que compuseram meus estudos sobre o campo da manualística – ministradas pela Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tânia – foram momentos de trocas, de conhecer seus projetos de pesquisa e, em alguns casos, acompanhar as suas trajetórias até a apresentação de suas teses.

À escola colaboradora da pesquisa que me acolheu, agradeço a direção, equipe pedagógica, professores e estudantes.

Nomear as pessoas é nomear os lugares que citei, determinantes em minha formação e ação profissional, mas também na vida pessoal. Alguns nomes, ou grupos que representam estes lugares são:

- Secretaria Municipal da Educação: Mariete, Marcia, Sandra, Maria Rosa e as professoras da rede municipal de Curitiba presentes nos cursos de formação.

- Secretaria Estadual de Educação: Marcos, Carlos, Marcelo, Eneida, Viviane, Mirian, Maria José, Clemilda, Rosane.

IEPPEP: Dora, Carmelita, Eugênio, Anne, Giselle, Ana Paula, Cris, Waldirene, Marcia, Amélia, Marcela, Ana Lorena, Andrea, Juliana, Lúcia, Klabyr (*in memoriam*), grandes interlocutores.

UFPR: Marcos, Ehrick, Katuta, Paulo, Denise, os professores do curso - Lecampo que assumiram direta e indiretamente meus encargos didáticos durante a licença para afastamento de estudos.

À amiga que virou família, Marlene, sempre presente em tantos momentos nestes mais de 30 anos de convívio.

Ao porto seguro, minhas irmãs e irmão, cunhadas e cunhado, os amados sobrinhos que dividiram as ausências, mas também dividiram o aconchego do seu lar nas estadias em Curitiba no apto 203. Obrigado, Henrique, Vanessa e Naka.

Ao Marcos, companheiro com o qual troco diariamente a existência, nas conversas sobre política, educação, sobre o ser e estar nesse mundo tão bonito, mas tão cheio de injustiças. Há tanto por se fazer e ao mesmo tempo somos tão limitados na esfera das mudanças estruturais. Como educadores que desejam uma educação pública, emancipatória, popular, na qual a 'Universidade se pinte de povo', nosso cotidiano é desafiante.

Em tempos de obscurantismo político em nosso país, ter a convicção de que a história é feita de continuidades, de recuos, mas também de rupturas, de avanços é fundamental. A história é... movimento... Sigamos.

*O mundo não é, o mundo está sendo.*

(FREIRE, Paulo, 2001, p. 74)



## RESUMO

Focaliza relações entre a Didática da Geografia, a manualística e o conceito de lugar na relação campo – cidade, articulando-se aos estudos do Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas (NPPD), da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Analisa a temática das relações entre campo e cidade a partir do conceito de lugar, no entrecruzamento entre propostas curriculares oficiais e o livro didático usado em uma escola pública do Paraná que atende alunos de áreas rurais. Investiga de forma específica como os documentos curriculares oficiais nacionais e do estado do Paraná em vigência entre 1990 e 2018 abordam a relação entre campo e cidade, na articulação com o conceito de lugar; identifica e historiciza relações entre as propostas curriculares e o livro didático de Geografia do PNLD, a partir de 1990; analisa recursos para o ensino e aprendizagem das relações entre campo e cidade, tendo como referência o conceito de lugar, apresentados pelo livro didático em uso em uma escola que atende alunos de áreas rurais; problematiza a relação entre os conhecimentos e recursos oferecidos pelos livros e as condições em que se dá a mediação didática desse tema no caso em estudo. Realiza análise do conteúdo dos documentos curriculares e de livros didáticos a partir de categorias epistemológicas e didáticas definidas previamente com base nos pressupostos teóricos. Apresenta resultados da análise que permitiu defender a tese de que nas últimas décadas, como produto de ações no âmbito da cultura institucional e da cultura acadêmico científica, o entrecruzamento das propostas curriculares com o livro didático de Geografia resultou em incorporação do conceito de lugar; com limites, tal incorporação representou uma transformação positiva nas formas de pensar e propor o ensino da disciplina, formas essas que, de alguma forma, têm reverberações nas escolas e salas de aula; ainda, no caso em estudo, abriu problematizações sobre a relação campo-cidade que potencializam um trabalho pedagógico voltado à materialidade da vida dos sujeitos históricos que constituem essa relação.

Palavras-chave: Didática da Geografia. Manualística. PNLD. Livro didático de Geografia. Conceito de lugar na relação campo – cidade.

## ABSTRACT

It focuses on the relationship between Didactics of Geography, manuals and the concept of place in the field-city relationship, articulating with the studies of the Research Center for Didactic Publications (NPPD), at the Federal University of Paraná (UFPR). It analyzes the thematic of relations between countryside and city from the concept of place, in the intersection between official curricular proposals and the textbook used in a public school in Paraná that serves students from rural areas. It specifically investigates how the official national and state curriculum documents in force between 1990 and 2018 address the relationship between countryside and city, in conjunction with the concept of place; identifies and historicizes relationships between the curricular proposals and the PNLD Geography textbook, starting in 1990; analyzes resources for teaching and learning the relations between the countryside and the city, having as reference the concept of place, presented by the textbook in use in a school that serves students from rural areas; problematizes the relationship between the knowledge and resources offered by the books and the conditions under which the didactic mediation of this theme occurs in the case under study. Performs analysis of the content of curricular documents and textbooks based on previously defined epistemological and didactic categories based on theoretical assumptions. It presents results of the analysis that made it possible to defend the thesis that in the last decades, as a product of actions in the context of institutional culture and academic scientific culture, the intersection of curricular proposals with the Geography textbook resulted in the incorporation of the concept of place; with limits, such incorporation represented a positive transformation in the ways of thinking and proposing the teaching of the discipline, forms that, in some way, have reverberations in schools and classrooms; yet, in the case under study, it opened up questions about the field-city relationship that enhance pedagogical work focused on the materiality of the life of the historical subjects that constitute this relationship.

Keywords: Didactics of Geography. Manualistics. PNLD. Geography textbook. Concept of place in the countryside - city relationship.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – IMAGEM DE LIVRO DIDÁTICO.....	62
FIGURA 2 – IMAGEM DO LIVRO DIDÁTICO PÚBLICO .....	68
FIGURA 3 – IMAGEM DO LIVRO DE AROLDO DE AZEVEDO - DESERTO.....	98
FIGURA 4 – IMAGEM DO LIVRO DE AROLDO DE AZEVEDO – FLORESTA EQUATORIAL .....	98
FIGURA 5 – IMAGEM DO LIVRO GEOGRAFIA ATIVA – DESIGUALDADES SOCIAIS E RELAÇÕES DE EXPLORAÇÃO ENTRE PAÍSES DESENVOLVIDOS E SUBDESENVOLVIDOS .....	102
FIGURA 6 – IMAGEM DO LIVRO GEOGRAFIA ATIVA – RELAÇÃO HOMEM-MEIO .....	104
FIGURA 7 – ATIVIDADES DE MÚLTIPLA ESCOLHA.....	105
FIGURA 8 – ATIVIDADES DE ASSINALAR A RESPOSTA CORRETA PARA IDENTIFICAR PRODUTOS AGRÍCOLAS.....	105
FIGURA 9 – LIVRO DIDÁTICO E A PROBLEMÁTICA SÓCIOAMBIENTAL.....	107
FIGURA 10 – LIVRO DIDÁTICO E A REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO .....	109
FIGURA 11 – LIVRO DIDÁTICO E A POPULAÇÃO MUNDIAL, RURAL OU URBANA .....	109
FIGURA 12 – LOCALIZAÇÃO DA BIBLIOTECA .....	137
FIGURA 13 – APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO NA PÁGINA DA EDITORA.....	142
FIGURA 14 – DIFERENCIAIS DA COLEÇÃO APRESENTADOS NA PÁGINA DA EDITORA .....	142
FIGURA 15 – RECURSOS MULTIMÍDIAS DISPONIBILIZADOS NA PÁGINA DA EDITORA .....	143
FIGURA 16 – NOVIDADES E ATUALIZAÇÕES DA COLEÇÃO DISPONIBILIZADOS NA PÁGINA DA EDITORA.....	144
FIGURA 17 – LIVRO DIDÁTICO E O CONCEITO DE LUGAR .....	145
FIGURA 18 – LIVRO DIDÁTICO – LOCALIZAÇÃO E EXTENSÃO DO TERRITÓRIO BRASILEIRO.....	146
FIGURA 19 – LIVRO DIDÁTICO – ORIGENS E BASES DO MUNDO GLOBAL.....	147
FIGURA 20 – POPULAÇÃO MUNDIAL: DISTRIBUIÇÃO, CRESCIMENTO DESIGUAL E MIGRAÇÕES.....	148
FIGURA 21 – A URBANIZAÇÃO BRASILEIRA .....	170

FIGURA 22 – OS FAXINAIS E A PRESERVAÇÃO .....	171
FIGURA 23 – REGIÃO SUDESTE: OCUPAÇÃO E POVOAMENTO.....	172
FIGURA 24 – A PECUÁRIA .....	173
FIGURA 25 – DESIGUALDADES NO CAMPO .....	173
FIGURA 26 – BRASIL: DA SOCIEDADE AGRÁRIA PARA A URBANO-INDUSTRIAL I .....	175
FIGURA 27 – BRASIL: DA SOCIEDADE AGRÁRIA PARA A URBANO-INDUSTRIAL II .....	175
FIGURA 28 – ATIVIDADE DIDÁTICA .....	176

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – TEXTOS ESCRITOS, SITUAÇÕES RELACIONADAS AOS SUJEITOS .....	162
QUADRO 2 – RECURSO E SITUAÇÕES IDENTIFICADAS - LUGAR .....	164
QUADRO 3 – CATEGORIAS DE ANÁLISE .....	169

## LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

FONEC Fórum Nacional de Educação do Campo  
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
INCRA Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
INEP Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais  
IPEA Instituto de Pesquisa Aplicada  
LDB Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional  
MEC Ministério da Educação e Cultura  
MST Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
NPPD Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas/ UFPR  
PNLD Programa Nacional do Livro Didático  
PNLD CAMPO Programa Nacional do Livro Didático para Escolas do Campo  
PPGE Programa de Pós-Graduação em Educação  
PPP Projeto Político Pedagógico  
PROCAMPO Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo  
PRONACAMPO Programa Nacional de Educação do Campo  
PRONERA Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
UFPR Universidade Federal do Paraná

## SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>20</b>
<b>2</b>	<b>GEOGRAFIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR: RELAÇÕES ENTRE CULTURA, PROPOSTAS CURRICULARES E LIVROS DIDÁTICOS.....</b>	<b>33</b>
2.1	CULTURA E ESCOLARIZAÇÃO: PONTOS REFERENCIAIS NA RELAÇÃO ENTRE DISCIPLINAS, CURRÍCULOS E MANUAIS ESCOLARES.....	36
2.2	OS DOCUMENTOS OFICIAIS: APROXIMAÇÕES PARA SITUAR TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO DA GEOGRAFIA NO BRASIL NO PARANÁ, NAS ÚLTIMAS DÉCADAS .....	52
2.2.1	Os Parâmetros Curriculares Nacionais.....	60
2.2.2	Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Secretaria de Estado da Educação do Paraná.....	65
2.2.3	O ensino de Geografia e o conceito de lugar nos documentos oficiais .....	69
2.2.3.1	O conceito de lugar nos Parâmetros Curriculares Nacionais .....	71
2.2.3.2	O conceito de lugar nas Diretrizes curriculares do Estado do Paraná.....	77
<b>3</b>	<b>LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA: SITUANDO TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO DE TEMAS DISCIPLINARES .....</b>	<b>85</b>
3.1	O ENSINO DE GEOGRAFIA E OS LIVROS DIDÁTICOS ATÉ A DÉCADA DE 1980: PONTOS DE REFERÊNCIAS.....	94
3.2	CONTEXTOS ATUAIS: CARACTERÍSTICAS DOS LIVROS DE GEOGRAFIA APÓS A CRIAÇÃO DO PNLD (1985) .....	110
<b>4</b>	<b>LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA DE UMA ESCOLA ESPECÍFICA: CONCEITO DE LUGAR NA RELAÇÃO CAMPO-CIDADE.....</b>	<b>125</b>
4.1	ESCOLA COLABORADORA: SEUS ESPAÇOS, SEU PROJETO E O LUGAR DOS LIVROS .....	129
4.1.1	O conceito de lugar e o projeto pedagógico da escola colaboradora da pesquisa.....	132
4.1.2	A biblioteca escolar como espaço da pesquisa, dos livros e das dinâmicas de leitura.....	136
4.2	COLEÇÃO DIDÁTICA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA COLABORADORA.....	141

4.3	O LIVRO DIDÁTICO COMO FONTE DE RECURSOS PARA O TRABALHO DIDÁTICO COM A RELAÇÃO ENTRE CAMPO E CIDADE .....	155
4.3.1	Sobre os procedimentos organizados para a análise do livro selecionado .	156
4.3.2	Recursos disponibilizados no livro para o trabalho com o conceito de lugar, focalizando as relações entre campo e cidade.....	160
4.3.2.1	Os resultados do mapeamento inicial .....	161
4.3.2.2	A presença das relações entre campo e cidade no livro didático analisado: questões que desafiam os professores no ensino .....	167
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>182</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>189</b>
	<b>APÊNDICE – QUADROS DOS RECURSOS.....</b>	<b>202</b>



## APRESENTAÇÃO

“Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver no Universo...  
Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer,  
Porque eu sou do tamanho do que vejo  
E não do tamanho da minha altura...”  
Alberto Caeiro

O espaço social da Escola está presente na minha constituição como sujeito histórico, nas mais diversas experiências. Lembrar momentos da infância, da minha família interiorana – Território do Conflito do Contestado – e da minha escolha profissional – Ser Professora – não poderiam estar descoladas das escolhas feitas na pesquisa. As escolhas resultantes são, portanto, da existência e da atual experiência profissional como docente no curso de Licenciatura em Educação do Campo, que veio se somar às inquietações acerca do ensino de Geografia e o livro didático. Foi esse contexto que me fez percorrer os caminhos da pesquisa.

No projeto de pesquisa proposto na seleção do doutorado, registrei a intenção e o interesse em investigar o livro didático e o ensino de Geografia em uma escola do campo na perspectiva da etnografia educacional. A proposição inicial da pesquisa era estabelecer interfaces entre a escola, o ensino de Geografia e o Território do Conflito Agrário do Contestado, localizado no assentamento do Contestado – Lapa/PR1.

Após os dois primeiros anos cursando os créditos do doutorado na linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE, outras leituras e experiências fizeram com que o campo empírico fosse alterado, mantendo-se a escolha pela escola do/no campo, mas, agora, no Território do Litoral Paranaense. Novas perspectivas surgiram na direção de compreender possíveis relações entre a cultura escolar, o livro didático e o ensino de Geografia na Educação Básica.

O meu interesse pela relação entre currículo, manual didático e o ensino de Geografia teve início no mestrado cursado na Linha de Pesquisa Currículo, também

---

<sup>1</sup> Neste Território foi ofertada a primeira turma da Licenciatura em Educação do Campo Ciências da Natureza – UFPR – Setor Litoral no final do ano de 2014. Turma na qual atuei até o ano de 2016, gerando vínculos e tensões que afetaram a primeira escolha do campo empírico.

no PPGE/UFPR que, na década de 2000, passou a ser denominada Cultura, Escola e Ensino e, atualmente, Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação.

Autores como Chervel (1991), Chevallard (1991), Forquin (1993), Goodson (1995), Pereira (1993) contribuíram neste processo de aprender caminhos para a pesquisa. O objetivo da dissertação foi investigar como ocorreu a constituição da disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia no curso de Formação de Docentes – Adicional em Educação Infantil, na Rede Estadual do Paraná (TAUSCHEK, 2000). Naquele contexto, as categorias de análise utilizadas foram currículo, cultura escolar, história das disciplinas e transposição didática por meio do conceito de noosfera.

Na dissertação, a prática como docente do curso de formação de professores e os autores escolhidos possibilitaram olhar para a escola, uma escola pública específica, com a intenção de compreender a construção coletiva do projeto pedagógico do curso. Nessa construção foram identificadas contradições e, principalmente, os elementos que constituíram o currículo naquele momento da história da escola, especialmente pelos efeitos do Conselho Estadual de Educação que alterou a nomenclatura de disciplinas ofertadas e, portanto, suas especificidades como disciplinas acadêmicas. A disciplina de Didática dos Estudos Sociais passava, pela legislação<sup>2</sup>, a ser denominada de Metodologia do Ensino de Geografia e Metodologia do Ensino de História.

Nos caminhos profissionais, realizar o mestrado não era um plano no início da carreira docente e parecia algo distante. Pertencer à classe trabalhadora em uma cidade do interior, ter na sua tradição familiar avós e pais colonos que partiram para a área urbana atrás de emprego e escolaridade mínima no Brasil das décadas de 1930 e 1940, entre outras características socioculturais, fazia com que a Educação fosse um bem maior. Entretanto, mesmo assim, o mestrado não estava nos meus planos como professora. Cursar uma faculdade, isso, sim, era um desejo que acabou se materializando ao encerrar o Ensino Médio, no Curso de Magistério. Novos desafios estavam por vir.

No contexto de formação, do processo de escolarização, tive pouco acesso a livros em casa, exceto a bíblia – poucas vezes lida –, mas simbolicamente presente na sala de estar; uma revista cristã de circulação nacional que chegava pelo correio e

---

<sup>2</sup> Parecer 126/96 do Conselho Estadual de Educação do Paraná/CEE-PR.

que era aguardada por mim, por conta das reportagens relacionadas à psicologia, ao comportamento social e das imagens, pois muitas fotos ilustravam essa publicação. Havia também o acesso à biblioteca escolar, mas principalmente para a realização de pesquisas escolares na Biblioteca Municipal em Mafra, situada na área central da cidade. Ir até ela era um evento. Manusear as coleções – Barsa, Mirador –, ganhar um tempo analisando, copiando as belas imagens em papel seda, transcrevendo longos trechos das coleções no papel almaço, fez parte do meu processo de escolarização.

A escola primária que frequentei foi um dos principais espaços sociais que me constituiu afetivamente nas primeiras relações com a educação escolar. Essa escola foi construída no terreno – quarteirão do bairro em que morávamos – doado pelos meus avós paternos, informação que obtive quando adulta, mas que estava implícita no envolvimento de meus pais como participantes daquela comunidade escolar. Momentos como brincar de “escolinha” com minha irmã e primos, encapar os cadernos e, principalmente, ouvir inúmeras vezes minha mãe contando histórias sobre seu desejo não realizado de ser professora, devido às condições financeiras e geográficas, também foram marcantes na escolha por um curso de licenciatura. Eu queria ser professora.

Só com o tempo, ao entrar no curso de Geografia da Universidade Federal do Paraná em 1987, morar na Casa da Estudante de Curitiba – CEUC, o universo acadêmico começou a se mostrar como uma realidade possível. A perspectiva de ser professora passou a tomar dimensão profissional e política que eu não havia conhecido ao cursar o Magistério no Ensino Médio.

No início da década de 1990, assumi a função de professora nas redes de ensino municipal e estadual em Curitiba e, no ano de 1998, fui aprovada no processo de seleção do Curso de Mestrado em Educação da UFPR. Dois contextos em que novas perspectivas para a prática escolar possibilitaram relacionar aspectos teóricos com a formação docente. Como já mencionado, a problemática de pesquisa foi construída em torno da constituição da disciplina de Metodologia do Ensino de Geografia na rede de ensino do estado do Paraná, especificamente no curso Adicional – Formação de Docentes em Educação Infantil e Anos Iniciais, destacando-se elementos da transposição didática (noosfera) e os manuais de didática no contexto pesquisado.

Nessa perspectiva, investiguei o ensino da Geografia a partir da história e epistemologia da disciplina de referência e seu método, que garantem a sua especificidade como ciência e como disciplina escolar. A formação de docentes, a constituição do currículo e o livro didático são elementos da cultura escolar por meio dos quais os conteúdos escolares são perpetuados ou modificados dentro da tradição, por força dos imperativos didáticos, em seu caráter epistemológico, didático e político.

Na última década, ao atuar na Licenciatura em Educação do Campo – Lecampo, experiências como a itinerância na Turma Guará<sup>3</sup> me deram a oportunidade de conhecer várias comunidades do campo, comunidades escolares nos municípios de Morretes, Guaraqueçaba – continente e ilhas –, e Antonina, no litoral do Paraná. Essas experiências na Lecampo, em que pude conhecer como as escolas estão inseridas dentro dos debates e das políticas da Educação do Campo, acrescentaram novas questões aos desafios como professora, formadora de professores, mas também como pesquisadora, que atuou em comissões do MEC na avaliação de livros didáticos.

O conceito de lugar e a interdependência campo-cidade ressurgiram, então, como um elemento relevante nos debates sobre o ensino de Geografia para populações do campo e como potência de análise do livro didático de Geografia. O doutorado foi o caminho que percorri, nos últimos quatro anos, para contribuir com a produção de conhecimento nesse campo temático.

---

<sup>3</sup> Turma Guará é o nome escolhido pelos estudantes que cursaram a primeira turma ofertada nas dependências do Setor Litoral – UFPR, com etapas do Tempo Universidade – TU, quinzenais realizadas nos fins de semana.

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia no cenário brasileiro tem, ao longo de sua história como disciplina acadêmica e escolar, desafios de ordem epistemológica no campo da ciência e também no campo da educação. Afinal, qual é a identidade dessa disciplina e qual é a sua função na relação com os diferentes campos do conhecimento? Como o ensino de Geografia se constituiu como disciplina de tradição no currículo escolar? De que forma tem sido ensinada nos diferentes níveis de escolarização? Como essa tradição se revela nos livros didáticos de Geografia, materiais que também têm sua tradição?

Tais indagações, enunciadas de forma ampla, estão relacionadas à tese desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Linha de Pesquisa Cultura, escola e processos formativos em Educação. Ela versa sobre o ensino da Geografia abordado em uma perspectiva específica que estabelece seu diálogo com um campo acadêmico recente, denominado de manualística.

Essa perspectiva foi assumida em função do interesse em buscar a compreensão das relações entre campo e cidade que são apresentadas no livro didático utilizado em uma escola pública do litoral paranaense, que tem características particulares pela sua localização geográfica, que se associa a alguns elementos constitutivos de sua configuração institucional: sua identidade se constitui em um espaço que coloca em tensão o urbano e o rural, como se mostrará ao longo do texto.

Devo dizer que, como professora de Geografia, avaliadora de livros didáticos e atuando em cursos de formação de professores no âmbito da Educação do Campo, fui estimulada a estudar tais questões, em grande parte, pelas provocações resultantes de minhas leituras sobre o conceito de lugar. (SANTOS, 2005).

Os conceitos da Geografia – território, paisagem, lugar, região, entre outros mais – permitem compreender seu objeto de estudo, mostrando que a existência, a materialidade da vida ocorre na espacialidade do mundo – o espaço geográfico. Ao longo do tempo em que tenho exercido a profissão, ouvi em situações diversas: “Mas ensinar conceitos da Geografia é muito difícil, é abstrato demais falar sobre o mundo, sobre países e lugares distantes, temos que ensinar o lugar no qual o aluno vive, é mais fácil”. Tais argumentos são embasados tanto (a) na concepção de ensino de Geografia segundo a qual o aluno do Ensino Fundamental deve memorizar os

infindáveis nomes de acidentes geográficos, dados populacionais e outras informações que, em geral, têm pouca relação com suas próprias experiências, com sua cultura, e, dessa forma, fazem pouco sentido para ele; e (b) na abordagem metodológica dos círculos concêntricos presente nos livros didáticos, especificamente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como discutido por Callai (2005).

Até a década de 1990, propostas e livros didáticos para o ensino das disciplinas de Geografia e História no Ensino Fundamental I – Anos Iniciais, e de Estudos Sociais após 1971, quando a disciplina desapareceu em uma área, eram predominantemente caracterizados pela ideia de que aprender era modificar comportamento, especialmente com relação a alguns valores cívicos e fatos da vida nacional, destacando-se assim o trabalho com as datas comemorativas, o enaltecimento da pátria, mas também os nomes e localização de continentes, países, estados e cidades, principais acidentes geográficos, entre outros.

Conteúdos escolares relacionados ao território brasileiro estavam destinados ao 6º ano; e os continentes – América, Europa, Ásia, África, Oceania e Antártica – estavam contemplados nos demais anos escolares. A ênfase e a distribuição dos capítulos seguiam um padrão: apresentação geral, aspectos físicos/naturais, população e economia. Posteriormente, as questões ambientais passaram a configurar temas nos livros didáticos, como resultado da inclusão da Agenda 21 nos debates sociais sobre o tema, que geraram novas demandas aos currículos materiais didáticos.

Nas duas décadas em que atuei nos cursos de formação de docentes (1990 e 2000), a possibilidade e a necessidade de estudar os conceitos de espaço e especialmente o de lugar, em suas formas de construção bem como de apreensão pela criança, foram determinantes para compreender a relação entre a disciplina de referência, sua epistemologia e o ensino dos conteúdos escolares, no âmbito da didática específica. Essa aproximação com o tema de apropriação conceitual pelos alunos se deu por meio de trabalhos como os de Nidelcoff (1979), Almeida (1991), Passini (1991), Vygotsky (1991), Penteado (1994), Callai (1999), Cavalcanti (1998), Pontchuska (2002), Katuta (2004) e Straforini (2004).

Do ponto de vista da Geografia como ciência, destaco inicialmente algumas questões relacionadas ao conceito de lugar, que, como disse, vêm ocupando minhas reflexões e práticas de ensino, bem como meu olhar para os materiais didáticos

usados em aulas, como recursos que podem contribuir para o trabalho didático de ensino e aprendizagem dos conceitos geográficos.

Segundo Vieira (2008), o ensino do conceito de lugar, presente na abordagem humanista e na abordagem crítica da Geografia, incorporado às orientações curriculares no país, como discutirei ao longo do texto, tem em Tuan (2013) e Santos (2005) duas das principais referências epistemológicas. O primeiro relaciona o conceito à experiência com o espaço vivido; e o segundo relaciona o lugar com outras escalas conceituais, na perspectiva da totalidade.

Para Vieira (2008), ainda que na Geografia acadêmica – enquanto ciência – tal conceito esteja circulando e seja aceito por grande parte dos teóricos, no âmbito da Geografia escolar – enquanto conhecimento ensinado na educação básica –, foram constatadas dificuldades na sua circulação e apropriação, inclusive por professores. A autora fala de “desencontros” entre as duas instâncias em que a Geografia se materializa como uma disciplina específica.

Essa questão é relevante. Os lugares são experienciados; eles nos constituem, mas também nós os constituímos. Estar e ser no mundo é uma relação dialética. Como destacado por diferentes autores, ao iniciarmos um processo de conhecimento com o outro é frequente a formulação de algumas perguntas: “Qual seu nome?... De onde você vem?... Onde você nasceu?... Onde você mora?”. Ou seja, o lugar é parte constitutiva do nosso ethos, de quem somos e de quem queremos ser. Compreender o conceito de lugar implica conhecer a complexidade dos elementos culturais, sociais, econômicos e geográficos que estão imbricados nesse conceito.

As abordagens Humanista e a Crítica da Geografia, que enfatizam a importância do conceito de lugar, constituem parte recente da história dessa disciplina acadêmica e escolar. Ao longo de mais de duzentos anos de sistematização, a Geografia se estabeleceu como campo de pesquisa, de práticas educativas e escolares, guiada ora por pressupostos das Ciências da Natureza, ora por pressupostos das Ciências Sociais, em contextos históricos específicos e mediados por interesses de grupos de pesquisadores em institutos de pesquisa e universidades.

Assim, tensões entre os modelos de ciência – e, conseqüentemente, de ensino – são constantes da história do campo disciplinar. O debate epistemológico da Geografia no cenário brasileiro foi consolidado por autores como Moraes (1984), Moreira (1987, 2004), Santos (1991, 1992, 1993), Douglas Santos (2002) e Spósito (2004). O campo teórico dessa ciência, a partir da década de 1970, e mais fortemente

a partir da década de 1980, tem como uma das características a construção da sua especificidade. O objeto de estudo e o método da Geografia como disciplina acadêmica e escolar tem estado no centro das produções, publicações e eventos científicos, nas últimas décadas, com relativos consensos, mas também com dissensos que continuam alimentando o debate.

De forma geral, pode-se situar que a ciência geográfica se consolidou no final do século XIX, o que a torna uma ciência recente na história do pensamento moderno. Nesse processo inacabado de constituição, a espacialidade passou a ter força argumentativa para sua especificidade enquanto uma das ciências que estuda a vida social. Subdivisões e nomenclaturas são reveladoras dos embates e das diferentes concepções que atuam na história desse campo disciplinar.

A espacialidade e os conceitos de espaço, território, região, paisagem e lugar são, portanto, constituintes da Geografia como disciplina acadêmica e escolar. Nesse sentido, passam a compor os discursos que circulam na vida escolar, seja pelas políticas e documentos curriculares, pelos programas, seja pelos manuais escolares para professores e alunos, seja ainda pelo conjunto das práticas cotidianas nas salas de aula, elementos que constituem o currículo formal e o real.

Segundo Callai (2002, p. 100), o ensino de Geografia deve desenvolver no aluno o olhar espacial, permitindo que analise a realidade com categorias da interpretação geográfica – as quais têm sido apontadas em proposições curriculares das últimas décadas, no Brasil. As concepções teóricas e metodológicas presentes nos documentos curriculares oficiais, produzidos na esfera federal, reverberam de formas diferenciadas nas esferas estaduais e municipais, seja na produção de currículos seja na produção de livros e outros materiais didáticos.

Ainda que as orientações curriculares brasileiras, pela sua própria origem no Estado, carreguem a função referencial para o sistema educativo, o consenso em torno das concepções por elas veiculadas deve ser colocado em questão – também na esfera da ciência não há consensos absolutos quanto ao conhecimento geográfico e sua epistemologia. As tensões permanecem presentes nos documentos, às vezes de forma explícita nas contradições ou equívocos revelados pelo próprio texto, às vezes de forma implícita nas lacunas, nos silenciamentos sobre as divergências e embates que acompanharam sua produção no âmbito social e, especialmente, no âmbito educativo. Na vida escolar, os embates se desdobram em ações e reações,



em aceitação, resistência, recusa, em dificuldades para se apropriar das proposições, como bem evidenciado na pesquisa de Vieira (2008), entre outras.

Essa compreensão tem dirigido minhas experiências profissionais como professora pesquisadora. Do ponto de vista teórico, assumo a ideia de que a produção do currículo é um espaço de relações de poder – como mostra Goodson (2013), por exemplo. Porém, também assumo teoricamente que há outros espaços de produção curricular para além das esferas administrativas – como o Ministério da Educação ou as Secretarias de Educação.

Ainda a partir de Goodson (2013), com as relevantes contribuições de Rockwell e Ezpeleta (2007), que agreguei a partir dos estudos de doutorado, entendo que há uma dimensão que se situa no âmbito escolar, no qual se dá a apropriação das normas pelos sujeitos que dão existência à escola, em sua vida cotidiana. Escolas e professores também são agentes de produção curricular. Nesse sentido, para além de recusa, de resistência ou aceitação, os embates e tensões também se desdobram em criação e novas proposições que permanentemente (re)configuram a experiência escolar, em suas múltiplas dimensões.

Dessa forma, ao analisar os currículos e programas, bem como os livros e outros materiais didáticos, considero que são apenas uma parte – embora significativa – do conjunto de elementos que compõem a vida escolar. Essa compreensão guiou a decisão de buscar o doutorado, para aprofundar a compreensão das relações entre os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Educacionais do Estado do Paraná com práticas de ensino de Geografia realizadas em escolas de Ensino Fundamental, processo de pesquisa que detalharei ao longo do texto. A escolha dos Parâmetros foi determinante para compreender como este documento oficial contribui na escrita dos livros didáticos, haja vista que o documento atual, a Base Nacional Comum Curricular, aprovado em 2017, irá interferir na produção dos próximos materiais didáticos.

O percurso anterior já produzira alguns resultados estimuladores. O ensino de Geografia e o conceito de lugar, no Curso de Formação de Docente no Nível Médio, foi tema de investigação em meus estudos, ao participar do Programa de Desenvolvimento da Educacional (PDE) – Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED/PR), no ano de 2010, com projeto de intervenção intitulado “Ensino de Geografia e o conceito de Lugar: possibilidades teórico-metodológicas”, que foi materializado na elaboração de uma Unidade Didática intitulada “Que lugares são

estes? O ensino de Geografia e a área central de Curitiba” (TAUSCHECK, 2010), além de outros produtos exigidos naquele processo de formação continuada.

Outras experiências profissionais e minha participação no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica – SEED/PR, como técnica pedagógica em 2003, assim como minha atuação como avaliadora do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) Geografia durante sete edições, também colaboraram para a elaboração do projeto de doutoramento e, posteriormente, a redefinição da problemática da tese. Nas experiências profissionais anteriores, a questão conceitual da disciplina acadêmica e escolar foi fundamental para a compreensão das tensões geradas pela forma escolar e pelas políticas públicas relacionadas ao currículo e à produção de livros didáticos.

Nesta direção, destaco a complexidade que envolve a produção e a análise do currículo e do livro didático, tema e campo de pesquisa que se tem aberto para a investigação educativa. A pesquisa sobre cultura escolar se mostra como um desafio dinâmico, histórico, no qual os dois artefatos se constituem como elementos que estão na vida social, na cultura científica, no imaginário da escola, na tradição e na sua vida cotidiana; assim, currículo e manuais escolares são objetos que permitem estudos e elaborações no âmbito de várias disciplinas, entre as quais a História da Educação, a Sociologia da Educação e as Didáticas e Práticas Escolares, entre outros.

Dentro dessa perspectiva, pesquisar o ensino de Geografia com aportes de um campo acadêmico mais recente, denominado de manualística, permite examinar os livros didáticos a partir de diferentes dimensões das culturas escolares (ESCOLANO, 2006) – institucional/política, acadêmica e pragmática – como forma de compreender por que e como os livros chegam à escola, lugar onde a última delas se expressa com maior força e problematiza as políticas e os usos do livro didático.

Com tais elementos anunciados, justifico meu interesse pessoal e acadêmico em pesquisar a relação entre o ensino de Geografia e o campo da manualística, privilegiando os documentos curriculares oficiais derivados de políticas públicas situadas, e o livro didático em uso em um contexto escolar específico – escolas que atendem alunos moradores de áreas rurais. Essa opção foi fortalecida, principalmente, pela minha atuação como professora no Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFPR Litoral desde o ano de 2014, que me possibilita a oportunidade de debater problemáticas específicas com professores atuantes em áreas rurais e em processos de formação em nível superior.

Trata-se da existência de uma modalidade específica de educação e ensino, que se desenvolve em escolas situadas em um espaço geográfico e social específico – o campo – e que produziu nas últimas décadas a organização e oferta de cursos específicos de formação de professores para atuar em tais escolas – Pedagogia da Terra e Licenciatura em Educação do Campo, por exemplo.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica na escola do Campo, aprovadas no ano de 2002, foram um marco para o avanço nos debates e políticas públicas para essa modalidade na educação brasileira. A essa política, pode ser agregada a existência de um Programa de Livro Didático específico – PNLD Campo – que teve sua primeira edição em 2011, e que teve sua última edição em 2016, como resultado de um conjunto de mudanças políticas e educativas que ocorreram no país após o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, em 2016.

Segundo Silva (2017), a força do mercado editorial influenciou e determinou a extinção do edital específico para a Educação do Campo. Mas entendo que, sem desconhecer o papel desempenhado pelo mercado na estrutura do PNLD, a análise deve incluir outros elementos, de ordem política e social. Portanto, as determinações internas e externas são fundamentais na compreensão da escola (Souza, 2018), dos documentos e materiais didáticos presentes no cotidiano do professor, aluno e os demais sujeitos da Educação.

Assim, foi esse conjunto de interesses profissionais e acadêmicos que me levou a buscar aproximação com escolas públicas localizadas no litoral paranaense, em especial aquelas identificadas como escolas do campo, para o desenvolvimento de um estudo empírico, de natureza etnográfica. O objetivo inicialmente posto era analisar práticas escolares de geografia, em salas de aula do ensino fundamental, na relação com a presença do livro didático.

Embora as intenções iniciais não tenham se efetivado exatamente como idealizadas no projeto, como descreverei mais à frente, a participação em algumas dinâmicas em uma das escolas, durante todo um ano (2018) e alguns meses do ano seguinte (2019), foi fundamental para a definição do foco da pesquisa e para a delimitação do trabalho empírico, no limite imposto pela experiência de campo, nesse caso particular.

Assim, as relações entre cultura e escola, as culturas escolares e a manualística são referenciais para a análise do livro de Geografia que é utilizado em uma escola que atende populações do campo. Trata-se de um livro produzido por

editoras comerciais que participam do PNLD, que foi submetido à avaliação institucional do programa, com base nos critérios estabelecidos em editais públicos do Governo Federal e com grande aceitação, se considerado o volume de vendas no programa.

Por não ser produzido especialmente para escolas do campo, o livro explicita conteúdos e procedimentos metodológicos que, em tese, são valiosos para todo e qualquer aluno/a brasileiro/a, em seu aprendizado na disciplina de Geografia. Mas seu uso em uma situação particular em que os sujeitos que predominam na escola são alunos que vêm de áreas rurais provocou questões sobre o trabalho pedagógico com as relações entre campo e cidade, enquanto tema ou assunto da disciplina, naquela experiência escolar específica.

A compreensão da presença do livro didático na produção do currículo real é fundamental, pois pode ser tomado como indiciário do conhecimento que está sendo ensinado e o que está sendo excluído. Os conceitos da Geografia presentes no livro didático adotado em uma escola, portanto, podem dar pistas sobre o que se ensina naquela situação específica. O livro didático mostra os conteúdos geográficos em sua tradição, bem como pode revelar indícios de movimentos de mudança. No manual do professor, que acompanha obrigatoriamente o exemplar do aluno no PNLD, estão expressas propostas de ensino que circulam no país e as concepções de educação valorizadas, não apenas no que se refere aos conteúdos, mas também à sua metodologia de ensino.

Portanto, com tais considerações, a proposição de aprofundar análises sobre o livro didático e sua relação com a ciência de referência, focalizando as relações entre campo e cidade e tomando como referência inicial o conceito de lugar, tem como premissas: a) a análise dos elementos epistemológicos e didáticos do ensino de Geografia; b) a compreensão das políticas públicas de currículo e de livro didático no caso brasileiro; e c) a perspectiva de compreender as possíveis aproximações entre o currículo prescrito e uma coleção de livro didático utilizada em uma escola específica, com vistas à discussão do trabalho didático com o tema das relações entre campo e cidade.

Com tais premissas, e valorizando como princípio as relações entre universidade e escola básica, escolhi abordagens de pesquisa que me permitissem aproximação com o campo empírico. No caminho metodológico percorrido, as relações com a escola, entendida como construção social (ROCKWELL; ESPELETA,

2007), indicam a necessidade de enraizar a pesquisa na vida cotidiana. A opção foi feita por uma abordagem que permitisse um olhar etnográfico, no sentido de considerar a história e a cultura dos processos escolares em foco (ROCKWELL, 1997), nesse caso, a presença dos livros didáticos no âmbito do ensino de Geografia.

Mas também optei por um olhar geográfico para a escola e, assim, embora a tese tenha sido construída, na sua etapa final e por contingências trazidas pelo trabalho empírico, a partir de dados produzidos pela análise documental – documentos oficiais, proposta pedagógica da escola e livros didáticos – isso se realizou no diálogo com questões geradas no âmbito da experiência vivida em uma escola com características específicas quanto a sua espacialidade. A escola foi a motivadora para a escolha do conceito de lugar e oportunizou olhar para seu entorno, para a comunidade escolar e os livros didáticos, a partir da relação entre o ensino de Geografia e a Educação do Campo. Giroto (2018), em seus trabalhos sobre o(s) território(s) da escola, aborda a dimensão política destes territórios (relação entre escola, espaço e sociedade) e as determinações de como os documentos oficiais afetam as práticas socioespaciais dos alunos, professores e demais sujeitos envolvidos na e com a escola.

A localização geográfica da escola, as diferentes comunidades atendidas, a gestão administrativa, a estrutura disponibilizada e demais condições concretas de existências permitiram o enraizamento no lugar, mas também em outras dimensões socioespaciais, buscando compreender as relações na tensão local/global.

Durante onze meses do ano de 2018 e os últimos dois meses letivos de 2019, estive presente na escola, observando, conversando, perguntando, ouvindo, ajudando quando solicitada, e registrando elementos dessa experiência. O espaço específico da biblioteca – indicado pela direção da escola como o lugar mais apropriado para a realização da pesquisa – oportunizou a realização da análise da coleção do livro didático de Geografia adotado pela escola – Expedição Geográfica, de Melhem Adas e Sergio Adas, do Projeto Pedagógico da escola e também a observação de situações que relevaram diferentes elementos indiciários relativos à presença do livro didático nas práticas escolares. Acompanhei empréstimos de livros – didáticos e outros – e algumas das movimentações que ocorriam em uma turma, cuja sala de aula ficava em frente ao espaço da pequena sala da biblioteca, ainda que não tenha sido possível a observação participante em salas de aula, como pensado inicialmente.

A escola que abriu espaço para a minha presença como pesquisadora, identificada publicamente como urbana no site da Secretaria de Estado da Educação, atende predominantemente alunos de áreas rurais. Está situada próxima a uma rodovia de grande movimento, e nela são ofertadas, no mesmo espaço físico e em sistema de dualidade entre a gestão municipal e estadual, turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I no período da tarde, turmas de Fundamental II no período da manhã (sob gestão municipal) e turmas de Ensino Médio no período noturno (sob gestão estadual).

Geograficamente considerada e tendo como referência o conceito de lugar, a escola tem sua existência em uma situação específica que potencializa discussões sobre as relações entre campo e cidade em âmbito local, mas também em outras dimensões. As características de localização geográfica, da organização do trabalho escolar, da comunidade escolar, as relações com a administração educativa, o projeto político pedagógico, os livros didáticos e outros elementos produzem a vida da escola, tanto em relação a sua existência no sistema de ensino quanto na sua particularidade.

Em função dessas considerações e argumentos apresentados de forma introdutória, posso situar, então, a relevância e a procedência da pesquisa realizada. A partir de um tema enraizado na vida social, na experiência da pesquisadora em suas múltiplas atuações, e na existência de uma escola com características geográficas, administrativas e educativas específicas, defini uma problemática que focaliza as relações entre campo e cidade. Escolhi examinar a questão, analisando os livros didáticos usados em uma escola que, por sua localização geográfica e identidade pública, tensiona essas relações na escala do lugar, mas também na dimensão da formação socioespacial e do espaço geográfico enquanto totalidade. (SANTOS, 1994).

Para ir ao encontro da análise dessa problemática e para contribuir com os debates sobre o ensino de Geografia, os livros didáticos e a Educação do Campo, tracei como objetivo geral analisar a temática das relações entre campo e cidade no Ensino de Geografia a partir do conceito de lugar, no entrecruzamento de propostas curriculares, do projeto político pedagógico e do livro didático usado em uma escola pública que atende alunos de áreas rurais.

Os objetivos específicos foram definidos na direção de:

1. Verificar como os documentos curriculares oficiais nacionais e do estado do Paraná, em vigência desde a década de 1990 e até 2018, abordam a relação entre campo e cidade, na articulação com o conceito de lugar.
2. Identificar e historicizar relações entre as propostas curriculares a partir da década de 1990 e o livro didático de Geografia do PNLD quanto aos conceitos a serem ensinados para os alunos brasileiros no ensino fundamental.
3. Localizar e analisar recursos apresentados pelo livro didático em uma escola que atende alunos de áreas rurais, potencializadores do ensino e aprendizagem das relações entre campo e cidade, tendo como referência o conceito de lugar.
4. Problematizar a relação entre os conhecimentos e recursos oferecidos pelos livros e as condições em que se dá a mediação didática desse tema no caso em estudo.

O trabalho empírico incluiu a observação participante de natureza etnográfica para situar a escola, seus contextos, suas dinâmicas e a presença do livro didático de Geografia. Contudo, a estratégia central foi a análise documental, com procedimentos de análise do conteúdo a partir de elementos didáticos e epistemológicos, incluindo: a) a análise de documentos curriculares oficiais (nacionais e estaduais); b) a análise da proposta pedagógica da escola colaboradora; c) a análise dos materiais do PNLD, como guias e fichas de avaliação; d) materiais de divulgação da editora e; e) a análise dos livros didáticos de Geografia adotados na escola colaboradora, para localizar recursos disponibilizados para o trabalho com as relações entre campo e cidade. Para esse último procedimento, construiu-se uma estratégia com base em modelo de análise desenvolvido por Valcárcel (2018) e descrito no terceiro capítulo.

Os resultados foram articulados em duas categorias analíticas produzidas a posteriori, considerando a produção de dados empíricos e os elementos das teorias assumidas do ponto de vista didático e epistemológico. Elas podem expressar as características dos diferentes recursos localizados no livro didático examinado para o ensino da relação entre campo e cidade, que foram diferenciados em função de apresentarem a) conteúdos em perspectiva não relacional e b) conteúdos em perspectiva relacional, esta última mais coerente e adequada aos elementos epistemológicos e metodológicos do conceito de lugar.

Elas permitiram a construção dos argumentos para a elaboração da tese que está enunciada nas considerações finais e que se relaciona à articulação de três

elementos principais: o ensino da Geografia, a Educação do Campo e o campo acadêmico da manualística.

Os resultados do processo de pesquisa estão distribuídos ao longo de todo o texto, correspondendo a cada objetivo traçado e atendendo ao desafio de articular teoria e empiria, com base nos referenciais assumidos e nas orientações derivadas dos trabalhos do NPPD/UFPR. Assim, organizei o texto na estrutura indicada a seguir, na qual os capítulos são numerados a partir da introdução, que é numerada também (1).

No Capítulo 2, Geografia como disciplina escolar: relações entre cultura, propostas curriculares e livros didáticos, são apresentadas as elaborações teóricas que orientam a pesquisa realizada para a elaboração da tese. A primeira seção trata da cultura e escolarização: pontos referenciais na relação entre disciplinas, currículos e manuais escolares. Na segunda seção, estão “Os documentos oficiais: aproximações para situar transformações no ensino da Geografia no Brasil e no Paraná”. Nessa seção são incluídas as subseções: “Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes da Educação Básica do Paraná”, na qual o contexto político e histórico é abordado e é realizada uma introdução para as subseções: “O ensino de Geografia e o conceito de lugar nos documentos oficiais”, “O conceito de lugar nos Parâmetros Curriculares Nacionais” e “O conceito de lugar nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná”, em que é analisado como o conceito está inserido nos documentos que prescrevem sua definição e ensino.

O Capítulo 3 é “Livros didáticos de Geografia: situando transformações no ensino de temas disciplinares”, onde são retomados alguns pontos referenciais que contribuem para olhar os livros de Geografia como um dos elementos da complexa trama que constitui o processo de escolarização. Na primeira seção, abordo o ensino de Geografia e os livros didáticos até a década de 1980, identificando pontos referenciais. A segunda seção, “Contextos atuais: características dos livros de geografia após a criação do PNLD (1985)” tem como objetivo situar as alterações nas formas de compreender a Geografia enquanto ciência e disciplina escolar, destacando a política pública do PNLD.

No Capítulo 4, “Livro didático de Geografia de uma escola específica: conceito de lugar na relação campo-cidade”, é apresentado o processo de investigação realizado para a elaboração da tese que buscou compreender as relações entre campo e cidade que estão presentes em um livro de Geografia de grande aceitação



entre os professores e em uso na escola colaboradora. A primeira seção é destinada para apresentar a escola colaboradora: seus espaços, seu projeto e o lugar dos livros, e foi subdividida nas seções: “O conceito de lugar e o projeto pedagógico da escola colaboradora da pesquisa” e “A biblioteca escolar como espaço da pesquisa, dos livros e de dinâmicas de leituras”. Na segunda seção, “A coleção didática para ensino de Geografia na escola colaboradora”, é apresentada a coleção, com suas características gerais. Em seguida, a seção “O livro como fonte de recursos para o trabalho didático com a relação entre campo e cidade” apresenta os resultados do processo de análise de um volume da coleção, organizados em duas subseções: a primeira apresenta os procedimentos organizados para a análise do livro selecionado e a segunda apresenta e analisa os recursos disponibilizados no livro para o trabalho com o conceito de lugar, focalizando as relações entre campo e cidade. Em destaque, os resultados do mapeamento inicial realizado e as análises sobre a presença das relações entre campo e cidade no livro analisado, evidenciando questões que desafiam os professores no ensino.

Nas Considerações, retoma-se o processo da investigação, destacando o desenvolvimento do estudo dentro do campo da manualística, do ensino de Geografia, e focalizando possibilidades didáticas do livro a partir da análise de seus recursos, construção que permitiu a elaboração da tese que está enunciada ao final da seção.

## **2 GEOGRAFIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR: RELAÇÕES ENTRE CULTURA, PROPOSTAS CURRICULARES E LIVROS DIDÁTICOS**

O capítulo apresenta as elaborações teóricas que definiram a construção da pesquisa realizada para a elaboração da tese. O eixo teórico central para o desenvolvimento de estudos na linha de pesquisa é configurado pela relação entre cultura e escola, que, nesse caso em especial, sustenta o olhar para a Geografia enquanto disciplina escolar, o currículo e os manuais escolares.

Assim, na primeira seção, para explorar as relações entre cultura e escola, serão tecidas considerações a partir das contribuições de autores como Williams (1992), Forquin (1993) e Rockwell e Ezpeleta (2007). Faz-se necessário estabelecer as conceituações de cultura e de escola que orientam o olhar da pesquisadora sobre uma disciplina específica – a Geografia, em uma situação particular de escolarização – Anos Finais do Ensino Fundamental. Também orientam a forma de compreender os significados da escolarização e do ensino de Geografia em uma situação particular, qual seja, em uma escola pública oficialmente identificada como escola urbana, mas que atende grande número de alunos que vivem em vinte e quatro comunidades do campo, localizadas em um município no litoral do Paraná, Brasil, ao final da segunda década dos anos 2000.

Na perspectiva teórica assumida, entre os conceitos a serem explorados para se compreender as relações entre cultura e escola e seus efeitos na vida social, serão considerados em especial os conceitos de tradição seletiva, curricularização e didatização, apontando-se elementos que contribuem para compreender transformações e permanências ocorridas no caso da disciplina em foco, a Geografia.

Do ponto de vista empírico, o livro didático foi escolhido como objeto da cultura escolar que possibilita uma compreensão privilegiada sobre os efeitos daqueles processos. O livro didático de Geografia, portanto, será analisado nessa tese a partir das relações estabelecidas com a cultura, com a escolarização e suas finalidades na vida social contemporânea, com os processos de disciplinarização, curricularização e didatização, tomando como referência central as elaborações que têm sido privilegiadas no âmbito dos estudos de uma disciplina específica – a Geografia, e especificamente quanto ao conceito de lugar. Essas relações são fundamentais para o estudo dos manuais escolares na perspectiva proposta por Escolano (2006) e

assumida por Garcia (2018), que aceitam a configuração de um campo acadêmico específico, já existente, denominado de manualística.

Nessa direção, consideram-se elementos necessários para compreender a relação, aqueles derivados especialmente do conceito de tradição seletiva, extraído de Williams (1992) e incorporado às elaborações de Forquin (1993); também são assumidas as conceituações relativas ao currículo formuladas por Goodson (1995). Elas são particularmente interessantes para abordar a problemática da relação entre as proposições curriculares elaboradas para as disciplinas escolares e os manuais escolares que, de alguma forma, materializam tais propostas, remetendo ainda a elementos que dizem respeito ao currículo que se efetiva nas escolas, a partir da apropriação pelos sujeitos escolares daquelas normas e orientações emanadas dos sistemas educativos.

Os manuais escolares, portanto, são elementos que materializam as escolhas sociais sobre o que é valioso ensinar, expressando o resultado de processos que ocorrem em diferentes âmbitos e por diferentes agentes. Por isso, indica-se desde já a procedência da perspectiva apontada por Escolano (2006) de olhar as culturas escolares em suas três dimensões (ou cortes historiográficos, segundo o autor): a cultura institucional, a acadêmica e a pragmática. Essa abordagem conceitual do campo da manualística permitirá entrelaçar, nas análises finais, os elementos que constituem a problemática de pesquisa e que foi objeto do estudo realizado.

Entende-se que a investigação dessas relações fundamentada nos estudos da cultura escolar e da manualística abre uma possibilidade de compreensão diferenciada do livro didático e, em particular, para examinar sua articulação com o conceito de lugar no ensino de Geografia, a partir de determinadas propostas curriculares que orientaram o ensino no país, nas últimas décadas.

Os conteúdos escolares podem sofrer alterações, manterem-se nos currículos ou serem retirados a partir das concepções de educação hegemônicas em cada contexto histórico. Os documentos oficiais – como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Estaduais – podem contribuir para elucidar a tradição do conteúdo escolar das disciplinas, bem como os esforços de renovação que ocorrem, especialmente quando se anunciam reformas educativas.

Por essa importância, além de questões relacionadas aos significados das disciplinas nos currículos e sua didatização, bem como sua relação com os manuais escolares, as quais foram apontadas na primeira seção do capítulo, estarão em

destaque as considerações sobre alguns documentos curriculares. A intenção foi evidenciar como tais documentos apresentaram à sociedade, às escolas, aos professores e aos editores o conhecimento considerado necessário e útil às novas gerações de brasileiros nas últimas décadas, bem como os procedimentos mais indicados para o ensino de tais conhecimentos.

A partir dessas considerações e análises procurou-se sustentar a discussão sobre o conceito de lugar, cuja relevância no ensino de Geografia guiou a elaboração da tese, desde seu projeto inicial. Portanto, a segunda seção do capítulo foi construída para colocar em destaque a presença desse conceito nos documentos oficiais que dirigiram a produção de currículos até 2018, quando foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular, uma nova orientação para a educação brasileira, em processo de implementação. Também será analisada a presença dos conceitos nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, produzida em 2008 e que foi substituída em 2018 pelo Referencial Curricular do Paraná, que também está sendo implementado.

Por que analisar esses documentos que estão sendo substituídos? Uma justificativa está no fato de que foram as orientações curriculares produzidas no movimento de reformas da década de 1990 que sustentaram os processos avaliativos implementados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esses documentos nacionais estabeleceram a direção a ser dada nacionalmente para temas, assuntos e abordagens que os livros deveriam obrigatoriamente atender, definidos na relação com os critérios de avaliação publicizados a cada nova edição do programa.

Por outro lado, pode-se depreender da produção acadêmica nos últimos anos que as transformações ocorridas nas propostas e nos livros escolares permanecerão circulando de diferentes formas nas culturas escolares, em especial por força da sua presença do ponto de vista da dimensão pragmática. As escolas e professores têm sido participantes – ainda que de forma indireta, fragmentada e parcial – em diferentes processos de implementação das políticas curriculares nacionais. Um exemplo pode ser dado com base em pesquisas sobre os anos iniciais, que apontam, de forma convergente, como os cursos de formação no âmbito do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) difundiu entre professores de todo o país o conceito de sequências didáticas, que passou a compor os instrumentos de trabalho didáticos nas escolas públicas, com a mediação dos sistemas municipais de ensino e

das universidades que participaram desses cursos (BOROWICC, 2016; CORDEIRO, GARCIA, 2019).

Ora, se considerados os conceitos tomados de Escolano (2005, 2006) para o desenvolvimento dessa tese, evidencia-se nesse exemplo a força das dimensões das culturas escolares que se entrelaçam e produzem a vida nas escolas, aqui, em particular, as culturas acadêmica e pragmática que respondem às solicitações derivadas das políticas curriculares nacionais, portanto ancoradas na cultura político-institucional.

Em direção semelhante, pode-se apontar que especialistas afirmam que mudanças nas orientações curriculares são incorporadas aos livros de forma gradual, mesmo quando por força de lei. Editoras e autores usam estratégias para ajustar os livros às novas exigências, mas muitas concepções ou orientações anteriores permanecem, em uma formação complexa que inclui, exclui e ajusta os textos didáticos para que sejam aprovados nos editais do PNLD. (GARCIA e MACIEL, 2011; GARCIA, 2019).

Assim, a construção da problemática da tese se configurou no entrecruzamento de tais elementos – disciplina de Geografia e seu ensino, o conceito de lugar nesse ensino e sua presença nos livros didáticos usados na disciplina, problemática motivada e desenvolvida a partir da especificidade de uma escola que atende prioritariamente populações rurais, mas que é identificada como escola urbana pela administração do sistema educativo.

Com esses elementos, o capítulo constrói as condições teóricas e metodológicas para situar a problemática derivada dessa situação em particular, mas que se projeta para uma questão central que se refere às relações entre o campo e cidade, tema que ocupa espaço curricular na Geografia Escolar. Também delinea as principais referências para a construção do capítulo seguinte, no qual serão analisadas questões sobre o livro didático de Geografia, historicizando mudanças e permanências e situando, em particular, esse tema de trabalho didático, do ponto de vista do conceito de lugar.

## 2.1 CULTURA E ESCOLARIZAÇÃO: PONTOS REFERENCIAIS NA RELAÇÃO ENTRE DISCIPLINAS, CURRÍCULOS E MANUAIS ESCOLARES.

Os estudos que envolvem o conceito de cultura escolar constituem um caminho fértil e apropriado para a compreensão de como os currículos, programas e os livros didáticos estão inseridos na escola, temática que é privilegiada nesta investigação.

Esses artefatos relacionam-se às escolhas feitas por gestores e professores quanto aos conteúdos escolares e às metodologias de ensino que, em diferentes graus, determinam o planejamento e a prática dos profissionais da Educação em suas diferentes atuações nas redes de ensino. Nos currículos, programas e nos livros didáticos são materializadas concepções de sociedade e de Educação em cada lugar e momento histórico, assumidas e valorizadas por grupos específicos e por decisões que norteiam as políticas públicas.

Pesquisas propostas por Apple (1985), Cassiano (2007) e Martins (2014), demonstram que o livro didático é uma mercadoria que está relacionada às políticas públicas gestadas por governos em diálogos e tensões com as editoras. Para Martins (2014, p. 38), “[...] não podem desconsiderar o fato de que os livros didáticos se inserem em uma sociedade que, regida pela produção capitalista, tem na mercadoria, a forma elementar de sua riqueza”. Para Cassiano (2007), o Programa Nacional do Livro Didático é uma das maiores políticas de aquisição de livros didáticos definida nas relações estabelecidas entre o governo e as empresas. A autora evidencia que o mercado editorial, a partir da década de 1990, passa a ser fortemente influenciado pelo capital estrangeiro.

No contexto do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), destaca-se que a produção de proposta curriculares e os livros didáticos fazem parte do projeto maior para a Educação.

Além das alterações no PNLD, o ministro (Paulo Renato de Souza) enumerou outras medidas de controle curricular que foram implementadas: a elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em todos os níveis e modalidades da educação básica, a criação de sistemas de informações, principalmente advindo dos vários censos educacionais, e a instituição de sistemas brasileiros de avaliação educacional, para todos os níveis de ensino. (CASSIANO, 2007, p. 61).

A avaliação dos livros didáticos passa a ter os PCNs como documento oficial. Os conteúdos e metodologias presentes nos livros didáticos das disciplinas de tradição curricular devem estar relacionados aos PCNs.

Entretanto, nas propostas teórico-metodológicas presentes em currículos oficiais e transpostas para os livros didáticos, conceitos das diferentes áreas do conhecimento das chamadas Ciências da Educação – Filosofia, Sociologia, Psicologia, História, Pedagogia – e também das ciências de referência – como a Geografia – justificam as escolhas por determinada didática e metodologia a partir de

intencionalidades educativas. Ao reconhecer a intencionalidade de grupos hegemônicos, se aceita que o currículo deva ser investigado a partir das suas contradições, limites e interferências na prática escolar, como território em disputa (ARROYO, 2014).

Para situar essa problemática, parte-se da ideia de que conceito de cultura traz na sua raiz a compreensão do processo de humanização. Ao nascer, o indivíduo entra em um mundo complexo de relações, de memórias, de conhecimentos, valores e ações que irão construir sua visão e suas possibilidades de ação nesse mundo. Conceito complexo e teorizado em diferentes concepções, o desafio de definir o termo cultura é apontado por Williams (1992), mostrando convergências, embates e transformações nesse campo teórico.

Uma questão relevante para essa tese é que, segundo Williams (1992, p.10), desde fins do século XVIII, no alemão e no inglês, o termo cultura estava relacionado à “[...] *configuração* ou *generalização* do ‘espírito’ que informava o ‘modo de vida global’ de determinado povo”. (grifos do autor). Ele destaca ainda que Herder já havia empregado “[...] o significativo plural, ‘culturas’, para intencionalmente diferenciá-lo de qualquer sentido singular ou, como diríamos hoje, unilinear de ‘civilização’<sup>4</sup>. A ideia influenciou o desenvolvimento da antropologia no século XIX e permaneceu “[...] designando um modo de vida global e característico.” (WILLIAMS, 1992, p. 11).

As respostas para as indagações sobre os elementos que produzem as culturas características foram objeto das elaborações em diferentes campos disciplinares, com distintas proposições que, segundo Williams, podem ser agregadas em duas grandes linhas de convergências derivadas desde a antiga ênfase em um “espírito formador” – ideal, religioso ou nacional – até as ênfases “[...] mais modernas em uma ‘cultura vivida’ determinada primordialmente por outros processos sociais [...]” – de ordem econômica ou política (1992, p. 11).

As duas formas principais de convergência – no “espírito formador” de um modo de vida global ou em uma ordem social global – são identificadas, segundo Williams, como idealista e materialista; elas produziram contraposições que provocaram desenvolvimentos no debate conceitual sobre a cultura e definiram formas metodológicas de investigação nesse campo. A sociologia da cultura da metade do

---

<sup>4</sup> Assim como referido por Williams, Herder, J. G. trad. 1968. *Reflections on the Philosophy of the History of Mankind*, Chicago University Press.

século XX “[...] compunha-se largamente da atividade desenvolvida a partir dessas duas posições”. (WILLIAMS, 1992, p. 12)

Mas outras convergências são apontadas pelo autor, entre

[...] os sentidos antropológico e sociológico de cultura como ‘um modo de vida global’ distinto, dentro do qual percebe-se, hoje, um ‘sistema de significações’ bem definido não só como essencial, mas como essencialmente envolvido em todas as formas de atividade social, e (ii) o sentido mais especializado [...] de cultura como ‘atividades artísticas e intelectuais’ (...) de modo a incluir [...] todas as práticas significativas [...] que agora constituem esse campo complexo e necessariamente extenso (WILLIAMS, 1992, p. 13)

As elaborações feitas por Williams (1992, p. 14) na direção de uma sociologia da cultura são também uma expressão das convergências – nesse caso, de duas tendências, como apontado por ele: “[...] uma, dentro do pensamento social geral e, portanto, especificamente da sociologia; outra, dentro da história e da análise culturais”. Essa vertente de estudos está presente em um conjunto de autores e obras que constituem os referenciais básicos para os trabalhos desenvolvidos no Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas/UFPR.

Em particular, destaca-se aqui o conceito de tradição seletiva, instrumento que possibilita compreender relações da cultura com o conjunto de conhecimentos que são definidos como conteúdos da escolarização, um processo obrigatório para as novas gerações em grande parte dos países na vida contemporânea. Aqui são traçados os caminhos para compreender esse conceito, a partir das elaborações sobre a cultura, sua definição e os níveis apontados por Williams.

Ao explorar as três categorias gerais que compõem a definição de cultura (ideal, documental e social) Williams indica que, aceitando-se essa definição, deve-se observar que a análise da cultura incluirá a descoberta e a descrição dos valores, entendidos na relação com a condição humana universal dentro da perspectiva de mundo de que fala; incluirá a crítica à “massa de obras” em que estão registrados o pensamento e as experiências humanas, estabelecendo relações com as tradições e sociedades em que foram produzidas.

Finalmente, tem-se a definição social da cultura, entendida como a descrição de um determinado modo de vida, que expressa valores e significados na arte, na aprendizagem, nas instituições e no comportamento comum. (WILLIAMS, 2003, p. 51, em tradução livre); de acordo com essa definição, a análise da cultura “[...] é o



estabelecimento de significados e valores implícitos e explícitos em um modo específico de vida, uma cultura específica.” (2003, p. 52, em tradução livre).

A importância dessa questão está no fato de que Williams evidencia que “[...] em cada um dos três principais tipos de definição há uma referência significativa e, se é assim, devem ser as relações entre elas os focos de atenção” (2003, p. 53, em tradução livre), e que qualquer teoria da cultura deve incluir as três esferas para as quais as definições apontam, por mais difícil que seja essa tarefa de tratar o processo como um todo. Assim, para ele, a teoria da cultura é definida como “o estudo das relações entre os elementos de todo um modo de vida” (2003, p. 56, em tradução livre).

Ainda pensando em uma definição geral de cultura, o autor distingue três níveis. Nela se encontra a “[...] cultura vivida de um momento e um lugar determinados”, só plenamente acessível àqueles indivíduos que vivem ali e naquele tempo; nela se encontra também a “[...] cultura registrada em todos os níveis, desde a arte até os fatos mais cotidianos: a cultura de um período”. E também está presente, “[...] como fator vinculante da cultura vivida e das culturas dos distintos períodos, a cultura da tradição seletiva” (Williams, 2003, p. 58).

Para os objetivos da tese, interessa destacar que “[...] a tradição seletiva cria em um nível uma cultura geral”, e em outro cria “[...] o registro histórico de uma sociedade em particular”. E, diz o autor, em um terceiro nível, “[...] mais difícil de aceitar e avaliar cria uma recusa de partes consideráveis do que era antes uma cultura viva.” (WILLIAMS, 2003, p. 60, em tradução livre).

Tais elementos são fundamentais para compreender os conceitos de curricularização e disciplinarização, propostos por autores como Forquin (1993), que permitem olhar os programas escolares, as orientações curriculares e os manuais ou livros escolares como produtos das seleções culturais que se sucederam no tempo, mas que também ocorrem no presente, regidos por múltiplos interesses, “incluídos os de classe”, como ressaltado por Williams (2003, p. 60).

Assim, quando se fala na Geografia como disciplina escolar, as referências de Williams contribuem para explicitar o entendimento de que ela é um produto das relações sociais, em particular das relações entre as culturas e os processos de escolarização; e, para, além disso, evidencia-se a crença de que ensinar Geografia não é uma decisão abstrata: o que se ensina, como se ensina e para que se ensina

constituem opções sociais, produtos da construção de determinados grupos em determinado tempo e lugar.

A complexidade de investigar as nuances sobre a relação entre os documentos oficiais, o livro didático e a cultura escolar é acentuada quando a escola é vista dentro dessa complexidade social. Para Forquin (1993), a cultura escolar é marcada pela tradição seletiva que tem como característica o imperativo da perpetuação do mundo humano e a continuidade das gerações, o qual atua sobre todos os processos envolvidos na escolarização. O caráter reprodutor da conservação e transmissão da herança cultural se contrapõe ao mesmo tempo ao seu caráter dinâmico e produtor. Para Williams (2003), “a tradição cultural não é só uma seleção, mas também uma interpretação” (WILLIAMS, 2003, p. 61). Ela atua na perpetuação do mundo simbólico, processo que historicamente é conduzido pela classe hegemônica e que se faz presente no discurso da história única, ou da “história dos vencedores”. No caso da geografia, poderíamos dizer que remete às espacialidades dos grupos sociais hegemônicos, desconsiderando outras que não são abordadas.

A transmissão da herança cultural e a tradição seletiva, que caracteriza o processo de escolarização, exigem do pesquisador a busca para compreender a influência de grupos específicos na elaboração de políticas públicas como as relacionadas ao currículo e ao livro didático. Do ponto de vista da Geografia, Rocha (2000, p. 18) usa o conceito de tradição seletiva ao examinar contribuições de um autor referencial no ensino da disciplina, afirmando que “[...] a proposta de Delgado de Carvalho corroborou o surgimento de uma nova **tradição seletiva** (grifo nosso) na organização curricular dos conhecimentos geográficos voltados para as escolas de ensino primárias e secundárias no Brasil”. Para ele, a Geografia não poderia se reduzir a uma disciplina da memorização de nomes, mas deveria buscar aproximação com o discurso científico. Esse geógrafo influenciou um novo currículo adotado pelo Colégio Pedro II a partir do final da década de 1920.

Ao investigar a cultura escolar, é possível compreender as perdas e as reinterpretções da tradição em relação ao que se ensina. Isso exige do investigador o olhar atento para as reavaliações contínuas da e na cultura escolar. Para Forquin (1993), o caráter epistemológico da cultura é o da memória cultural como uma reinvenção e não como algo dado como pronto e acabado. Nesse sentido, o autor aponta também para relevância de um segundo conceito que contribui para compreender a vida que social que se produz no âmbito da escola:

Não se poderia negar que o conceito propriamente de cultura é capaz de trazer para a compreensão das práticas e das situações escolares: a escola é também um “mundo social” que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E esta “cultura da escola” (no sentido em que se pode também falar de “cultura da oficina” ou da “cultura da prisão”) não deve ser confundida tampouco com o que se entende por “cultura escolar”, que se pode definir como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que selecionados, organizados, normalizados, rotinizados, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas. (FORQUIN, 1993, p. 167).

A partir dessas perspectivas teóricas, portanto, pode-se entender que a escola é resultado das relações sociais e, assim também, é um processo em permanente construção (ROCKWELL, 2007). Ela possui um papel específico dentro da sociedade, mas cada uma deve ser compreendida como um movimento particular dentro do contexto social, geográfico e histórico mais amplo.

Tem-se assim, como premissa, que a escola é construída socialmente e que, para sua compreensão, é necessário estudá-la a partir de sua existência real, que inclui “[...] realidades concretas imersas em histórias nacionais e regionais [...]” (ROCKWELL; EZPELETA, 2007, p. 132). Assim, as histórias permitem conhecer como a escola passa por mudanças decorrentes de ações governamentais em diferentes esferas do poder – federal, estadual e municipal – por meio de políticas públicas, que devem ser examinadas também a partir de suas especificidades no âmbito das suas práticas cotidianas.

Cada escola é, também, resultante do “[...] movimento social a partir de situações e dos sujeitos que realizam anonimamente a história [...]” (ROCKWELL; EZPELETA, 2007, p. 133). A compreensão da escola como construção social, portanto, permite uma leitura dialética entre o cotidiano escolar e suas complexidades e as diferentes decisões decorrentes de políticas públicas dentro de um determinado projeto de governo e de sociedade. Nessas relações e tensões, a prática escolar se constitui de forma diferenciada; assim, cada escola é um lugar com identidades que a constituem e que se reconstituem, como parte constitutiva do processo de escolarização.

Tais elaborações teóricas são assumidas por contribuírem para situar a escola colaboradora da pesquisa e explicitar algumas características que justificaram a construção da problemática a ser investigada, bem como a decisão de buscar em seu

cotidiano, elementos para formular e responder as perguntas de pesquisa. Como apontado, trata-se de uma escola localizada em uma área rural, que atende alunos que em sua maioria vivem no campo, mas que não é oficialmente identificada como uma escola do campo. Definir o campo no Brasil (BENJAMIN; CALDART, 2000, p. 27), é compreender que este “[...] está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos [...]”. Essa característica da escola remete às problemáticas imbricadas no conceito de lugar e seu ensino na Geografia, conforme apontaremos na seção seguinte, ao examinarmos os documentos curriculares. E remete também às possibilidades de estabelecer diálogos com o conceito de ruralidade, que tem produzido avanços no entendimento das questões relativas à escola do campo, sua diversidade e, portanto, dos sujeitos do campo e a sua especificidade, particularmente na esfera de elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos e encaminhamentos didáticos em que esses sujeitos se reconheçam na relação dialética com o conhecimento e com o mundo.

Assim, o conceito de ruralidade contribui para uma nova compreensão sobre o campo no ensino de Geografia. Para Batista (2018, p. 131):

A necessidade de compreensão do espaço da sociedade humana, objeto de estudo da Geografia, enquanto uma totalidade composta pelas diferentes/complementares formas espaciais, campo e cidade, instiga à busca de um referencial teórico que dê sustentação a uma perspectiva de ensino e trabalho pedagógico que contribua para a emancipação do estudante, de modo geral, e em particular o do campo. Tal perspectiva de trabalho implica compreender como a lógica da acumulação capitalista, (re) organiza e (re) produz o espaço social, explorando, expropriando o trabalhador. Entendendo que a realidade não é uma via de mão única, o mesmo responde enquanto sujeito de poder e de capacidade política superadora.

Em direção contrária à visão que as dicotomiza, as formas espaciais campo-cidade são entendidas enquanto totalidade na perspectiva dos diferentes/complementares no contexto do modo de produção capitalista. No conceito de ruralidade proposto por Alentejano (2003), a centralidade está nos debates sobre a questão da terra, sobre a reforma agrária como problema estrutural, na perspectiva de superar a dicotomia dos pares campo-cidade, urbano-rural.

Ao que se entende, a criação de um padrão de desenvolvimento no meio rural pautado pela equidade e pela sustentabilidade econômica, social e ambiental, em consonância com a diversidade regional brasileira, não pode

prescindir de uma estruturação radical da estrutura fundiária, razão maior das desigualdades econômicas e sociais existentes no meio rural brasileiro. E tal reestruturação jamais será consensual, pois atinge um dos pilares da riqueza e do poder no Brasil. Reordenar o espaço agrário brasileiro através de uma ampla e massiva reforma agrária é o passo primordial para construir um novo padrão de desenvolvimento rural, o que, por sua vez, é requisito fundamental para a construção de um novo modelo de desenvolvimento para o conjunto do país, rompendo com séculos de dependência, miséria e desigualdade. (ALENTEJANO, 2003, p. 17)

Nessa perspectiva analítica, a compreensão do par campo-cidade, portanto, deve se afastar das formas pelas quais esses e outros conceitos estiveram historicamente presentes nos conteúdos escolares: paisagem rural x paisagem urbana; urbano/setor secundário/setor terciário – rural/setor primário; populações urbanas x populações rurais; problemas ambientais pontuais x compreensão das relações socioambientais.

Em uma parte significativa do trabalho escolar, os conteúdos de ensino sobre a relação campo-cidade não se aproximavam dos conflitos por terra e território, e historicamente a relação foi abordada de forma dicotomizada e hierarquizada a partir de critérios desenvolvimentistas. As palavras de ordem utilizadas em atos realizados por sujeitos participantes de movimentos sociais do campo - *Se o campo não planta, a cidade não janta* – refletem a necessidade de se repensar a forma pela qual a relação entre campo e cidade tem sido tradicionalmente ensinada e, por outro lado, a urgência em fortalecer políticas públicas que subsidiem e valorizem a agricultura familiar.

Em reportagem com esse mesmo título – “Se o campo não planta, a cidade não janta” – o jornalista Aprigio Vilanova, formado na Universidade Federal de Ouro Preto (MG), aponta dados que contribuem para compreender que as relações entre campo e cidade necessitam serem revistas à luz de novas concepções sobre a vida social, em uma perspectiva de totalidade:

Se o campo não planta, a cidade não janta”- esta não é só uma simples frase de efeito, é um grito de guerra dos trabalhadores rurais que lutam pela democratização da terra, mas é também uma constatação empírica de pesquisas realizadas acerca da origem da alimentação que chega a mesa das pessoas.[...] Segundo dados da FAO, agência das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação, cerca de 80% dos alimentos produzidos no mundo são oriundos da agricultura familiar. Ainda segundo a FAO, a agricultura familiar no Brasil movimentava cerca de U\$\$ 55 milhões e coloca o Brasil na oitava posição entre os maiores produtores de alimentos do mundo. É sob este prisma que devemos observar a importância dos pequenos produtores rurais e do quão imperiosa é a necessidade de uma política de reforma

agrária para o Brasil que efetivamente democratize o acesso à terra, mas que também garanta crédito aos produtores, a assistência técnica e infraestrutura para escoamento da produção. (VILANOVA, 2019.)

No caso brasileiro, entender a multiplicidade de experiências de escolarização que acontecem em função das diversidades culturais, geográficas e econômicas passa pela compreensão da história e geografia do país na perspectiva da exploração, em que a ocupação do território em tempos e espaços diferenciados, a estrutura fundiária, as oligarquias, o papel do Estado e as políticas públicas implementadas geraram um país desigual do ponto de vista socioeconômico. Esta complexidade da problemática do território brasileiro está associada à relação campo-cidade, tema que se constitui em um dos eixos articuladores das análises na pesquisa realizada.

Para Castro e Ribeiro (2019)<sup>5</sup>, dados econômicos gerais sobre a economia e a educação demonstram contrastes entre o meio urbano e o meio rural:

O IDHM4 brasileiro em 2010 foi de 0,727, valor considerado alto. Porém, ao desagregar os valores por situação de domicílio rural e urbana, observa-se que o IDHM urbano foi de 0,750 (alto IDHM), enquanto o rural foi de 0,586 (baixo IDHM). Essa informação já aponta a grande divergência entre o Brasil urbano e o Brasil rural e a necessidade de se olhar as peculiaridades de cada meio para a implantação de políticas públicas adequadas. [...] Os dados de analfabetismo para os estados brasileiros também mostram a grande disparidade entre o rural e o urbano. A taxa de analfabetismo agregada do Brasil em 2010 foi de 10,2%, porém com 7,54% de analfabetos no meio urbano e 24,64% no meio rural. [...] Os resultados para a população com fundamental completo acima dos 18 anos, desagregada em urbano e rural, aparecem nos mapas 3A e 3B. No agregado, 54,9% da população brasileira acima dos 18 anos possuía fundamental completo. Porém, ao desagregar os dados, constatamos que, enquanto a área urbana contava com 59,7% de sua população nesta condição, apenas 26,5% da população rural maior de 18 anos possuía essa escolaridade. (p. 64-66).

Nos dados apresentados pelas autoras, observa-se que o acesso à educação diferencia a escola do campo e a escola urbana<sup>6</sup>. Esses índices são indicativos da desigualdade social e das políticas públicas de atendimentos a estes sujeitos de direito. Entretanto, as experiências de escolarização das escolas situadas no campo são inúmeras e devem ser compreendidas na relação com diferentes concepções históricas e políticas.

---

<sup>5</sup>Boletim Regional, Urbano e Ambiental, nº 21julho/dezembro de 2019  
[http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=35262&Itemid=7](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=35262&Itemid=7)

<sup>6</sup> As autoras trabalham com dados de 2010, que correspondem aos resultados do último censo do IBGE.

Nessa pesquisa, a especificidade da escola do campo está presente a partir do estudo empírico realizado na Escola Colaboradora, que deu sustentação ao processo de focalização do projeto em direção aos livros didáticos de Geografia por ela adotados. Nas últimas décadas, algumas ações voltadas às escolas localizadas em áreas rurais foram desenvolvidas pelos diferentes sistemas de ensino e certamente há transformações que ocorreram nesse tempo. Assim, ao lado das dificuldades e limites estruturais que ainda permanecem, mas que não se expressam necessariamente da mesma forma em todas as escolas do campo, há conquistas e avanços em cada experiência escolar, em cada escola, que devem merecer a atenção de educadores e pesquisadores.

No caso em estudo, portanto, consideram-se também os estudos sobre a Educação do Campo (ARROYO, 2014; SOUZA, 2016; CALDART, 1997). Justifica-se essa necessidade pelo fato de que a Escola Colaboradora da pesquisa, embora seja parte de um sistema educativo, possui sua singularidade que a torna um espaço privilegiado para a problematização das relações campo-cidade: uma geograficidade específica, por estar situada em um lugar no qual as características são de área rural, ainda que próxima a uma rodovia federal de grande movimento, os alunos são em sua maioria moradores de comunidades do campo, e, no entanto, no site da Secretaria de Educação, a escola está identificada como urbana.

Ela está situada em uma área identificada no Plano de Macrozoneamento do Município como Eixo de Desenvolvimento Econômico, e as atividades econômicas são permitidas em suas redondezas, com vistas a gerar emprego e renda. Por outro lado, há um controle sobre essas atividades e sobre a urbanização da área de forma que não comprometam o fluxo de tráfego na rodovia e, também, que não sejam incompatíveis com os limites impostos às áreas de preservação ambiental (APAs) existentes na região (Plano Diretor Municipal de Morretes, 2011).

Assim, tratando-se de uma área em que as comunidades do campo são a maioria dos sujeitos atendidos pela escola, é necessário considerar o movimento das últimas décadas, que constituiu uma modalidade de ensino no sistema escolar brasileiro identificada como Educação do Campo, como um dos resultados das lutas dos movimentos sociais por terra, educação e escola. A modalidade enfatiza a necessidade de atender especificamente as comunidades que vivem, estudam e trabalham nas áreas rurais, ou seja, no campo.

A diversidade de identidades dos sujeitos do campo, na perspectiva da Educação do Campo, é garantida por meio de políticas públicas que tratam da Educação do Campo no Brasil. Tanto pelo decreto presidencial que instituiu o PRONERA<sup>7</sup> em 2010 quanto pela portaria do PRONACAMPO<sup>8</sup> em 2013, novas perspectivas são construídas para a escola do campo.

Indicando a necessária colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios para ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, o Decreto n. 7352 de 4 de novembro de 2010 aponta a diversidade que caracteriza as populações do campo:

“[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural”.

Também estabelece os elementos que caracterizam ou definem uma escola do campo como sendo “[...] aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo”.

Com base nesses documentos e ações derivadas, a escola situada no campo passa a ser compreendida na sua complexidade e especificidade, o que sugere a necessidade de um projeto político-pedagógico em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo, por características como o acesso ao transporte escolar, materiais didáticos, infraestrutura e pela formação dos professores.

Escola do campo é, portanto, uma construção social, resultado das reivindicações dos movimentos sociais e das políticas que foram implementadas nas duas últimas décadas. Tratando-se de uma escola destinada a diferentes grupos socioculturais, a diversidade dos sujeitos do campo é um desafio que se estende à elaboração de propostas curriculares específicas pelos gestores, que deveriam desdobrar-se em projetos políticos pedagógicos elaborados em cada escola do

---

<sup>7</sup> DECRETO Nº 7.352 DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

<sup>8</sup> PORTARIA Nº 86, DE 1º DE FEVEREIRO DE 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, que consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port\\_86\\_01022013.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_86_01022013.pdf).



campo. No caso específico do Estado do Paraná, na década de 2000, a Secretaria de Educação, por meio do Departamento da Diversidade, elaborou Diretrizes Curriculares da Educação do Campo e Cadernos Temáticos para as escolas do campo, escolas quilombolas e escolas indígenas<sup>9</sup>.

Com a perspectiva de tomar as culturas locais como referência para o trabalho educativo, os documentos têm apontado a necessidade de que, nos projetos curriculares, a organização das disciplinas escolares seja planejada para que se dê significado aos conteúdos, de forma a articular o universal e o particular, o global e o local. Essa preocupação com a escrita de projetos políticos pedagógicos da escola do campo tem a perspectiva de que esse documento não se restrinja a um material resultante de processo técnico-burocratizado e que, portanto, sirva apenas para cumprir as exigências normativas do Estado, com controles de instâncias administrativas e pedagógicas em diferentes níveis.

No Estado do Paraná, estado em que se realizou o estudo empírico, a elaboração e aprovação do projeto pedagógico segue um caminho pré-estabelecido que culmina com sua aprovação pelo Conselho Estadual de Educação. O documento passa por mãos de profissionais – técnicos, especialistas na área de educação – que avaliam e aprovam os projetos pedagógicos que devem estar em conformidade com as normativas legais.

A legislação educacional – por meio de instruções, resoluções e deliberações – determina como um projeto pedagógico deve ser organizado, como forma de legitimação e controle das práticas na escola. Contrapondo-se à perspectiva da escrita como mera formalidade, pode-se conceber o projeto político pedagógico como resultado de estudos, debates e escrita coletiva, com a participação ativa da comunidade interna e externa da escola.

Nessa direção, o projeto político pedagógico passa a ser documento elaborado na relação direta com a vida social. Conforme apontado por Souza (2018), nesse

---

<sup>9</sup> Ver documentos em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretrizescurricularesestaduaisdaeducacaodocampo.pdf>.

[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\\_tematicos/caderno\\_tematico\\_campo01.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/caderno_tematico_campo01.pdf)

[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\\_tematicos/cadernos\\_tematicos\\_educacao\\_escolar\\_quilombola.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/cadernos_tematicos_educacao_escolar_quilombola.pdf)

[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos\\_tematicos/educacao\\_escolar\\_indigena.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/educacao_escolar_indigena.pdf).

processo ganha espaço a caracterização da comunidade escolar, elemento essencial para estabelecer relação do conhecimento escolar com a cultura local:

sobre o processo de elaboração, o PPP deverá ser construído em consonância com o princípio da gestão democrática, de forma coletiva e com a participação de toda a comunidade escolar, cabendo à direção e equipe pedagógica coordenar o processo. Enfatiza a necessidade do diagnóstico da comunidade e do perfil socioeconômico. (SOUZA, 2018, p. 33).

O projeto político pedagógico como documento no qual a identidade da escola esteja presente e, portanto, que não se limite a dados isolados, nem à relação de conteúdos por disciplinas e anos escolares, é um caminho a ser percorrido. Na formação inicial e continuada de professores, os temas relativos às políticas públicas relacionadas ao currículo seriam conteúdo relevante e imprescindível para que o projeto político pedagógico fosse visto como constitutivo do cotidiano escolar. E, em decorrência, tal documento poderia ser entendido em suas dimensões epistemológica, ontológica e metodológica, sustentado em teorias da educação, avaliando-se os desdobramentos das opções realizadas pela comunidade escolar sobre as disciplinas escolares.

Nessa perspectiva, a formação de professores estaria voltada a fornecer instrumentos para promover o planejamento autônomo deles e da equipe pedagógica, distinguindo e relacionando Estado e escola em seus papéis específicos. Para Souza (2018),

[...] do Estado necessitamos que cumpra o papel de financiar a educação pública, entretanto, do ponto de vista político-pedagógico são as educadoras/es que têm autonomia (ou deveriam ter) para a construção de processos coletivos de trabalho, de relação entre sujeitos que possuem diferentes conhecimentos e experiências de vida e de trabalho.(SOUZA, 2018, p. 36).

A construção de propostas curriculares, portanto, teria como ponto referencial de origem a vida e a cultura das comunidades que se articulam em torno das escolas públicas, o que traz à luz o conceito de especificidade, sem negar o papel e o valor dos conhecimentos sistematizados e da ciência acumulada em cada disciplina específica, garantindo a todos o direito de acesso a esse conjunto de conhecimentos reconhecidos como “universais”. Seja para escolas do campo ou para escolas

urbanas, esta é uma questão central que direciona a elaboração dos projetos escolares.

Neste ponto da argumentação e finalizando essa seção, destaca-se o livro didático, terceiro elemento que, juntamente com as disciplinas e propostas curriculares são expressões das relações entre cultura e escola. As elaborações realizadas até aqui permitem articular de forma consistente as propostas curriculares com os manuais escolares, sejam os livros didáticos destinados aos alunos, sejam aqueles manuais didáticos destinados aos professores (Bufrem, Schmidt e Garcia, 2006).

No caso dos primeiros, que trazem os conteúdos da disciplina escolar específica a serem ensinados nas escolas e são objetos privilegiados nessa tese, podem ser associados ao conceito de currículo editado, usado por Escolano (2006). No Brasil, em especial pela força do PNL D, pode-se considerar que os livros didáticos (com todas as consequências e relações derivadas do que se afirma aqui) têm orientado o conhecimento escolar das diferentes disciplinas escolares, constituindo um consenso sobre quais são os conhecimentos necessários às crianças e jovens brasileiros.

Trata-se, segundo o autor, de uma versão impressa da “vulgata” das disciplinas que compõem o currículo oficial ou prescrito em determinada época e lugar, por meio da qual se difundem a língua, os símbolos e os valores nacionais, veiculados na didatização dos conhecimentos específicos.

Assim, ao examinar os livros de Geografia distribuídos pelo PNL D, pode-se situar o que o país tem considerado como conhecimento válido e necessário para as novas gerações. Ao mesmo tempo, pensando o currículo como construção social e produto de debates nas comunidades, os projetos escolares são desafiados a estabelecer referências com a cultura e a vida dos alunos.

No caso do ensino de Geografia, essa questão adquire contornos específicos, na perspectiva da dialética da totalidade (SANTOS, 1999), que entrelaça as dimensões do cotidiano, formação socioespacial e de mundo. É na relação dialética entre o lugar em que o aluno vive e outros lugares do mundo que se constitui a capacidade de pensar geograficamente os processos humanos. Nas tensões entre o que é familiar e o estrangeiro, no conhecimento do outro e na compreensão de si, o ensino de Geografia, no trabalho com as escalas geográficas, pode oportunizar o

conhecimento que inquieta e que avança para uma visão de sociedade numa perspectiva de totalidade.

É nessa perspectiva que o conceito de lugar, na formulação proposta por Santos (1999), se torna uma contribuição possível, especialmente pela sua dimensão relacional e pela valorização do cotidiano como uma possibilidade para significar geograficamente o mundo:

Cada lugar é a sua maneira, o mundo. [...] Mas também, cada lugar, irrecusavelmente imerso numa comunhão com o mundo, torna-se exponencialmente diferente dos demais. A maior globalidade corresponde uma maior individualidade. [...] A história concreta do nosso tempo repõe a questão do lugar numa posição central, conforme, aliás, assinalado por diversos geógrafos. [...] Impõe-se, ao mesmo tempo, a necessidade de, revisitando o lugar no mundo atual, encontrar os seus novos significados. Uma possibilidade é dada através do cotidiano. (SANTOS, 1999, p. 252).

Portanto, no currículo prescrito, no projeto político pedagógico de cada escola, nos materiais didáticos, incluindo-se os livros, o conceito de lugar na relação com o mundo recoloca questões sobre os pares conceituais local-global e universal-particular e provoca novas discussões sobre conteúdos escolares e metodologias específicas da Geografia que contribuam para romper com a visão fragmentada do espaço geográfico.

Dentro desse contexto, ao pesquisar a cultura da escola, a cultura escolar dentro das suas particularidades, retoma-se a contribuição de Escolano (2006) que define o manual escolar como “*objeto-huella*” que pode mostrar as marcas do que se ensina nas disciplinas escolares, do que circula nas mãos de professores e alunos. Mostra também, nesse caso particular em estudo, que e como os conceitos geográficos têm sido incluídos, por força das propostas curriculares que organizaram o ensino nas últimas décadas e que certamente se projetarão ainda nos próximos anos, de forma explícita e dirigida, ou de forma fragmentada e difusa, em função das novas orientações em implantação.

Na compreensão da escola como construção social, os livros didáticos são, assim como o currículo, documentos desafiantes à pesquisa educacional. E é a partir de algumas questões sobre os livros que, na seção seguinte, encaminhamos para uma primeira aproximação com as propostas para o ensino de Geografia em documentos oficiais das últimas décadas, focalizando os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) – que de alguma forma se mantiveram como orientação oficial até

2017, uma vez que nenhum outro equivalente foi proposto pelos diferentes governos que se sucederam em nível federal; e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (2008), derivada dos PCNs, mas que a eles se contrapunha, fazendo críticas às concepções de Geografia ali apresentadas.

Em ambas as situações, buscou-se na seção seguinte situar elementos que evidenciem as concepções de Geografia sugeridas, enfatizando as relações entre os documentos curriculares e os livros escolares – os livros didáticos do PNLD, no caso federal, e o “Livro Didático Público”, produzido no âmbito do Estado do Paraná.

## 2.2 OS DOCUMENTOS OFICIAIS: APROXIMAÇÕES PARA SITUAR TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO DA GEOGRAFIA NO BRASIL E NO PARANÁ, NAS ÚLTIMAS DÉCADAS.

A problemática da tese está inserida no campo da manualística, focalizando conteúdos disciplinares específicos que estão disponibilizados no livro didático de Geografia que foi escolhido para ser utilizado em uma escola específica, situada no litoral do Paraná, a partir de sua articulação com as propostas curriculares vigentes.

Na esfera do debate teórico-metodológico da manualística, a análise do conteúdo se abre como procedimento de investigação das relações entre a epistemologia, a didática e as práticas escolares. Nessa perspectiva, trata-se de investigar, portanto, a produção dos conhecimentos da ciência de referência e sua presença nos processos de didatização produzidos nos livros didáticos.

A análise do conteúdo do livro didático, procedimento central nessa pesquisa, é entendida como um elemento que deve ser situado no âmbito de relações com as políticas públicas de currículo e com a disciplina escolar específica, considerando-se questões como a historicidade dos processos de definição e desenvolvimento educacional, curricular, formação de professores e outras dimensões da vida social. As relações entre sociedade, cultura e cultura escolar são determinantes das concepções de disciplina escolar, de ensino e aprendizagem, de currículos e programas e de conteúdos e métodos<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Garcia, Tânia Braga. Apointamentos de aula (6): Manuais escolares: perspectivas de investigação (EDUC 857). Maio/2019

Escolano (2006), em suas pesquisas sobre a construção histórica da manualística, cita Choppin como um dos iniciadores desse campo de investigação. O autor francês contribuiu para a valorização do livro didático como objeto de pesquisa e como “testemunho escrito”, portanto, “permanente”, afirmando que ele se situa “[...] na articulação entre as prescrições impostas, abstratas e gerais dos programas oficiais – quando existem – e o discurso singular e concreto, mas por natureza efêmero, de cada professor na sua classe.” (CHOPPIN, 2002, p. 14). Contribuiu também para a criação de grupos de pesquisa e projeto de bancos de dados – Emmanuelle – na França, que são referências no campo da manualística.

Para reafirmar a importância da manualística, Escolano (2006, p. 17-18) define o livro escolar como um “sintetizador da cultura da escola”, que representa real e simbolicamente os modos de pensar e realizar a educação formal; é também entendido como um “invariante” dessa cultura, uma vez que, apesar de se renovar constantemente, por demandas da vida social e escolar, também sobrevive na cultura material do ensino.

Outra forma pela qual Escolano se refere ao manual escolar indica que ele é “objeto-huella de la cultura de la enseñanza” (2006, p. 14). Eles se constituem em marcas ou pegadas pelas quais se podem seguir dimensões práticas, discursivas e sociopolíticas dos processos educativos e, a partir dos livros, compreender tais dimensões, decodificando-as. (ESCOLANO, 2006, p. 13)

Assim, o livro didático torna-se elemento fundamental na cultura escolar e na cultura da escola, a ser investigado por meio de análises convergentes de diferentes campos teóricos, dando origem à ideia de um campo acadêmico específico, novo, em torno desse objeto científico:

[...] la convergencia de expectativas entre los teóricos, los historiadores e los prácticos há dado origen a um nuevo campo intelectual em el mundo de la investigación educativa que nosotros mismo nos aveturamos em atribuirle nombre de manualística, sector disciplinario emergente hace unos años pero ya consolidado, que acogería al conjunto de desarrollos discursivos, análise genealógicas y observaciones empíricas que se han ido configurando em torno al libro escolar como objeto de conocimiento. (ESCOLANO, 2006, p. 14).

Objeto de conhecimento, o livro didático é privilegiado na investigação em diferentes países e por distintos grupos de pesquisa, assim como tem sido catalizador da organização de grupos e projetos como a International Association for Research

on Textbooks and Educational Media – IARTEM, o Projeto Manes (Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED, Madri), o Memorial do PNLD (Universidade Federal do Rio Grande do Norte)<sup>11</sup>, o Projeto LIVRES (Universidade de São Paulo) e o Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas (NPPD/ UFPR), entre outros. Destacam-se publicações, conferências e outros eventos científicos, bancos de dados e pesquisas de mestrado e doutorado relacionadas ao livro didático.

Apesar de sua permanência durante séculos como objeto de referência na cultura escolar, o livro didático teve o seu uso criticado nas décadas de 1980 e 1990 no Brasil, acompanhando os debates que ocorreram – como parte do processo de abertura política – sobre a escola reprodutivista, hegemônica, apoiada em métodos tradicionais de ensino. Tais críticas apontavam o problema da dependência do professor em relação às propostas tradicionais dos livros, o que o impediria de repensar sua prática na perspectiva de modelos progressistas de Educação.

Nessas duas décadas, a produção de currículos pelas Secretarias de Educação esteve no cenário dos cursos de formação para professores das redes municipais e estaduais de ensino; e o livro didático entrava nesse cenário como um dos vilões responsáveis por uma prática escolar tradicional, entre outros motivos, em função da reprodução de estereótipos e de formas ideológicas específicas para tratar de temas como família, trabalho, papéis sociais. A obra *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos* (NOSELLA, 2005) tornou-se um ícone no debate sobre o caráter reducionista dos conteúdos – em especial das Ciências Sociais – propostos nos livros didáticos dos anos iniciais.

Ao final da década de 1980, durante os anos 1990 e 2000, políticas públicas de currículo – como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), além da elaboração de currículos estaduais e municipais – geraram cursos e outras ações formativas para os professores e, de forma específica, passaram a ser a referência para a produção dos livros didáticos.

Entretanto, deve-se destacar que o processo de elaboração dos PCNs não ocorreu de forma consensual entre os profissionais das diferentes disciplinas escolares. Houve resistência de vários grupos de pesquisadores das universidades

---

<sup>11</sup> Memorial do PNLD, que disponibiliza uma série de dados, informações e pesquisas acadêmicas sobre o livro didático. Disponível em: <<https://cchla.ufrn.br/pnld/>>.

públicas, das associações de professores a respeito da produção de um *currículo único*, e também houve críticas quanto à forma como a proposta estava sendo produzida. A escrita foi realizada por professores pesquisadores das universidades, sem participação direta dos profissionais da Educação Básica.

[...] No caso específico dos PCN de Geografia para o Ensino Fundamental, foram várias as críticas apresentadas. A principal delas diz respeito ao caráter autoritário e centralizador da proposta, na medida em que, em seu processo de elaboração houve pouco debate e participação dos professores do Ensino Fundamental, os principais agentes do processo educacional. (NUNES, 2012 p. 96)

Outra crítica aos PCNs está presente no texto de Spósito (1999), segundo a qual, ao invés de uma pluralidade teórica metodológica pretendida pelos autores do texto, fica evidente uma indefinição que se aproximaria mais de um ecletismo.

Os PCNs do Ensino Fundamental em sua versão impressa – uma caixa com os volumes referentes às disciplinas escolares - chegou às escolas em 1997. Na apresentação do material, fica evidente que cada professor deveria receber um exemplar da caixa: “[...] Para chegar os **Parâmetros** [grifo do autor] à sua casa um longo caminho foi percorrido” (PCN, 1997, p. 3). Sem dúvida, um caminho longo e de embates e tensões, especialmente pela forma de elaboração dessas propostas e pelas questões epistemológicas que aqui já foram referidas, em particular no caso da Geografia.

As mudanças nesse período de reformas educativas intensificaram as pesquisas em Educação que tinham como temática o livro didático, o currículo, a didática e a metodologia de ensino das disciplinas de referência e as ações políticas desencadeadas após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96. Na área editorial, empresas nacionais e estrangeiras responderam à demanda de produção de obras didáticas. Autores renomados e novos escreveram e, muitas vezes, reescreveram (novos) livros didáticos que pudessem atender às orientações presentes nos editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Ministério da Educação<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Para além do próprio site do FNDE que contém informações, dados, materiais do Programa, o Memorial do PNLD disponibiliza uma série de dados, informações e pesquisas acadêmicas sobre o livro didático. Disponível em: <<http://cchla.ufrn.br/pnld/>>.



Portanto, criado a partir de 1985, na década de 1990, o PNLD passa a compor um conjunto de ações do Governo Federal que reformam a educação pública brasileira, em particular no governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB)<sup>13</sup>, como afirmado anteriormente. Assim, a produção de livros didáticos passou a estar atrelada às orientações trazidas pelos PCNs, intensificando e explicitando novas formas de relação entre a política, o currículo e o mercado, tema desenvolvido com propriedade por Apple (1995). Esse contexto estimulou a ampliação das pesquisas para investigar o livro didático, sua presença nas práticas escolares e nas relações de ensino e aprendizagem.

Fica evidenciado, nesse período da história da educação brasileira, o papel que os livros desempenham como expressão de concepções pedagógicas assumidas pelo Estado, bem como sua função programática e ideológica, esta última marcada pela perspectiva da construção da cidadania, com sustentação da Constituição promulgada em 1988, com o objetivo de encerrar o período de autoritarismo e desrespeito aos direitos civis e humanos que marcou a ditadura militar no Brasil (1964-1984).

Portanto, analisar o livro de Geografia exige a inserção desse objeto na trama das complexas relações que o constituem, posição assumida com base na perspectiva de teóricos como Williams (2003) e Forquin (1993) sobre as relações entre cultura e escola e as formas de analisá-las; Goodson (1995) e Apple (1995) sobre as relações entre política, mercado, currículo e livros escolares; Rockwell e Ezpeleta (2007) sobre a análise da vida escolar cotidiana e a importância do conceito de apropriação das normas pelos sujeitos; e Schmidt e Garcia (2008) que indicam a perspectiva teórica sustentada na compreensão da relação dialética entre indivíduo e sociedade e na interdependência entre ação e estrutura na produção dos processos escolares.

Tais elementos dirigiram a escolha dos documentos curriculares oficiais para análise, como parte do trabalho empírico nessa tese – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares da Educação do Estado do Paraná

---

<sup>13</sup> Sobre a onda reformista que ocorreu em toda a América Latina e também no Brasil, ver entre outros: **Reformas educacionais na América Latina**, de José Eustáquio de Sene, Revista electrónica de recursos em internet sobre Geografía y Ciencias Sociales, n. 105, fev. 2008; e **Desafios à democratização da educação no Brasil** (1ª Edição Eletrônica), organizado por José Luís Sanfelice e Sônia Aparecida Siquelli. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

(DCE). Em particular, destaca-se a compreensão elaborada por Forquin (1993) que contribui para acentuar a importância dos documentos curriculares na preservação da tradição e nas transformações que ocorrem na cultura escolar:

A cada geração, a cada renovação da pedagogia e dos programas, são partes inteiras da herança que desaparecem da “memória escolar”, ao mesmo tempo em que novos elementos surgem, novos conteúdos e novas formas de saber, novas configurações epistêmica-didáticas, novos modelos de certeza, novas definições de excelência acadêmica ou cultural, novos valores. Devemos assim reconhecer o grande poder de seleção da “memória docente”, sua capacidade de “esquecimento ativo”. (FORQUIN, 1993, p. 168).

Na análise dos documentos oficiais foram priorizados elementos do contexto histórico relacionados à forma como é proposto o ensino de Geografia. Em particular, observou-se como se aborda e se orienta o trabalho com o conceito de lugar, de modo a compreender como tais orientações se expressam no conteúdo escolar apresentado nos livros didáticos, focalizando as relações entre o currículo prescrito e sua expressão didatizada nos livros.

Os estudos no campo do currículo e das disciplinas escolares foram o foco de investigação de mestrado (TAUSCHEK, 2000)<sup>14</sup>, os quais possibilitaram compreender a constituição da disciplina de Metodologia de Ensino de Geografia no Curso de Formação de Docentes em nível médio na Rede Estadual de Ensino no Estado do Paraná, na metade da década de 1990, pela análise da legislação e de manuais de ensino dessa disciplina em dois contextos diferentes: na implantação da Lei 5.692/71 e no movimento em defesa da Escola democrática.

O currículo é artefato fundamental nas investigações da cultura escolar e especificamente na manualística, a partir da compreensão de que são elementos historicamente usados como mecanismo de controle pelos gestores, seja por meio de diferentes sistemas de avaliação, seja pelas políticas de formação continuada dos professores. Também exercem controles na esfera do cotidiano, uma vez que agem sobre a prática do professor em sala de aula, especialmente pela exigência de registros como o diário de classe, no qual os conteúdos escolares selecionados a partir dos currículos e livros didáticos devem ser anotados pelo professor, como forma

---

<sup>14</sup> A dissertação intitulada *Quando é preciso mudar o saber: um (re)fazer da metodologia do ensino de geografia no estado do Paraná* foi defendida no PPGE/UFPR, sob a orientação de Dra. Maria Auxiliadora Schmidt.

de evidenciar sua relação com os documentos pedagógicos oficiais e com a legislação.

Essas são justificativas de ordem teórica, histórica e da experiência da pesquisadora que mostram a importância de investigar a articulação entre o processo de escolarização, os documentos oficiais e o livro didático. Para Goodson (1995, p. 17), “[...] os conflitos em torno da definição do currículo escrito proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização”. E os livros, no caso brasileiro, efetivamente têm presença na vida escolar com efeitos conhecidos sobre a definição do que se ensina e como se ensina – certamente sem entender essa questão de forma absoluta e mecânica.

Os estudos que se dirigem ao currículo das disciplinas escolares se beneficiam do diálogo com outros campos da pesquisa educacional, com seus objetos específicos e suas estratégias de pesquisa, permitindo uma compreensão complexa da escola e do que ela produz socialmente. É o que se depreende das elaborações feitas por Frago e Escolano (2001), quando afirmam que

Dentro de uma história da escola como instituição social e cultural atenta à micropolítica e à organização interna da mesma, em que a reconstrução arqueológica adquire sentido não pela mera recompilação ou enumeração de objetos – uma tarefa necessária mas insuficiente –, mas pela integração num esquema explicativo que interpreta e dá sentido à realidade assim reconstruída. Uma história que requer uma nova leitura de fontes tradicionais – estatutos, regulamentos, discursos, memórias... – e os recursos a outras fontes até agora menos utilizadas, como autobiografias e diários, os relatórios das visitas de inspeção, *as descrições do edifício, das salas de aula ou da vida escolar* em geral, as memórias de arquitetos, fotografias e plantas, cadernos e diários de classe, exames, mobiliário e *material de todo tipos de apoio*, calendários e horários escolares, inventários e um longo etc. de resto da realidade social e cultural das instituições educacionais. (FRAGO e ESCOLANO, 2001, p. 14).

Assim, os estudos sobre a cultura escolar a partir dos referenciais da manualística abrem possibilidades de análise dos documentos oficiais produzidos em diferentes níveis e dos livros didáticos de forma a situá-los no contexto histórico, geográfico e social de sua produção, e do qual fazem parte enquanto objetos que constituem a vida da escola, das mais diferentes formas.

Assim, nessa investigação leva-se em conta o papel do currículo nos diferentes níveis do sistema de ensino, enquanto artefato escolar que se traduz em documentos que estabelecem relações entre o que é prescrito – suas normativas e processos de elaboração dentro de políticas públicas –, os documentos produzidos no âmbito

escolar, o livro didático e a prática escolar. Buscou-se localizar elementos que permitem analisar, relacionalmente, o conteúdo escolar da Geografia, em particular no que se refere a algumas relações e conceitos que se mostraram desafiadores durante a experiência de trabalho empírico em uma escola pública, com suas características e especificidades. Lembra-se que se trata de uma escola localizada no litoral, identificada publicamente como escola urbana, mas que atende uma população de área rural. Assim, o conceito de lugar e a relação campo e cidade foram reafirmados como relevantes por conta da sua materialidade para a construção da problemática e, assim, merecendo atenção particular da pesquisadora ao longo do trabalho desenvolvido.

Para Escolano (2006, p. 20, em tradução livre), os livros didáticos colocam ao alcance de professores e alunos um “microsistema instrutivo” e, por isso, constituem para os pesquisadores uma “[...] marca indiciária de toda uma cultura pedagógica”, um objeto-fonte:

Como tal micromundo, un texto didáctico es en primer lugar un soporte curricular, es decir, una forma de materialización del llamado currículum editado, que no es todo el programa escolar ciertamente, pero sí la versión impresa de la vulgata en que se traduce el currículo normativo y la propuesta de conocimientos y acciones, que suele orientar la práctica de la enseñanza en gran número de escuelas y de una buena parte de los comportamientos etnográficamente constables entre los enseñantes. (ESCOLANO, 2006, p. 20-21).

Sendo uma “representação dos modos de comunicação didática”, os documentos oficiais escolhidos para análise expressam parte significativa das políticas de currículo no Brasil, no período de 1990 até a primeira década de 2000, cujas orientações permanecem presentes nas políticas de livros didáticos até 2017. No contexto atual, a aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) ainda está no campo de disputa, e os encaminhamentos que decorrem dessas novas orientações apenas começam a chegar às práticas escolares cotidianas, indicando o início de novas problematizações.

### 2.2.1. Os Parâmetros Curriculares Nacionais

A influência de documentos oficiais como deliberações e decretos ocorre por meio de ações políticas que se ramificam de diferentes formas nos processos

escolares. Um caso emblemático refere-se aos editais e aos critérios de avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os quais deixam explícita a exigência de que os conteúdos escolares dos livros didáticos de Geografia estejam adequados à proposta de ensino presentes nos Parâmetros, assim como nas Diretrizes Curriculares Nacionais, cumprindo determinações da Lei de Diretrizes de Base e da Constituição Brasileira 9394/96.

O Programa Nacional do Livro Didático, portanto, é uma expressão da materialização de políticas públicas voltadas ao estabelecimento de contratos público-privados com o mercado editorial nacional e internacional de produção de materiais didáticos. Hoje, as verbas públicas para o PNLD se destacam na Lei Orçamentária do Ministério da Educação. Pelos dados disponibilizados no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE<sup>15</sup>, no ano de 2019 foram beneficiadas 147.857 escolas, 35.177.899 de alunos, com um total de 126.099.033 de livros adquiridos, somando o total de R\$ 1.102.025.652,17 de reais dos cofres públicos.

A respeito das relações entre Estado e mercado de livros, Cassiano aponta mudanças ocorridas na última década:

No início do século XXI, o mercado editorial escolar do Brasil foi substancialmente alterado, dado que passou da concentração das editoras familiares para o oligopólio dos grandes grupos empresariais (nacionais e internacionais). Assim, agressivas estratégias de marketing e novos produtos, tais como os sistemas de ensino (comercialização de apostilas e assessoria pedagógica integral às escolas) e cursos de formação de professores chegam à escola pública pelas grandes editoras de didáticos do país, que já eram fornecedoras do governo por conta dos livros didáticos adquiridos pelas gigantescas vendas feitas por meio do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. (CASSIANO, 2007, p. 17).

As editoras foram gradualmente se apropriando das orientações expressas nos documentos curriculares e nos editais do PNLD, impulsionadas pela exigência da adequação dos livros didáticos com os documentos oficiais, como a LDB, em vigor a partir de 1996, dos PCNs, Estatuto Criança e do adolescente – ECA<sup>16</sup> –, garantindo a aprovação, entrada, e/ou manutenção no mercado de livros adquiridos pelo Estado. O livro se fortalece como mercadoria (Apple, 1995), legitimado pelas orientações

---

<sup>15</sup> <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>

<sup>16</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.Compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.Compilado.htm): LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990

publicadas nos editais e exigidas nos critérios de exclusão e, conseqüentemente, pelas avaliações das diversas equipes que se constituíram até os dias atuais<sup>17</sup>.

O processo de chegada dos Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental às escolas se deu nos anos de 1997 a 1998, por meio de uma caixa composta de volumes de cada uma das disciplinas da tradição curricular e de outros, intitulados Temas Transversais, que abordavam os seguintes temas: Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Saúde, Trabalho e Consumo. A distribuição dos PCNs em todo o país foi uma estratégia do Governo Federal para que os professores da Educação Básica tivessem acesso físico à proposta curricular apresentada como necessária à reforma educativa.

No texto “AO PROFESSOR”, o então Ministro da Educação e do Desporto Paulo Renato Souza apresentava o objetivo dos Parâmetros:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1997, p. 5)

Com relação ao processo de produção dos documentos, o ministro destacava que eles eram “[...] o resultado de um longo trabalho que contou com a participação de muitos educadores brasileiros e têm a marca de suas experiências e de seus estudos, permitindo assim que fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas atuais”. (BRASIL, 1997, p. 5). Destacava ainda que versões preliminares haviam sido analisadas e debatidas por professores, especialistas em educação e instituições governamentais e não governamentais.

A continuidade do processo se daria nos sistemas estaduais e municipais de ensino, uma vez que a eles era atribuída a responsabilidade de elaborar os planos locais, tendo como referência o documento nacional. O Ministro se dirigiu aos professores, dizendo que:

---

<sup>17</sup> No atual momento das políticas públicas relacionadas ao PNLD, há mudanças em curso. As equipes responsáveis pelo processo de avaliação dos livros didáticos não foram formadas e oficializadas por meio de editais, e as universidades deixaram de ser coordenadoras desses processos.

Esperamos que os Parâmetros sirvam de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo de sua escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial, que possam contribuir para sua formação e atualização profissional. (BRASIL, 1998, p. 5).

Os PCNs tornaram-se, assim, o documento oficial que legitimou as políticas públicas educacionais, especificamente no caso da produção de materiais didáticos e, conseqüentemente, ainda que de formas e intensidades diferenciadas, influenciou práticas escolares, formação e atualização dos profissionais da Educação na esfera nacional.

Na capa dos livros didáticos publicados depois da divulgação dos PCNs e adquiridos pelo Estado para as escolas públicas da Educação Básica, incluiu-se o logotipo do PNLD – FNDE/MEC, como se pode observar na imagem a seguir:

FIGURA 01: Capa de livro didático com o logotipo do PNLD – FNDE/MEC



O modelo de currículo único que orienta a prática escolar começou a tomar corpo em meio a embates com diversos posicionamentos, contrários e a favor dessa opção política do governo Fernando Henrique Cardoso. Tratava-se de uma opção política, haja vista que diálogos com grupos de intelectuais como Doll (1997), especialmente no livro *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*, apontavam outra direção.

Como destaca Lopes, referindo-se a Doll (1999, p. 127), o autor

[...] professor associado do Departamento de Currículo e Instrução da Louisiana State University, vê na ciência contemporânea a criatividade e o indeterminismo que podem servir de base a uma matriz de currículo aberto, pós-moderno, capaz de superar os limites do currículo segundo uma lógica taylorista, portanto, determinista e fechada, segundo os preceitos de Tyler.

Deve-se, contudo, lembrar que, segundo a mesma autora, Doll não dialogava com o conjunto de teorias curriculares críticas fortalecidas a partir da década de 1970 em alguns países (LOPES, 1999, p. 134), as quais tiveram correspondência com debates sobre a concepção de Educação no Brasil. Particularmente, deve-se remeter às proposições pedagógicas que se sustentavam nos trabalhos de Freire (2001) e especialmente de Saviani (2012), esta última identificada como Pedagogia Histórico-crítica, tendência que marcou a formulação de propostas curriculares em municípios e estados quando o país iniciou a redemocratização, após 1984<sup>18</sup>.

Os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental e Ensino Médio, publicados entre 1996 e 1998, são currículos oficiais em que há indicativos sobre a epistemologia, método, categorias e conceitos que constituem historicamente as disciplinas escolares. Assim, os indícios sobre a história da disciplina escolar presente nos documentos curriculares oficiais sustenta a sugestão para que a seleção dos conteúdos fosse realizada a partir de um contexto maior, considerando-se a historicidade das permanências e mudanças em cada uma das disciplinas, na relação com as demandas sociais, valores e opções que a sociedade faz em diferentes momentos.

Ao analisar os capítulos dos Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental – Geografia, Terceiro Ciclo<sup>19</sup> (BRASIL, 1997), pode-se localizar indicativos da concepção de ensino dessa disciplina, tanto na esfera das permanências quanto de proposta de mudanças. A Geografia nos PCN 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

---

<sup>18</sup> Para detalhes desse processo, ver Bonamino, Alicia e Martínez, Silvia. Diretrizes e parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 368-385.

<sup>19</sup> O terceiro ciclo nesse contexto era denominado de 5ª a 8ª série e, com a LDB 9394/96, passa a ser definido como 6º-9º anos do Ensino Fundamental.



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. (PCN, 1997, p. 26).

Os conceitos da Geografia como espaço, lugar, relação homem-natureza e campo-cidade e alfabetização cartográfica são sugeridos com o objetivo de apresentar a identidade da disciplina nesse nível de ensino. Como indicado, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, na segunda metade da década de 1990, foi um marco na história do currículo brasileiro, no sentido de criar uma referência nacional. Ainda que não se constituísse em um currículo mínimo obrigatório, e apesar dos embates e tensões derivadas do processo de produção, essa ação governamental gerou respostas na vida educacional e no sistema de ensino brasileiro. Entre os resultados, deve-se relembrar a ação concomitante de estabelecimento de um processo avaliativo dos livros didáticos, tomando por base os PCNs, e ainda sublinhar, como consequência, a escrita/reescrita de propostas curriculares pelas secretarias estaduais e municipais no território nacional, com grau de autonomia para estruturar os sistemas locais, mas levando em consideração as proposições do documento nacional.

No Paraná, Roberto Requião (PMDB) assumiu o Governo do Estado em 2003, e professores da Universidade Federal do Paraná, entre outras instituições de ensino superior, foram convidados a ocupar cargos de direção e coordenação técnica da Secretaria Estadual da Educação. Essa ação política teve reflexos nas políticas educativas locais, em específico no que diz respeito à escrita das Diretrizes Curriculares da Educação Básica – DCE, e na proposição de um livro didático público que respondesse às orientações desse grupo que assumiu a administração do sistema educativo naquele momento.

Alguns elementos das Diretrizes Estaduais serão destacados a seguir.

### 2.2.2. Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Secretaria de Estado da Educação do Paraná

As DCE foram elaboradas a partir de uma proposta política de governo que havia vencido as eleições com a promessa de rompimento com a lógica da gestão

anterior – o governo do PSDB – que em oito anos de mandato havia instaurado vários projetos educacionais de parceria público-privada<sup>20</sup>.

A elaboração das DCE foi um processo de ações articuladas com a formação de professores – semana pedagógica, seminário das disciplinas e eventos específicos sobre a temática do currículo, bem como com outras ações no âmbito educativo<sup>21</sup>.

As definições políticas geraram outras ações, como o Projeto Folhas e o Livro Didático Público, desenvolvidos entre 2003 e 2010. Segundo informado pela chefe de Educação Básica da SEED/PR naquele período, Mary Lane Hutner, em entrevista, foi um período em que a formação do professor recebeu incentivos para participação nesses projetos, na forma de pontuação que poderia ser utilizada nos processos de progressão funcional.<sup>22</sup>

Também de acordo com informações disponibilizadas publicamente<sup>23</sup>, o Projeto Folhas objetivava “[...] viabilizar meios para que os professores da Rede Pública Estadual do Paraná pesquisem e aprimorem seus conhecimentos, produzindo, de forma colaborativa, textos de conteúdos pedagógicos, com base nas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e/ou Médio e seus Conteúdos Estruturantes, nas disciplinas de cada nível de ensino”.

Com relação ao projeto do Livro Didático Público – Ensino Médio, este foi um desdobramento do Projeto Folhas. Foram selecionados professores da rede estadual de ensino que haviam escrito Unidades Didáticas naquele projeto. Após um processo de seleção, em conjunto com os técnicos da Secretaria de Educação e com assessoria de professores das Universidades, foi elaborado um volume identificado como livro didático público para cada uma das disciplinas escolares, entre elas, a Geografia.<sup>24</sup>

O Currículo Básico do Estado do Paraná, em vigência no início dos anos 2000, havia sido produzido no ano de 1990, registrando-se, assim, treze anos de distanciamento entre os dois contextos e textos aqui referidos.

---

<sup>20</sup> Um dos projetos que representa essa perspectiva da valorização de parcerias público-privadas foi a proposta de formação continuada para professores que era realizada em Faxinal do Céu, no Paraná. Os recursos públicos eram repassados a empresas que gerenciavam os processos formativos, definindo consultores, especialistas e formadores, com diferentes concepções de trabalho escolar e disciplinar.

<sup>21</sup> Esses processos estão relatados em diversos artigos, como o de Stori, R. e Subtil, M.J. Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná: um panorama sobre o ensino de Arte a partir do processo de construção e implementação da proposta. *Jornal de Políticas Educacionais*, n. 15, Janeiro-Junho de 2014, p. 72–83.

<sup>22</sup> Informações disponíveis em entrevista disponível em <http://aberta.org.br/livrorea/artigos/projeto-folhas-e-livro-didatico-publico/>

<sup>23</sup> Manual do projeto disponível em

<<http://www.uel.br/pessoal/jneto/gradua/historia/recdida/ManualFolhasJNETO.pdf>>.

<sup>24</sup> [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro\\_didatico/geografia.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/livro_didatico/geografia.pdf)

A sistematização do texto final das DCE foi realizada pelos técnicos pedagógicos da SEED das diferentes disciplinas curriculares, assessorados por professores da Universidade Federal do Paraná e das Universidades Estaduais públicas do estado.

A disciplina de Geografia estava, portanto, integrada à proposta de currículo presente nas DCE. No texto produzido pela equipe de técnicas pedagógicas dessa área destacou-se o histórico da disciplina na perspectiva de justificar a opção por uma dada concepção de ensino de Geografia, sua metodologia e a seleção dos conteúdos estruturantes. Contrapondo-se aos PCNs, as autoras utilizam um fragmento daquele documento federal no documento estadual, como se observa a seguir:

[...] Tanto a Geografia Tradicional como a Geografia Marxista militante negligenciaram a dimensão sensível de perceber o mundo: o cientificismo positivista da Geografia Tradicional, por negar ao homem a possibilidade de um conhecimento que passasse pela subjetividade do imaginário; o marxismo ortodoxo e militante do professor, por tachar de idealismo alienante qualquer explicação subjetiva e afetiva da relação da sociedade com a natureza que não priorizasse a luta de classes. É inegável a contribuição do marxismo para o aluno compreender e explicar o processo de produção do espaço. É por meio dele que se poderá 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).

Assim, o documento estadual incorpora o fragmento para apresentar uma crítica à forma como foram apresentadas as linhas de pensamento identificadas como Geografia Tradicional e como Geografia Crítica no PCN de Geografia, que afirmava que ambas “[...] foram acusadas de terem negligenciado a dimensão sensível de perceber o mundo, e a Geografia Crítica de enfatizar a economia e de fazer política militante”. O documento estadual afirma que o documento nacional “[...] desconsiderou o esforço de aprimoramento teórico-conceitual que o movimento da Geografia Crítica fazia, ao tomá-la unicamente pela perspectiva economicista”. (PARANÁ, 2008, p. 49). Segundo o documento estadual, os PCNs “[...] não apresentaram uma alternativa teórica consistente, ao contrário assumiram um ecletismo ancorado numa concepção filosófica, no mínimo, pouco clara e confusa (SIC)”.

Quanto às mudanças positivas encontradas nos PCNs pelos autores do documento estadual, destacam-se as “discussões ambientais e multiculturais” que, segundo eles, estão presentes em várias áreas do conhecimento e em escala mundial desde 1986:

A presença desses temas nos PCN deve-se à recuperação e ao aprofundamento das discussões sobre cultura (Geografia Cultural) e ambiente (Geografia Socioambiental), que na Geografia brasileira ganharam força no contexto histórico da década de 1990 em função de diversos fatores, dentre os quais se destacam: as transformações políticas que desencadearam conflitos étnicos e a divisão de alguns países segundo as nações ou formações sociais que lhes eram constitutivas; os avanços nos sistemas técnicos de comunicação e informação que possibilitam compartimentar a produção industrial em diferentes etapas, realizadas em territórios diferentes com a ampliação do mercado mundial. (PARANÁ, 2008, p. 49).

A escolha desses trechos, tanto dos Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental II (PCNs) quanto das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCE), tem como intenção sublinhar que os dois documentos se aproximam e se contrapõem como orientação de currículo na esfera das políticas públicas. Essa é uma questão relevante para a pesquisa que tem a intenção de se aproximar da vida escolar para conhecer os processos que ali ocorrem. Os documentos originados em diferentes instâncias da administração educativa chegam às escolas e demanda dos sujeitos escolares a reelaboração das orientações – nem sempre convergentes, como se evidencia no caso da Geografia nesse caso em estudo – para produzir seus próprios projetos educativos que não podem desconsiderar as normatizações legais.

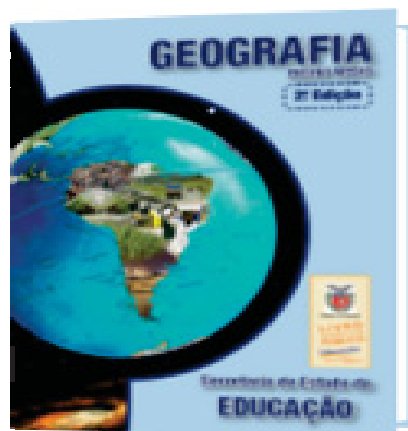
Assim, as escolas convivem, ao longo do tempo e de diferentes governos, com o desafio complexo de produzir os seus planos de trabalho pedagógico, como resposta às exigências do sistema, mas nas contraposições e tensões entre as diferentes instâncias e nas condições objetivas de existência real de cada escola – certamente parte delas desfavoráveis para o desenvolvimento de atividade coletiva de tal grau de complexidade. É necessário ressaltar que os contextos históricos e políticos em que esses dois currículos foram propostos demarcam duas políticas diferenciadas de governo: a) os PCNs foram produzidos em âmbito federal, entre os anos de 1994 e 2002, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, do PSDB, e, portanto, marcado pela opção por políticas públicas com pressupostos neoliberais; b) as DCE foram produzidas em âmbito estadual, entre os anos de 2003 e 2010, no governo de Roberto Requião, do PMDB, cuja equipe na Secretaria de Estado da

Educação retomou a perspectiva de Educação pautada em um currículo disciplinar de base histórico-crítica, produzido na década de 1980 no município de Curitiba sob governo do mesmo partido político, no período de redemocratização.

As Diretrizes Curriculares – DCE, assim como outras ações nesse contexto político, segundo os documentos oficiais, tiveram como características o amplo debate sobre políticas públicas para a Educação, resultando em ações como a criação do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, para formação de professores em estágio final da carreira; Projeto Folhas, para a produção de conteúdo pelos professores para disponibilização em meio digital; produção do Livro Didático Público para as disciplinas de tradição curricular; aquisição de três mil livros para a biblioteca da escola e volumes específicos para os professores em cada disciplina curricular; a criação do Portal Educacional Dia-a-dia Educação; os processos de formação continuada que visavam a formação humana e acadêmica relacionada com as leis como a 10.639/03, para a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana e indígena nos currículos. Essas ações foram consideradas, pela administração estadual, como elementos constitutivos do processo de construção das Diretrizes Curriculares.

Em particular, ao final dessa seção, é preciso reafirmar que esses processos de produção curricular foram associados, no caso do Paraná, à produção de um volume identificado como “Livro Didático Público” para cada uma das disciplinas escolares, como se pode observar na figura a seguir:

FIGURA 02: Imagem da capa do livro didático público de Geografia (Ensino Médio)



Distinto dos livros didáticos do PNLD que circulam nas escolas, o volume produzido não incluía o conjunto de assuntos que usualmente estão presentes nos livros para o Ensino Médio; sua finalidade era apontar referências aos professores

sobre como realizar os processos de didatização dos conhecimentos específicos, a partir das orientações curriculares estaduais.

Postas essas questões sobre os dois documentos de orientação curricular – PCNs e DCE do Paraná – a seção que segue tem o objetivo de destacar, em ambos, os elementos conceituais relacionados ao conceito de lugar que foi motivador da pesquisa, pela sua potencialidade de aproximar os alunos dos conhecimentos geográficos a partir da dimensão do cotidiano e trabalhar as relações entre local e global, cidade e campo, e outras.

### 2.2.3 O ensino de Geografia e o conceito de lugar nos documentos oficiais

A Geografia como área do conhecimento passou a ser considerada como ciência moderna no final do século XIX. Para Pereira (1993, p. 22), “[...] tanto a Geografia moderna, também denominada de científica ou tradicional, como o sistema público de ensino são frutos do século XIX”.

Na sua história como ciência e disciplina escolar, o espaço geográfico e a geograficidade do mundo são definidos como seu objeto de estudo. Para Milton Santos, o espaço geográfico é resultado da composição dos “sistemas de objetos” – da materialidade, de objetos naturais e objetos técnicos – e do “sistema de ações” – que se referem às relações sociais, econômicas, políticas e culturais.

O estudo da Geografia requer opções de ordem epistemológica e política, que definirão significados e objetivos para o seu ensino, o que também se materializa na forma e no conteúdo presente nos artefatos escolares, como os documentos curriculares oficiais, programas, manuais escolares e outros materiais didáticos.

No esforço de compreensão do espaço geográfico, os conceitos da área foram e são geográfica e historicamente constituídos. Eles estão presentes nas pesquisas e referenciais teóricos que sustentam a esfera epistemológica dessa área do conhecimento, mas também estão presentes no seu ensino.

Na pesquisa realizada para a elaboração da tese, entre esses conceitos, ganhou centralidade o conceito de lugar, com focalização específica na relação local-global e sua inserção no ensino da Geografia. Na direção dessa temática, Milton Santos se apresenta como referencial orientador para o adensamento conceitual da questão. Para o autor:

Cada lugar é à sua maneira o mundo [...]. Mas também cada lugar, irrecusavelmente imerso numa comunhão com o mundo, torna-se exponencialmente diferente dos demais. A maior globalidade corresponde uma maior individualidade. [...] A história concreta do nosso tempo repõe a questão do lugar numa posição central conforme, aliás, assinalado por diversos geógrafos. [...] impõe-se, ao mesmo tempo, a necessidade de, revisitando o lugar no mundo atual, encontrar os seus novos significados. Uma possibilidade é dada através do cotidiano. [...] Esta categoria da existência presta-se a um tratamento geográfico do mundo vivido que leve em conta as variáveis de que nós estamos ocupando neste livro: os objetos, as ações, a técnica, o tempo. (SANTOS, 1996, p. 252).

Santos, ao definir lugar, aborda esse conceito na relação com o de globalização por meio de seus estudos sobre o conceito de sociedade técnico-científico-informacional na perspectiva crítica, ou seja, de “uma outra globalização” (SANTOS, 2000). Nessa perspectiva, o conceito de lugar não é visto de forma pontual, isolado, mas dentro da dinâmica que compõe os estudos geográficos, do espaço relacional. A materialidade do lugar pode ser compreendida na relação local-global.

Compreender o lugar é articular esse conceito com o de globalização, considerando as escalas que se articulam no sistema-mundo, como destacado por Spósito (2002, p.160):

No mundo atual, os educadores e, dentre eles, os que ensinam Geografia enfrentam o desafio de oferecer elementos para a compreensão e transformação de uma realidade que se transforma aceleradamente. Considerar a articulação complexa entre as escalas, a partir dos quais se estrutura o sistema-mundo, é o primeiro passo na direção de se apreender o escopo e a natureza das mudanças em curso, considerando-se a gênese do processo de internacionalização da economia, que sustenta o desenvolvimento capitalista. (SPÓSITO, 2002, p. 160)

Com esses apontamentos – e dada a centralidade do tema na construção da problemática de pesquisa – é possível indicar a importância dessas conceituações no ensino de Geografia na contemporaneidade.

Se for aceita a ideia de que as Ciências Sociais já construíram um forte consenso quanto ao fato de que o campo acadêmico terá de conviver com a tensão entre local e global (WALLERSTEIN, 1996), e se a vida social pode ser entendida a partir do conceito da “cultura–mundo”, associada à globalização e que pode ser vista como “[...] estado da cultura que acompanha a hipermodernidade” (LIPOVESTKY; SERROY, 2011, p. 14), ficam explícitos os motivos pelos quais o conceito de lugar deve ter presença no ensino de Geografia das crianças e jovens que hoje frequentam as escolas.

### 2.2.3.1. O conceito de lugar nos Parâmetros Curriculares Nacionais

Considerando-se os Parâmetros Curriculares Nacionais, observa-se que na introdução se expressa a preocupação dos autores em situar os profissionais da Educação a respeito das mudanças desejadas pelos reformadores do currículo de Geografia em relação ao conceito de lugar. O documento cita a concepção determinista de La Blache, tecendo a crítica à visão limitante dessa abordagem:

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, está sendo recuperada 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. [...] No atual momento em que se discute a globalização, dialeticamente ressurgem o interesse de desvendar a possibilidade das resistências que nascem no interior de certos espaços, evidenciando que as regiões, como conjunto de lugares que interagem solidariamente na busca de uma autonomia e identidade, não desapareceram. (BRASIL, 1997, p. 20).

Como já afirmado, a tônica do texto do PCN sobre o ensino de Geografia é de chamar a atenção sobre a importância do trabalho pedagógico com as categorias e conceitos dessa disciplina escolar, além de encaminhar o debate sobre a perspectiva metodológica que ficou conhecida como o modelo dos círculos concêntricos. A abordagem de ensino aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental esteve baseada nos círculos concêntricos, que tinha como referência a organização metodológica na qual se partia do próximo para o distante de forma hierárquica, do simples para o complexo de forma linear e não dialética.

Segundo os PCNs, é necessário rever essa proposição, sem desconsiderar a importância do espaço vivido, mas de forma a romper com a hierarquia, que havia se consolidado, entre os níveis local e global

É fundamental que o espaço vivido pelos alunos continue sendo o ponto de partida dos estudos ao longo do terceiro e quarto ciclos e que esse estudo permita compreender como o local, o regional e o global relacionam-se nesse espaço. Recomenda-se não trabalhar hierarquicamente do nível local ao mundial: o espaço vivido pode não ser o real imediato, pois são muitos e variados os lugares com os quais os alunos têm contato e, sobretudo, sobre os quais são capazes de pensar. A compreensão de como a realidade local relaciona-se com o contexto global é um trabalho a ser desenvolvido durante toda a escolaridade, de modo cada vez mais abrangente, desde os ciclos iniciais. (BRASIL, 1997, p. 20).



A postura metodológica que organiza linearmente o trabalho didático constitui uma forma mecanicista e simplista de estabelecer relações de causa e efeito em processos estudados, em diferentes escalas. Essa é uma questão central para os professores que necessitam, a partir de orientações curriculares gerais, definir a abrangência espacial dos temas a serem ensinados:

Para os professores coloca-se ainda a questão do nível de abrangência espacial com o qual devem abordar o estudo de um tema, se é da escala local para o global, e vice-versa. Talvez isso se coloque, na maioria das vezes, em razão de uma postura metodológica em que a sequência dos fatos ocorra de forma linear, e que por sua vez decorra de uma relação mecanicista de causa e efeito. Para exemplificar o que seria essa postura linear de causa e efeito, tomem-se as transformações ambientais, socioeconômicas, políticas e culturais de um lugar e sua interpretação como influências vindas de fora. Uma postura teórica e metodológica como essa, implicitamente estará invocando a necessidade de um enfoque em que a abordagem do tema parta da análise do global para o local. Numa outra posição pode-se dizer que, para compreender as transformações globais que ocorrem no mundo, deve-se partir da compreensão das transformações que ocorrem nos diferentes locais do mundo. Tanto uma quanto outra abordagem está equivocada. [...] quando se pensa aquilo que ocorre num determinado local e as influências que chegam de fora, deve-se admitir que existem forças internas específicas desses locais que podem atenuar, reforçar ou mesmo resistir a essas influências. O mesmo se pode dizer da explicação simplista de que as transformações globais representam o resultado do que ocorre nas diferentes localidades do mundo. (BRASIL, 1997, p. 31).

Nesse contexto apresentado no documento, há possibilidades para que os profissionais identifiquem a opção por um ensino de Geografia em que a fragmentação da percepção e análise da espacialidade não seja o caminho teórico-metodológico a ser seguido. Há críticas à visão linear e mecanicista de causa e efeito que possuem como base epistemológica a concepção positivista de ciência e, conseqüentemente, de conhecimento, que sustenta abordagens tradicionais de Educação.

Na proposta de ensino e aprendizagem, um dos pontos relevantes do documento é a proposição de conteúdos e temas que partem, por exemplo, do corpo do aluno, de sua casa, sala de aula, bairro, município, estado, país, e também do mundo, mas sem propor que sejam trabalhados em uma perspectiva linear da localização e representação gráfica.

Essa proposta induziu a produção de novos livros didáticos de Geografia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, publicados e distribuídos pelo PNLD na esteira dos PCNs. Os livros didáticos passaram a usar uma linguagem mais atrativa

para os alunos; observa-se o uso de variadas formas de representações cartográficas, iconográficas, fotografias com boa qualidade e que podem estimular a curiosidade, o imaginário das crianças.

Essas transformações se estenderam para os livros do Ensino Fundamental Anos Finais; entretanto, nos textos principais dos livros didáticos ainda há permanências em relação à apresentação de um conhecimento factual, meramente descritivo sobre os fenômenos geográficos.

Deve-se apontar, como um dos destaques do documento, a perspectiva teórico-metodológica de ensino de Geografia que assume a reciprocidade da escala local-global e a possibilidade de organizar o tema em estudo a partir de uma ou de outra forma:

Nesse sentido, a escala local/global na abordagem de um tema deverá estar sempre levando em consideração que existe uma reciprocidade na maneira como as duas interagem. A entrada num tema pode ser feita tanto de uma forma como de outra. O importante é que não se perca essa relação dialética na explicação, mesmo porque, na realidade atual os meios de comunicação colocam a informação de forma instantânea e simultânea. Portanto, apresentam o mundo onde a dicotomia do local e do global cada vez menos é percebida. Cada vez mais os meios de comunicação penetram na vida dos alunos. A televisão, os computadores permitem que eles interajam ao vivo com diferentes lugares do mundo. Os programas de televisão interativos, ao colocar públicos de diferentes lugares em transmissão simultânea e instantânea dos fatos, permitem que os alunos entrem e saiam dos lugares pelo imaginário de forma muito rápida. A Internet cada vez mais facilita que uma parte significativa dos alunos navegue pelas infovias do computador. Para realmente trabalhar e valorizar o imaginário do aluno, não se pode encarcerá-lo à ideia de que seu espaço esteja limitado apenas à sua paisagem imediata. Pela mídia, o aluno acaba incorporando ao seu cotidiano paisagens e vivências de outras localidades. (BRASIL, 1997, p. 31).

O texto enfatiza o papel dos meios de comunicação na aproximação das duas escalas, reafirmando que a realidade dos alunos é afetada por uma nova forma de entender sua localidade na relação com outras localidades, na perspectiva de uma totalidade. Assim, a interação entre as escalas passa a ser um caminho essencial para o ensino de Geografia:

No ensino fundamental, é essencial que se aprofundem as mediações de seu lugar com o mundo, percebendo como o local e o global interagem. O local e o global formam uma totalidade indissolúvel. Dependendo da necessidade e da relevância que se queira dar a algumas especificidades de um tema, o tempo de permanência do estudo em uma das duas escalas dependerá do campo de interesse do professor definido pelo seu programa. (BRASIL, 1997, p. 31).

No documento curricular, a proposta é estruturada por meio da organização pedagógica dos conteúdos a partir de quatro eixos temáticos que são: a) a Geografia como uma possibilidade de leitura e compreensão do mundo; b) o estudo da natureza e sua importância para o homem; c) o campo e a cidade como formações socioespaciais; e d) a cartografia como instrumento na aproximação dos lugares e do mundo.

No terceiro ciclo, que corresponderia aos 6º, 7º, 8º e 9º anos no sistema atual de ensino, por exemplo, o conceito de lugar surge como uma referência necessária para a organização didática do trabalho com a disciplina de Geografia:

[...] a paisagem local e o espaço vivido são as referências para o professor organizar seu trabalho e, a partir daí, introduzir os alunos nos espaços mundializados. Do mesmo modo, é possível também compreender por que a natureza favorece o desenvolvimento de determinadas atividades em certos locais e não em outros e, assim, conhecer as influências que uma exerce sobre outra. (BRASIL, 1997, p. 52).

Nos objetivos de ensino e aprendizagem quanto ao conceito de lugar, o documento explicita elementos para que o professor identifique possíveis ações a serem realizadas para que o aluno construa princípios do pensamento geográfico. Eles devem orientar o aluno para que pense sobre o estar no mundo e tenha suas experiências como uma referência de forma que, de acordo com o documento, eles consigam:

[...] compreender a escala de importância no tempo e no espaço do local e do global e da multiplicidade de vivências com os lugares [...]. Perceber na paisagem local e no lugar em que vivem, as diferentes manifestações da natureza, sua apropriação e transformação pela ação da coletividade, de seu grupo social; reconhecer e comparar a presença da natureza, expressa na paisagem local, com as manifestações da natureza presentes em outras paisagens; reconhecer, 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. (BRASIL, 1997, p. 53-54).

Apesar de chamar a atenção para a importância da compreensão nas escalas local e global de forma relacional, é preciso examinar com maior profundidade o que é que, de fato, o documento privilegia quando focaliza o conceito de lugar. No Eixo 1, que inclui a Geografia como uma possibilidade de leitura e compreensão do mundo, foi encontrada a especificidade da proposta no que se refere ao conceito de lugar, explicitada no tema “A conquista do lugar como conquista da cidadania”:

A preocupação em colocar o lugar como eixo temático e como categoria analítica está relacionada tanto às oportunidades que oferece para o estudo do cotidiano do aluno como à possibilidade de pensar sobre a Geografia no interior das novas correntes de pensamento. [...]. A crítica [à concepção de Geografia como a ciência dos lugares, e não dos homens, com fundamentação teórica nos postulados do positivismo] das novas correntes teóricas, fundamentadas nos pressupostos da fenomenologia, é a de que ela não considera que os homens interagem entre si não somente pela mediação da cultura material, mas também pelas representações que constituem o seu imaginário social. (BRASIL, 1997, p. 58)

Contrapondo, portanto, a visão fenomenológica à visão positivista defendida por Vidal de La Blache, os PCNs enfatizaram elementos da relação subjetiva do aluno, pela experiência do espaço vivido:

Enriquecida essa forma de pensar sobre a ideia de lugar, o professor poderá trabalhar o cotidiano do aluno com toda a carga de afetividade e do seu imaginário, que nasce com a vivência dos lugares. A nova abordagem poderá ajudar o aluno a pensar a construção do espaço geográfico não somente como resultado de forças econômicas e materiais, mas também pela força desse imaginário. (BRASIL, 1997, p. 59)

Ao tratar da relação campo e cidade, que interessa especialmente nessa tese, em função da experiência de pesquisa empírica em uma escola pública, o documento destaca que “Temas relacionados com a produção e o consumo dos espaços no campo ou na cidade e dos movimentos migratórios poderão abrir perspectivas de estudos entre o espaço e o conceito de cidadania, dentro de uma nova versão geográfica”. Essa indicação está sustentada na ideia de que:

Ao construírem os seus lugares, os homens constroem, também, representações sobre eles. Seu nível de permanência na vivência com as coisas, nas relações com as pessoas, vai definindo sua aderência a esses lugares. Por isso as migrações significam rupturas que muitas vezes deixam traumas. Esse fato pode ser muitas vezes agravado pela dificuldade de inserção nos novos lugares. Quando se migra, leva-se o imaginário do lugar de origem. [...] É possível ampliar as possibilidades de compreensão do aluno sobre o conceito de cidadania dessa forma. (BRASIL, 1998, p. 59)

Para as demandas originadas nas reivindicações do movimento da Educação do Campo, essa forma de compreender as relações entre campo e cidade traz contribuições valiosas. Lembra-se que, mesmo atendendo a uma população majoritariamente residente em áreas rurais – e a despeito das normas legais que já foram destacadas antes – a escola colaboradora é identificada como urbana.

As sugestões de desdobramento do tema pelo professor enfatizam a abordagem fenomenológica do espaço em itens como “o lugar como experiência vivida dos homens com o território e paisagens” e “o imaginário e as representações da vida cotidiana: o significado das coisas e dos lugares unindo e separando pessoas”; observa-se que as relações com outros espaços estão sugeridas, embora com menor intensidade, em itens como “[...] o lugar como espaço vivido mediato e imediato dos homens na interação com o mundo”; “[...] o mundo como uma pluralidade de lugares interagindo entre si.” (BRASIL, 1998, p. 60).

No Eixo 3 – O campo e a cidade como formações socioespaciais – o documento sugere que “as configurações territoriais campo e cidade” sejam abordadas “[...] como parte integrante de uma realidade historicamente definida pela divisão técnica e social do trabalho”. Aponta-se que para compreender essas configurações “[...] é necessário que o professor procure trabalhar com a categoria formação socioespacial, pois ela guarda em si a possibilidade de uma explicação em que História e Geografia estarão naturalmente facilitando a compreensão do aluno a respeito da interdependência entre essas duas formas de saber e o conhecimento do mundo”. (BRASIL, 1997, p. 65)

A categoria analítica sugerida, ainda segundo o documento, “amplia a compreensão do fato de que o espaço, como território e lugar, guarda uma historicidade intrínseca em todas as suas transformações” [...] e “permite ensinar aos alunos que qualquer paisagem urbana ou rural guarda em si, na forma como estão representadas, heranças de um passado mais próximo ou distante”. (BRASIL, 1998, p. 65).

Para finalizar estas considerações sobre o documento curricular que orientou, de alguma forma, os currículos e os livros didáticos de Geografia durante duas décadas, cabe destacar que nos PCNs – Ensino Fundamental, a Geografia é definida como “[...] uma área dinâmica, comprometida com a explicação e a compreensão do mundo, colaborando para que o aluno possa se situar no conjunto das transformações locais e globais”. Por isso, o estudo da disciplina:

[...] deve criar as oportunidades para que, com esses temas e conteúdos, o aluno possa conhecer e transcender de seu lugar como forma de existência para outros lugares, e saber operar com as mediações necessárias para compreender a diversidade do mundo cada vez mais integrado. Ao mesmo tempo, perceber que seu lugar pertence ao mundo e o mundo interage com o seu lugar, com seu imaginário; [...] oferecer aos alunos a oportunidade de compreender que o conceito de cidadania significa muito mais do que ser um indivíduo ou um número, mas uma pessoa integrada ao seu lugar, que passa

a se apropriar e usufruir de todos os benefícios que ele oferece. Assim como ter a possibilidade de construir sua identidade com o lugar. (BRASIL, 1997, p. 68).

Por fim, relembra-se que os PCNs – Ensino Fundamental fizeram parte de um projeto de governo na década de 1990, e sua análise deve ser feita dentro de um contexto social, político e econômico que permite atribuir significados e fazer interpretações sobre seus efeitos após duas décadas de sua publicação e implementação. Para autoras como Vieira (2006) e Nunes (2012), as pesquisas acerca da relação entre o PCN, formação do professor e sua prática, apresentam lacunas sobre os efeitos do referencial. Para Nunes (2012)

Ainda são poucas as pesquisas e dados que dispomos para fundamentar essa ideia [o professor e o debate sobre os PCN], no entanto, temos a impressão de que grande parte dos professores do Ensino Fundamental passou ao lado desta discussão ou não se inseriram de fato nela, havendo em alguns casos um grande distanciamento em relação às questões que envolvem os PCN. (NUNES, 2012, p. 99)

Feitas tais considerações, em seguida, serão destacados elementos das Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná sobre o conceito de lugar. O caso particular desse documento elaborado em nível estadual permite evidenciar que, embora algumas relações possam ser estabelecidas, algumas proposições curriculares não reproduziram as orientações nacionais.

Essa questão é relevante quando se admite que os livros didáticos de distribuição nacional por meio do PNLD responderam, de alguma forma, às orientações dos PCNs – presentes nos critérios de avaliação do Programa – e que os encaminhamentos estaduais ou municipais podem ter produzido orientações diferenciadas e, portanto, com alguma discrepância em relação aos conteúdos do livro didático adotado pela escola colaboradora da pesquisa.

#### 2.2.3.2. O conceito de lugar nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná

Retoma-se aqui a afirmação de que as Diretrizes do Paraná foram produzidas no governo do PMDB, que se elegeu após a presença do PSDB na administração do Estado do Paraná. Assim, pode-se entender que o processo foi marcado pela intenção de se opor ao modelo curricular nacional, explicitado no documento para o Ensino de

Geografia: “Nestas Diretrizes, destaca-se a importância dos conteúdos disciplinares e do professor como autor de seu plano de ensino, contrapondo-se, assim, aos modelos de organização curricular que vigoraram na década de 1990, os quais esvaziaram os conteúdos disciplinares para dar destaques aos chamados temas transversais” (PARANÁ, 2008, p. 24).

Trata-se de um posicionamento que se opõe à concepção de “[...] currículo estruturado com base nas experiências e/ou interesses dos alunos” que, segundo o documento, está presente, no Brasil, “[...] destacadamente, em dois momentos: nas discussões dos teóricos que empreenderam, no país, a difusão das ideias pedagógicas da Escola Nova, e na implementação do projeto neoliberal de educação, difundido no documento chamado Parâmetros Curriculares Nacionais.” (PARANÁ, 2008, p. 17).

De forma semelhante ao que acontece nos PCNs, o documento curricular estadual situa a historicidade da disciplina nas suas raízes europeias, destacando o papel da Geografia francesa em sua perspectiva positivista, por meio dos trabalhos de La Blache. O documento enfatiza que a consolidação da disciplina ocorreu a partir da década de 1930<sup>25</sup>, relacionada à necessidade de descrição do território brasileiro “para servir aos interesses do Estado”, referindo-se aqui ao período de governo de Getúlio Vargas, identificado como Estado Novo (PARANÁ, 2008, p. 42).

Os interesses estariam relacionados aos projetos de “[...] exploração mineral, o desenvolvimento da indústria de base e das políticas sociais” e assim “[...] fazia-se necessário um levantamento de dados demográficos e informações detalhadas sobre os recursos naturais do país”. (PARANÁ, 2008, p. 42).

O documento afirma, ainda, que “Essa forma de abordagem do conhecimento em Geografia perdurou até os anos de 1950-1960, caracterizando-se, na escola, por um ensino de compêndio e pela ênfase na memorização de fatos e informações que refletiam a valorização dos conteúdos em si, sem levar, necessariamente, a compreensão do espaço”. Essa forma de ensinar “[...] ficou conhecido como *Geografia Tradicional* e permaneceu, como prevalente, durante grande parte do século XX, pelo menos até o final da década de 1970 e início dos anos de 1980” (PARANÁ, 2008, p. 42).

---

<sup>25</sup> ANDRADE, Manuel Correia de. Caminhos e descaminhos da Geografia. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

No entanto, há outros elementos que caracterizam o ensino da Geografia nas décadas de 1960 a 1980. Também presentes no documento estadual, há referências aos processos que afetaram o ensino de Geografia em função da Ditadura Militar no país (1964-1984), com destaque às reformas produzidas pela Lei 5692/71 a partir da qual a Geografia desaparece como disciplina e passa a compor a área de Estudos Sociais, o que obviamente alterou tanto seus conteúdos e métodos, bem como os materiais didáticos usados no ensino, em especial os livros didáticos (PARANÁ, 2008, p. 44).

O desmembramento da Geografia e da História em disciplinas autônomas ocorreu após a resolução n<sup>o</sup>. 06 de 1986 do Conselho Federal de Educação. E a partir desse momento, segundo a DCE, a renovação do pensamento geográfico que se iniciara após a Segunda Guerra chegou ao Brasil, contrapondo-se às discussões teóricas feitas até então e, sobretudo, àquela Geografia que ainda se ensinava na escola:

[...] o então emergente movimento da Geografia Crítica no Brasil estabelecia embates com as demais correntes de pensamento, quais sejam: a Geografia Clássica ou Tradicional e o método positivista; a Geografia Teorética e o método neopositivista ou positivista lógico; a Geografia da Percepção e a Geografia Humanística, ambas pautadas na corrente filosófica da fenomenologia. (PARANÁ, 2008, p. 45).

Ao mesmo tempo, o documento destaca que a abordagem da Geografia Crítica, apoiada na teoria marxista, “[...] deu novas interpretações ao quadro conceitual de referência e ao objeto de estudo, valorizou os aspectos históricos e a análise dos processos econômicos, sociais e políticos constitutivos do espaço geográfico, utilizando, para isso, o método dialético”. (PARANÁ, 2008, p. 46). Milton Santos é um geógrafo que dá sustentação a essa compreensão do espaço e, a partir dele, o documento afirma que:

[...] há uma relação entre a sociedade e um conjunto de formas materiais e culturais. O espaço pode ser entendido como um produto social em permanente transformação, ou seja, sempre que a sociedade sofre mudança, as formas (objetos geográficos) assumem novas funções. Novos elementos, novas técnicas são incorporados à paisagem e ao espaço, demonstrando a dinâmica social. Os objetos construídos sobre o espaço são datados e vão incorporando novas tecnologias e novas formas de produzir. (PARANÁ, 2008, p. 46).



No caso do Paraná, essas transformações iniciadas na década de 1980, sofreram “[...] avanços e retrocessos em função do contexto histórico da década de 1990, quando aconteceram reformas políticas e econômicas vinculadas ao pensamento neoliberal que atingiram a educação”. (PARANÁ, 2008, p. 47). E o processo é retomado com a chegada do PMDB ao governo estadual, contexto em que as DCE foram produzidas.

Em relação ao ensino da Geografia e em especial ao conceito de lugar, o documento aponta:

Nestas Diretrizes Curriculares, o objeto de estudo da Geografia é o *espaço geográfico*, entendido como o espaço produzido e apropriado pela sociedade (LEFEBVRE, 1974), composto pela inter-relação entre *sistemas de objetos* – naturais, culturais e técnicos – e *sistemas de ações* – relações sociais, culturais, políticas e econômicas (SANTOS, 1996 apud DCE, 2008, p. 47).

A especificidade da Geografia como disciplina acadêmica e escolar é abordada nas DCE a partir da perspectiva histórica e da relevância em definir o objeto de estudo e seus conceitos básicos.

A análise acerca do ensino de Geografia começa pela compreensão do seu objeto de estudo. Muitos foram os objetos da Geografia antes de se ter algum consenso, sempre relativo, em torno da ideia de que o espaço geográfico é o foco da análise. Entretanto, a expressão espaço geográfico, bem como os conceitos básicos da Geografia – **lugar, paisagem, região, território, natureza, sociedade** (grifo nosso) – não se autoexplicam. Ao contrário, são termos que exigem esclarecimentos, pois, a depender do fundamento teórico a que se vinculam, refletem posições filosóficas e políticas distintas. (DCE, 2008, p. 53)

O espaço geográfico e os conceitos básicos – lugar, paisagem, região, território, natureza, sociedade – historicamente foram sendo compreendidos e definidos por diferentes abordagens teóricas. O objeto de estudo, os conceitos e metodologias constituem a identidade da Geografia como disciplina escolar e possibilitam a objetivação de seus conteúdos na forma de conhecimentos escolares, que se expressam nas práticas de ensino.

Nas DCE, a ênfase sobre o conceito de lugar ocorre a partir da construção epistemológica de duas vertentes: a Geografia Humanística (perspectiva teórico-metodológica fenomenológica) e a Geografia Crítica (perspectiva teórico-metodológica do materialismo dialético). Contudo, pela forma como estabelece a relação com o conceito de globalização, verifica-se a opção pela vertente Crítica.

Nestas Diretrizes, adota-se o **conceito de lugar, desenvolvido pela vertente crítica da Geografia** (grifo nosso), porque por um lado é o espaço onde o particular, o histórico, o cultural e a identidade permanecem presentes, revelando especificidades, subjetividades e racionalidades. Por outro lado, é no espaço local que as empresas negociam seus interesses, definem onde querem se instalar ou de onde vão se retirar, o que afeta a organização socioespacial do(s) lugar(es) envolvido(s) pela sua presença/ausência. (DCE, 2008, p. 62.)

O conceito de lugar esteve historicamente associado à localização, posição dos objetos e ações dentro de determinada espacialidade, sendo tomado muitas vezes como seu sinônimo. Nas DCE, entretanto, esse conceito abre perspectivas teórico metodológicas para o ensino dos conteúdos por meio da escala geográfica da relação local-global.

Nessa relação com o global, então, os eventos locais suscitam a discussão dos **conceitos de lugar**, de território, de natureza, de técnica, de política, entre outros, tão ricos e necessários às análises mais amplas do espaço geográfico. Hoje, os aspectos particulares dos lugares tornam-se visíveis e singulares pela sua relação dialética com o global ao qual estão conectados. Essa relação local-global traz, em suas contradições próprias, a possibilidade tanto de os lugares se tornarem espaços onde se realizam os interesses hegemônicos quanto de, por meio de uma mobilização social, contraporem-se a esses interesses, o que fortaleceria a prática da política (relações de poder). (DCE, 2008 p. 62, grifo nosso)

O conceito de lugar na perspectiva de escala geográfica da relação local-global é proposto em três dos quatro Conteúdos Estruturantes<sup>26</sup>: a) Dimensão econômica do espaço geográfico; b) Dimensão política do espaço geográfico; c) Dimensão cultural e demográfica do espaço geográfico.

Na Dimensão Econômica, o conceito de lugar é relacionado com o debate sobre os interesses socioeconômicos de grupos específicos da sociedade capitalista.

A dimensão econômica do espaço geográfico se articula com os demais conteúdos estruturantes, pois a apropriação da natureza e sua transformação em produtos para o consumo humano envolvem as sociedades em relações geopolíticas, ambientais e culturais, fortemente

---

<sup>26</sup> Os conteúdos estruturantes são formas de sistematizar as abordagens de temas a serem ensinados na Geografia. Não há nas DCE uma relação de conteúdos específicos para todos os anos escolares. Os conteúdos estruturantes são: a) Dimensão econômica do espaço geográfico; b) Dimensão política do espaço geográfico; c) Dimensão socioambiental do espaço geográfico; d) Dimensão cultural e demográfica do espaço geográfico.

direcionadas por interesses socioeconômicos **locais, regionais, nacionais e globais** (grifo nosso). (DCE, 2008, p. 70)

Na Dimensão Política, o conceito de lugar, assim como o conceito de território, se insere na perspectiva da escala geográfica das relações de poder que permeiam a relação local-global.

O trabalho pedagógico com este conteúdo estruturante deve considerar recortes que enfoquem o **local e o global**, sem negligenciar a categoria analítica espaço-temporal, ou seja, a interpretação histórica das relações geopolíticas em estudo. (DCE, 2008, p. 71, grifo nosso)

Na Dimensão Cultural e Demográfica, a crítica está na concepção da Geografia Cultural. A Geografia Cultural<sup>27</sup> não se limita ao estudo do lugar a partir do indivíduo, da percepção, da subjetividade. A cultura, as relações políticas e sociais vão possibilitar condições concretas de compreensão do espaço geográfico: “Nestas Diretrizes Curriculares, propõe-se que as relações entre Geografia e cultura sejam abordadas do ponto de vista das relações políticas e de resistência.” (DCE, 2008, p. 74).

No encaminhamento metodológico proposto para o conceito de lugar, as DCE propõem estabelecer relação com o conceito de escala geográfica nas diferentes dimensões geográficas; há exemplos de como ensinar Geografia de forma contextualizada, como se observa neste “Exemplo 1: O meio urbano”:

Na dimensão política, o meio urbano pode ser trabalhado, por exemplo, **pela interdependência entre o campo e a cidade**, sendo esta o centro das decisões econômicas e políticas; pela ação dos movimentos sociais no espaço urbano e o direito ao transporte, moradia, saneamento e saúde; pela análise da estrutura e formação das cidades globais; pela questão da formação dos microterritórios urbanos, entre outros. (DCE, 2008, p. 77) (grifo nosso)

Portanto, nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, o ensino do espaço geográfico nos anos finais do Ensino Fundamental [...] deve ser compreendido

---

<sup>27</sup> Por que os indivíduos e os grupos não vivem os lugares do mesmo modo, não os percebem da mesma maneira, não recortam o real segundo as mesmas perspectivas e em função dos mesmos critérios, não descobrem nele as mesmas vantagens e os mesmos riscos, não associam a ele os mesmos sonhos e as mesmas aspirações, não investem nele os mesmos sentimentos e mesma afetividade? (CLAVAL, 2001 p. 40, citado nas DCE, p. 73).

como resultado da integração entre dinâmica físico-natural e dinâmica humano-social, e estudado a partir de Geografia em diferentes níveis de escalas de análise. (DCE, 2008, p. 79)

Nesta perspectiva o espaço geográfico, o conceito de lugar e os conteúdos escolares de Geografia contribuem para que o aluno amplie seu repertório de análise sobre o vivido. Estudar o lugar é compreender as escalas geográficas, a relação local-global como forma de estar em um mundo complexo e interligado, no qual o aluno

[...] deve compreender que no lugar são observadas as influências, a materialização e também as resistências ao processo de globalização. A abordagem dos conteúdos específicos torna-se mais significativa quando se estabelece relações entre o que é estudado e o que faz parte do lugar onde o aluno está inserido. (DCE, 2008, p. 62)

O ensino do conceito de lugar nas DCE assim como nos PCNs – Ensino Fundamental é determinante para a Geografia. Na construção teórico-metodológica dos dois documentos, o conceito de lugar se diferencia a partir da perspectiva assumida nas DCE de que o lugar, além de ser a esfera do vivido, do pertencimento, deve possibilitar a compreensão da relação local-global como esfera da resistência, de contradições a partir dos interesses econômicos de seu uso.

A análise dos documentos selecionados – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) Ensino Fundamental e Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná/DCE – proporcionam evidências acerca das intencionalidades traçadas para o ensino de Geografia e alguns elementos relacionados ao conceito de lugar que dirigiram, em alguma medida, a organização dos programas escolares nas escolas públicas desde a década de 1990.

Os PCNs foram orientadores de propostas estaduais e municipais, menos ou mais convergentes com suas pressuposições, mas também da produção de editais e critérios de avaliação dos livros didáticos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) até o ano de 2017, quando a Base Nacional Comum Curricular passa a ser usada como nova referência para o sistema escolar – em um clima de tensões e embates, mas gradualmente redefinindo as orientações ao sistema.

O capítulo que segue está voltado a explorar as relações entre a disciplina escolar e os livros didáticos, destacando fragmentos de obras que circularam no país, antes e depois dos PCNs. Essa demarcação é relevante, pois desde a década de 1990 até 2017, os PCNs orientaram os editais do Programa Nacional do Livro Didático

(PNLD) e os critérios de avaliação das obras a serem disponibilizadas para a escolha dos professores.

Considerando-se a conceituação dos livros didáticos como “*objeto-huella*” proposta por Escolano (2006), sua análise pode contribuir para conhecer transformações que ocorreram, ao longo do tempo, nas formas de compreender conceitos geográficos e a própria disciplina, e que se constituem em marcas presentes nesse artefato da cultura escolar. Essas marcas esclarecem o caminho percorrido pela disciplina, podem ajudar a esclarecer relações e podem explicar, pelo menos em parte, porque os livros de Geografia hoje, se apresentam com determinadas características, concepções e propostas.

### 3 LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA: SITUANDO TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO DE TEMAS DISCIPLINARES

Como já se anunciou no capítulo anterior, os movimentos de reformulação curricular ocorridos no Brasil a partir da década de 1990 produziram alterações nas formas de compreender a Geografia enquanto ciência e disciplina escolar. Especialmente com os PCNs, que passam a legitimar a escrita dos livros didáticos produzidos para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e configuraram os modelos de livros que circulam hoje nas escolas. Para Albuquerque (2014),

Nos anos de 1990, assistimos (a palavra é esta mesmo, tendo em vista a falta de participação de professores nesse processo) às propostas sugeridas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as adotamos nas escolas. Os livros didáticos elaborados ou reformulados após a divulgação desses documentos seguem em parte as suas orientações, e a maioria deles usa a chancela “De acordo com os PCN”. (ALBUQUERQUE, 2014, p. 172)

A relação entre PCNs e livros didáticos, portanto, não é algo simples. Na perspectiva da manualística, certamente os estudos sobre os livros didáticos devem ser relacionados aos processos de mudança curricular e de reformas educativas, mas isso significa que também necessitam ir ao encontro das questões que dizem respeito às disciplinas e culturas escolares. Trata-se de buscar na perspectiva defendida por Viñao (2006), entrelaçamentos que nem sempre têm sido considerados e examinados pela pesquisa entre a disciplina e os manuais didáticos:

Ao conectá-los [...] é que se avalia que a história dos manuais escolares só tem sentido na perspectiva da cultura escolar (isto é, para entender o que significa o livro didático na cultura escolar), no seio ou na relação com as respectivas disciplinas acadêmicas (quer se trate de saberes acadêmicos, de tarefas ou de atividades). (VIÑAO, 2006, p. 110, tradução livre)

Para este autor, as disciplinas escolares “são organismos vivos”. Não são “[...] entidades abstratas com uma essência universal e estática”. Elas nascem, desaparecem, se transformam, são incorporadas a outras disciplinas e delas se separam, disputam espaços nos currículos, possuem nomes que são “[...] sua carta de apresentação social e acadêmica”. (VIÑAO, 2006, p. 112). Pode-se aqui lembrar que Geografia e História foram reunidas pela Lei 5692/71 em uma disciplina única denominada Estudos Sociais, separando-se e recuperando seu espaço curricular

próprio após a década de 1980, em função de processos de controle político e democratização social.

Mas as disciplinas são também “campos de poder social e acadêmico”, hierarquizados; espaços reservados e “apropriados por grupos”, “fontes de exclusão social e acadêmica”; e, ainda, são um instrumento de crédito e poder, são “armas” que podem ser utilizadas por aqueles que a possuem e, assim, guardam relação estreita com os processos de profissionalização docente. (VIÑAO, 2006, p. 113).

Para analisar as disciplinas escolares, além das contribuições de Chervel (1990) e Viñao (2006), é relevante buscar o conceito de código disciplinar, proposto por Cuesta (2006), uma vez que se relaciona intrinsecamente com o livro didático e sua presença na tradição escolar, ao longo de séculos. Os livros, assim como os programas, são entendidos como elementos visíveis desse código.

Para o autor, o conceito de código disciplinar resulta do olhar para as disciplinas escolares focalizando três elementos: seu conteúdo, os conceitos e sua carga científica ideológica, produzidos na tradição; os discursos construídos sobre o valor formativo, a utilidade acadêmica e profissional e seu lugar no conjunto das disciplinas, que se expressam e são comunicados em diferentes situações e por diferentes meios; e, finalmente, as práticas docentes nas aulas – os modos de transmitir e ensinar os conteúdos, de organizar o trabalho – e as práticas acadêmicas frente a outros campos, inclusive os *habitus* específicos dos que se dedicam à disciplina. (FRAGO, 2006, p. 116-117).

Os manuais escolares desempenham um papel fundamental tanto na configuração das disciplinas escolares, como de seus códigos. No entanto, trata-se de uma relação que deve ser compreendida na perspectiva de uma dupla via de influência: livros e disciplinas produzem transformações mútuas, e o estudo das relações constituem o caminho mais adequado para compreender o que se ensina, como se ensina e para que se ensina, em cada tempo e lugar.

Para Choppin (2004), o livro didático está no rol de objetos escolares mais familiares e, ainda que pareça algo simples, tem funções múltiplas na cultura escolar. Contudo, suas funções podem variar consideravelmente segundo o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização.

A partir de seus estudos, no âmbito da História da Educação, Choppin (2004) destaca quatro funções principais que os manuais escolares cumprem: a) como

ferramenta pedagógica, eles facilitam a aprendizagem; b) como suporte de verdades, são depositários de conhecimentos e técnicas que a sociedade crê que é necessário transmitir às jovens gerações; c) como vetor ou meio de comunicação potente, os manuais transmitem sistema de valores, ideologia, cultura; d) como documento disponibilizado ao trabalho independente dos alunos, os manuais contribuem para o desenvolvimento de autonomia, função que só ocorre em determinados modelos de ensino.

No Brasil, a existência do PNLD – um dos maiores programas públicos de aquisição de livros –, que universalizou sua distribuição em todos os conteúdos escolares, situa o livro didático como artefato cultural, como mercadoria, como recurso didático e como complexo objeto multifacetado a ser investigado.

Assim, neste capítulo são retomados alguns pontos referenciais que contribuem para olhar os livros de Geografia como um dos elementos da complexa trama que constitui o processo de escolarização, entendido na sua estreita relação com os elementos socioculturais. Os pontos privilegiados são abordados a partir de contribuições de autores que, em especial, têm produzido pesquisas sobre o tema dos livros didáticos de Geografia.

Alguns textos dedicaram-se a examinar conteúdos dos livros, seja para examinar um assunto ou tema em particular, seja para abordar questões mais amplas relacionadas ao conteúdo ou às estratégias de ensino por eles veiculadas<sup>28</sup>. Destaca-se, por exemplo, o trabalho de Sobárzo e Marin (2011), que analisam o tema dos resíduos sólidos para o segundo ciclo do ensino fundamental. As pesquisadoras partem da compreensão de que há uma distância entre a ciência e o ensino, e essa é a justificativa para examinar as coleções selecionadas pelo PNLD-2007. Os resultados mostram que “[...] embora em algumas coleções perceba-se a preocupação em propor formas de redução do consumo, do desperdício e alternativas de tratamento, essas informações são estanques e dificultam a construção de significados a respeito do assunto” (p. 68).

As autoras exploram as contribuições de Sposito (2006) quanto às funções do livro didático de Geografia, indicando que ele é “[...] um meio de acessar o mundo

---

<sup>28</sup> O levantamento bibliográfico apresentado nesta seção se apoiou no trabalho realizado por Garcia (2019) para o projeto “Pesquisas sobre manuais escolares no Brasil (1985-2017): estado do conhecimento”, financiado pelo CNPq.



letrado da Geografia” e, assim, deve “conter o conhecimento geográfico” que se pretende ensinar, o qual tem uma natureza e envolve conceitos e instrumentos que os alunos devem aprender e utilizar. As autoras destacam ainda o aspecto de “participação propositiva e reativa de questões ambientais”. Finalmente, chamam a atenção para a necessidade de adequação geral do livro aos professores, contendo “informações científicas, corretas e atualizadas e permitindo que tenha papel crítico e ativo”; aos alunos, partindo das experiências e noções que já possuem; e à escola, pois deve ser compatível com seu projeto pedagógico e às suas condições, estrutura, recursos. (SOBÁRZO; MARIN, 2011, p. 73)

Outro trabalho que investiga o conteúdo dos livros didáticos de Geografia, de autoria de Moraes e Lima (2018), focaliza a presença de atividades lúdicas em Livros Didáticos dos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental – Anos Finais, privilegiando, assim, questões metodológicas. A pesquisa analisa as linguagens e os recursos considerados lúdicos, descrevendo como as atividades lúdicas são apresentadas e as suas implicações para o ensino e aprendizagem da geografia escolar.

Além de um levantamento bibliográfico sobre o tema, os autores realizaram a análise de coleções aprovadas e distribuídas em diferentes editais do PNLD, entre as quais, a coleção que também está em análise nessa tese: a obra de Melhem Adas, publicada pela Editora Moderna entre os anos de 1995-1996, em sua 3ª edição, destinada à antiga 5ª (quinta) e 6ª (sexta) série; a obra Projeto Araribá, para 6º e 7º anos, publicada no ano de 2010 pela Editora Moderna, em sua 3ª edição; a coleção Expedições Geográficas, de Melhem Adas e Sergio Adas, publicada no ano de 2015, também pela Editora Moderna e em sua 2ª edição.

Entre as conclusões, a pesquisa apontou que os livros analisados, produzidos entre a década de 1990 e o ano de 2015, e com intervalo temporal diferenciado entre as coleções, organizam-se em torno da perspectiva crítica da Geografia, as propostas de atividades lúdicas são poucas, e, entre elas, as mais frequentes são relacionadas à música. Bússolas e mapas foram incluídos em alguns dos livros, com proposição de atividades lúdicas.

Os “[...] conteúdos ambientais Educação Ambiental (EA), as mudanças climáticas, a poluição do ar e da água e desmatamento contidos nos livros didáticos de Geografia de 2014 da rede pública de ensino municipal e estadual de Jataí (GO)” foram temas da pesquisa realizada por Pinto e Mariano (2018, p. 272). As autoras

selecionaram para análise os livros de 6º. ano do ensino Fundamental usados na rede municipal e estadual: *Para Vivermos Juntos*, de Fernando dos Santos Sampaio; e *Expedições Geográficas*, de Melhem Adas e Sérgio Adas, este último também analisado nessa tese.

Dos resultados apresentados no texto, é interessante destacar que “[...] o tema educação ambiental não é discutido, apresentando somente as questões ambientais desmatamento, poluição da água, poluição do ar e mudanças climáticas, presentes na Unidade 8: *Indústria, sociedade e espaço*”. (PINTO; MARIANO, 2018, p. 290).

As autoras fazem sua avaliação do livro quanto ao tema escolhido por elas para análise, conforme se reproduz a seguir:

No geral, Adas, M. e Adas, S. (2011) expõem os problemas ambientais de forma geral e superficial, e não se aprofundam nas questões do desmatamento, das mudanças climáticas e da poluição do ar e da água. Alguns problemas ambientais são tratados juntamente com o impacto ambiental e a indústria, sendo vinculados ao fortalecimento do trabalho assalariado e do capitalismo, à intensa urbanização, à divisão social do trabalho, às alterações do espaço geográfico, do poder econômico, financeiro e político, à indústria e aos impactos ambientais, à exploração dos recursos naturais e ao desmatamento, à poluição sonora, do solo e das águas. (PINTO; MARIANO, 2018, p. 291).

As autoras ainda apontam que o livro apresenta quantidade insuficiente de atividades, figuras, gráficos e textos contextualizados sobre os impactos ambientais e que estimulem a conscientização dos alunos. Ressaltam que “Apesar do destaque para questões ambientais, o conteúdo é abordado de forma superficial, não há a conceituação de cada conteúdo.” (PINTO; MARIANO, 2018, p. 294).

A avaliação das autoras é de que o outro livro – que, segundo elas, trabalha as questões de forma mais questionadora – não consegue apresentar soluções aos problemas apresentados com base no conhecimento já disponível sobre os temas, e, portanto, tem lacunas. Contudo, isso não seria impedimento para o seu uso, pois segundo as pesquisadoras, “As lacunas encontradas podem ser solucionadas, visto que o livro didático é um norteador e não um produto final e acabado”. (PINTO; MARIANO, 2018, p. 294).

Sem pretender uma apresentação exaustiva das pesquisas existentes sobre os livros didáticos de Geografia, algumas delas foram escolhidas para evidenciar os caminhos que têm sido trilhados nesse campo temático. Assim, deve-se apontar que,

além da abordagem sobre conteúdos e temas, como se evidenciou nos casos apresentados, é interessante ainda fazer alguns destaques.

Outras pesquisas associam diferentes procedimentos para a realização dos estudos, produzindo estudos em que são combinadas a análise documental, os questionários, as entrevistas. Silva e Sampaio (2014) aproximam-se dos professores por meio de questionários e entrevistas para conhecer sua opinião sobre os livros de Geografia que utilizam, publicados por diferentes editoras. Pesquisas realizadas para avaliar os livros de 2010 evidenciam problemas que os professores apontam nos conteúdos, nas relações entre Geografia Física e Humana, e ainda na qualidade do Manual para o Professor, item obrigatório nos livros do PNLD.

Almeida (2018), em dissertação intitulada *Imagens, textos, ícones: análise dos arranjos visuais de livros didáticos de Geografia*, focaliza a coleção “[...] escolhida pelo maior número de professores de Geografia no Programa Nacional do Livro Didático de 2017 (PNLD/2017), para os anos finais do ensino fundamental (sexto ao nono ano), denominada ‘Expedições Geográficas’”. Além de analisar os livros, a autora informa que utilizou “[...] as narrativas dos autores das obras, obtidas por meio de entrevista semiestruturada, mostrando suas perspectivas de autoria e formas de produzir os livros didáticos.” Como resultado, aponta que “A partir de observações da coleção ‘Expedições Geográficas’, constatamos que os livros didáticos estão mudando, incorporando outras linguagens, estabelecendo pontes de comunicação entre o impresso e a hipermídia, convergindo linguagens, mostrando-se flexíveis aos construtos e processos comunicacionais da contemporaneidade”. (ALMEIDA, 2017, p. 5).

Nesse trabalho, a autora dedica uma seção aos processos de avaliação dos livros de Geografia no âmbito do PNLD, apresentando especialmente dados e outros elementos relativos ao ano de 2017, de forma a situar o leitor em relação à avaliação desenvolvida sobre uma obra aprovada para essa edição do programa. Apresenta sua discussão a respeito de design gráfico e produção de livros didáticos e encaminha as análises da coleção escolhida, incluindo seus materiais e multimídias interativos.

Como referido, trata-se, aqui também, da obra que foi analisada nessa tese e que foi examinada por Almeida em alguns elementos – capas, a diversidade imagética e icônica, as mídias, os infográficos, as textualidades e as multimodalidades presentes nos livros. Na última seção de análise intitulada *Novos repertórios cartográficos*, a autora destaca que “Os mapas representam 30% dos elementos visuais utilizados nas obras “Expedições Geográficas” – são mais de 480 mapas distribuídos entre os

quatro livros.” Essa característica responde, segundo ela, à importância da linguagem cartográfica da Geografia como disciplina acadêmica e escolar, bem como atende às exigências dos editais do PNLD (ALMEIDA, 2017, p. 193- 194).

A existência do PNLD e seu fortalecimento a partir de 1996, como ação que se articulou às reformas curriculares, constituindo uma política educativa que se sustentou até a segunda década do século XXI, certamente foi um elemento estimulador de pesquisas sobre os livros didáticos em geral e também sobre os livros didáticos de Geografia. Ao lado de estudos sobre os conteúdos e usos, no âmbito das Didáticas e das Práticas Escolares, estudos históricos também foram ampliados, bem como outros que, a partir de análises históricas, problematizam relações com o currículo, com a formação de professores, com o mercado editorial, entre outros temas com os quais os livros didáticos estão relacionados. Assim, ao finalizar esta introdução ao capítulo destacam-se dois textos que contribuíram para a construção dessa tese.

Azambuja (2014) focaliza obras didáticas de dois autores clássicos no ensino de Geografia no Brasil – Delgado de Carvalho e Aroldo de Azevedo – e, de forma mais genérica, aponta questões relativas a outras obras e autores. A questão central para o pesquisador foi “[...] refletir sobre o ensino da Geografia por meio da interpretação de elementos mostrados nos livros didáticos dessa disciplina escolar. O livro didático é referência para periodizar e analisar a trajetória de mudanças e permanências nas práticas de ensino.” (p. 11)

O texto apresenta temas e assuntos que foram constituindo a Geografia como disciplina escolar, do início do século XX até a década de 1960, período que Azambuja identifica como de consolidação da Geografia escolar brasileira, definido exatamente pelas obras de Carvalho e Azevedo. O pesquisador encaminha suas análises para os períodos posteriores, referindo as leis 5692/71 e 9394/96 e chegando aos PCNs na década de 1990 para evidenciar mudanças ocorridas nos temas e assuntos propostos para o ensino e no que ele denomina de paradigma que sustenta a organização disciplinar.

Após a Lei 5692/71] Mantém-se 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 pelo movimento da Geografia Crítica e de renovação na didática escolar. (AZAMBUJA, 2014, p. 12).

Segundo o autor, nesse segundo período, o paradigma sofre algumas mudanças com relação aos métodos e reordenação de temas, mas mantém-se ainda nas décadas de 1980 e 1990 características da “Geografia Clássica” (2014, p. 25) nos livros de 1º. e 2º. Graus, como o de José William Vesentini, que altera a ordem de apresentação de determinados assuntos. Após a Lei 9394/96, com as avaliações do PNLD, o autor situa um terceiro período, no qual afirma que “Os livros didáticos e os materiais de orientação apresentam indicativos de rupturas significativas com a Geografia Tradicional e, ao mesmo tempo, consideram algumas continuidades em relação ao que já vinha sendo construído com a perspectiva da Geografia Crítica” (p. 27).

A análise dos livros no segundo e terceiro período não foi objetivo do trabalho de Azambuja, e certamente os demais textos referidos aqui contribuem para trazer elementos sobre algumas das inúmeras obras que circularam após a década de 1980. Contudo, interessa destacar aqui que esta forma de construir a periodização de uma disciplina escolar a partir dos manuais escolares – sejam os destinados aos alunos ou aos professores – tem sustentação teórica no conceito de código disciplinar. (CUESTA, 2006).

Trata-se de uma contribuição relevante que foi dada pelo pesquisador espanhol ao analisar a constituição, em seu país, de outra disciplina escolar – a História. Tal conceituação tem sido apropriada em trabalhos como os de Schmidt (2006) e Urban (2009) para os manuais de História, no LAPEDUH/UFPR; e de Garcia (2010), Hegeto (2014) e Nascimento (2016) para os manuais de Didática Geral e de Didática da Física no NPPD/UFPR.

Para Cuesta (2006), os livros escolares constituem elementos visíveis do código disciplinar, junto aos programas, às normatizações da disciplina pelo sistema e outros elementos que dão visibilidade às permanências e mudanças que ocorrem ao longo do tempo. Nessa tese, o conceito contribuiu para compreender as relações entre os livros escolares e as formas como o ensino de Geografia se organizou no país.

Esse olhar histórico – ou historicizado – sobre as relações entre a Geografia como disciplina escolar e os livros para seu ensino também está presente no texto de Katuta e Deàk (2015). A partir da localização de marcos históricos na definição de

políticas públicas brasileiras para os livros, as autoras focalizam a problemática das relações entre esse artefato cultural com a formação de professores.

As questões do exercício da profissão docente nos anos iniciais são analisadas pelas pesquisadoras, que chamam a atenção para alguns pontos:

Foi no contexto do processo de construção da razão moderna, durante o Renascimento e o Iluminismo, de eliminação do artesanato, de invenção da manufatura e da transformação desta em maquinofatura que ocorreu a territorialização do ensino básico e da formação docente. Esta razão [...] estava fundada em dois cortes epistemológicos concomitantes que [...] produziram profundas marcas na formação dos professores e na consequente construção de suas identidades profissionais: 1) o “corte do objeto” [...]; 2) o “corte da razão [...]”. (KATUTA; DEÁK, 2017, p. 128)

Para as autoras, são esses “cortes que fundamentam a polivalência docente” e explicam a “prática pedagógica polivalente, fragmentária” presente na formação de professores, nas diretrizes curriculares e também nos livros didáticos. (KATUTA; DEÁK, 2017, p. 129). A análise contribui para esclarecer as dificuldades – conhecidas pela experiência e apontadas em inúmeras pesquisas – que professores de anos iniciais encontram para escolher os livros e para utilizá-los, destacando-se que, na tradição escolar, as disciplinas centrais são ensino da língua e da matemática, restando pouco espaço para história, geografia, ciências entre outras. Apontam ainda a ausência de formação voltada à análise dos livros didáticos.

Esse texto foi fundamental nessa tese para reafirmar nossa posição quanto ao fato de que as pesquisas que se voltam a análises dos livros não podem tomar essas análises de forma desconectada dos processos de mediação que colocam os professores e as escolas diante desse artefato – para escolher e para usar com os alunos, em dada situação de experiência escolar, reconhecida a diversidade que caracteriza essa experiência no caso brasileiro. Por outro lado, também não se pode examinar os livros sem explicitar sua função enquanto currículo editado (ESCOLANO, 2006) e, nesse sentido, com as determinações estatais na definição institucionalizada do que e como se deve ensinar.

Esse conjunto de pesquisas, embora não exaustivamente exploradas, consistiu em referencial para a construção da problemática, em sua especificidade, relacionadas aos livros de Geografia, com o recorte temático definido em torno da relação entre campo e cidade e a partir das questões postas pelo conceito de lugar.

Elas foram chamadas a contribuir com as análises ao longo das seções e capítulos que seguem.

### 3.1 O ENSINO DE GEOGRAFIA E OS LIVROS DIDÁTICOS ATÉ A DÉCADA DE 1980: PONTOS REFERENCIAIS

A obra *Testamento Intelectual: Milton Santos*<sup>29</sup> (2004) é uma coletânea de entrevistas, textos e notas digitadas, e observações escritas do autor. Ainda que o livro não seja uma síntese do seu pensamento, nele se identifica sua construção de teses sobre a definição de Geografia e, portanto, sobre quais são as geografias que os currículos, programas e livros didáticos se propõem a ensinar.

À pergunta feita a ele pelo entrevistador sociólogo Jesus de Paula Assis, com a colaboração da professora Maria Encarnação Spósito, “Como definir hoje geografia?”, Santos responde:

São possíveis muitas definições; quer dizer, a geografia muda de definição ao longo do tempo e creio que pode haver várias definições num determinado momento dado da vida da disciplina. A minha própria resulta de um confronto crítico em relação às outras definições, aquelas que eu aprendi e que ensinei, está em conformidade com a praticabilidade da disciplina, praticabilidade no sentido de sua relação com a produção de saber, isto é, na sua relação com a chamada realidade e com a possibilidade, que é o desejo de toda ciência social, de produzir um discurso que possa ser base de um discurso político. (SANTOS, 2014, p. 20)

Nessa postura de compreensão de que a sociedade está em permanente mudança, conceituar a Geografia é compreender que ela é resultado de embates, diálogos e contradições, e que as disciplinas acadêmicas e escolares não são imutáveis. Ao contextualizar o movimento necessário de definições de Geografia, Santos (2004) refere-se à influência das escolas francesas de La Blache e outros, e também à necessidade do debate com outras disciplinas acadêmicas.

Quanto à presença da Geografia na educação básica, pode-se dizer que seu ensino foi limitado a uma visão instrumental, que reduziu a plena liberdade de criação.

---

<sup>29</sup>TESTAMENTO INTELECTUAL: MILTON SANTOS, de Mirlei Fachini e Vicente Pereira, publicado por UNESP/IGCE, 2004.

A fragmentação do pensamento geográfico caracterizou seu status como disciplina escolar até a década de 1950. Com Jean Tricart e Pierre George, a partir dessa mesma década, desenvolveu-se o debate de uma geografia marxista, que também foi criticada por Santos (2015), não do ponto de vista de sua dimensão epistemológica, mas das relações entre o conhecimento produzido e seus efeitos na compreensão e transformação da realidade.

Nesse contexto de polarização entre a Geografia Clássica e o que se denominou de Geografia Crítica, Santos propõe ver o espaço a partir dos fixos e fluxos existentes na relação entre sociedade e natureza. A perspectiva é compreender a formação socioespacial não mais a partir de dicotomias como Geografia Física e Geografia Humana. Ele afirma:

Cheguei, por último, a ideia do espaço como resultado de uma relação indissociável entre sistemas e objetos, casando duas coisas, ação e materialidade. Depois, continuei a trabalhar até propor que o que realmente entra na dialética social não é o espaço tal como definido antes, como materialidade, mas o espaço vivido, usado pelos homens. E é nesse ponto que estou agora. Mas, para isso, tive de propor uma série de categorias de análise, buscando bases na filosofia e em outras disciplinas que atendiam a essa vontade da produção de um sistema de postulações ou de conceitos. (SANTOS, 2004, p. 26)

A Geografia brasileira deve ser entendida em sua trajetória a partir da influência do pensamento europeu. A tradição das escolas francesas esteve presente na produção acadêmica nas universidades e também influenciou os autores de livros de Geografia usados no Brasil durante décadas. Os modelos franceses de ensino de Geografia estão presentes nos livros de Delgado de Carvalho e Aroldo de Azevedo, autores que foram intensamente utilizados nas escolas, nos diferentes níveis de ensino da disciplina e que, em função disso, consolidaram uma abordagem no ensino de Geografia.

Para situar alguns elementos que constituíram as formas de ensinar Geografia no Brasil, e contribuir para entender os resultados dos processos de tradição seletiva (FORQUIN, 1993), motivadores de permanências nos livros atuais, destacam-se contribuições de estudos sobre esses autores.

Azambuja (2014) analisa a obra de Carvalho, em sua edição de 1938 e aponta que “O modelo de análise geográfica e ou de tematização, contido nesta obra, é assumido ao longo do século XX para a definição dos programas de ensino e, por



consequência, para a elaboração dos manuais didáticos”. (p. 13)<sup>30</sup>. Na obra, são apresentadas duas partes para organizar o conteúdo – a Geografia Geral do Brasil e a Geografia Regional do Brasil. Como apontado por Azambuja, são apresentados aos alunos os seguintes temas:

Na parte geral desenvolve-se inicialmente a “situação geographica” e a definição das fronteiras nacionais. Apresentados esses aspectos gerais, na sequência, o estudo é relacionado com a natureza, por meio dos temas: relevo, litoral, clima, hidrografia e recursos naturais, incluindo as fontes de energia, os recursos do mundo mineral, vegetal e animal. O estudo do Homem desenvolve-se com os temas da população e do Estado e, na parte seguinte, da economia. A temática da população inclui a formação étnica (indígena, africana, europeia e mestiça), cultural (língua e religião) e, ainda, as informações relacionadas aos censos demográficos e às cidades. (AZAMBUJA, 2014, p. 13).

Interessa chamar a atenção, aqui, sobre a distinção existente entre os objetivos das duas partes da obra, baseada nas explicações dadas por Carvalho, e analisadas por Azambuja em seu texto, um elemento que se manterá presente ao longo do tempo, mesmo sob diferentes concepções de ensino da disciplina:

A descrição geral corresponde a Geografia Geral – física e humana, a descrição política, a um quadro geral de localização, de informações históricas e demográficas dos estados, territórios federais e cidades. Já a “descrição especial” corresponde ao conjunto de informações elaboradas a partir dos aspectos econômicos, culturais e de formação das respectivas sociedades regionais. (AZAMBUJA, 2014, p. 14-15)

O modelo se reproduz na obra de Aroldo de Azevedo, que circulou nas escolas brasileiras por um longo tempo e que certamente imprime, ainda hoje, marcas nos modos de produzir materiais didáticos para o ensino da disciplina. Após a apresentação de um interessante quadro comparativo entre as duas obras, Azambuja sintetiza assim sua análise:

A importância da produção didática de Aroldo de Azevedo deve-se, principalmente, à presença marcante dos manuais deste autor nas escolas brasileiras, um dos responsáveis pela consolidação do paradigma a Terra e o Homem na Geografia Escolar brasileira. Ainda, por meio desse conteúdo escolar é desenvolvida a ideia de formação patriótica das crianças e da juventude, posicionamento este explicitado já na primeira edição do livro, destinado para a terceira série ginasial. (AZAMBUJA 2014, p.15).

---

<sup>30</sup> Gomes e Caró (2012) evidenciam as estreitas relações entre os programas oficiais de ensino e os sumários das obras de Aroldo de Azevedo, reproduzindo inclusive as críticas que ele fazia aos programas nas apresentações de suas obras didáticas.

O papel do livro didático de Geografia na formação de um ideário de nação foi determinante em contextos históricos específicos, produzindo de forma fragmentada imagens sobre o mundo. O modo de vida, a tipologia por meio do conceito de raça, o exótico, os papéis sociais dentro da lógica da modernidade, o desenvolvimento excludente, são elementos que caracterizaram por muito tempo o ensino da Geografia.

Como apontado, a Geografia Clássica teve uma participação determinante na construção da disciplina por meio de obras de Aroldo de Azevedo.

É importante sublinhar que as análises sobre essas obras são aqui realizadas a partir do entendimento de que elas são elementos que dão visibilidade à tradição que constituiu a disciplina no Brasil, conforme pontuado por Azambuja (2014). Nessa perspectiva, não se pode usar critérios comparativos com obras contemporâneas, pretendendo que os autores tivessem ido além do que a ciência e a educação tomavam como verdades naquele momento.

Por outro lado, ao examinar os conteúdos das obras, os pesquisadores podem compreender a trajetória de ideias, de conceitos e procedimentos que constituíram também as práticas escolares – identificadas por Cuesta (2006) como elementos invisíveis do código disciplinar. Ao compreender a historicidade desses elementos, pode-se contribuir para sua desnaturalização, produzindo transformações na disciplina, nos materiais usados no seu ensino e nas concepções que sustentam as práticas escolares.

Na obra analisada de Azevedo, os textos são de caráter informativo. O leitor tem acesso a um vasto conteúdo geográfico com ênfase na astronomia e na geografia física. As poucas fotos e os desenhos são em preto e branco, com a presença de legendas com curtos textos informativos. No final dos capítulos, há um item “Leitura”, com textos referenciados de diferentes autores sobre determinado conteúdo abordado no interior do capítulo.

Nas duas imagens que seguem, há elementos que contribuem para avaliar como o tema a “Terra e o Homem” são abordados. A relação homem–natureza é marcada por uma visão eurocêntrica e colonizadora. Mas, para, além disso, trata-se de uma relação que estabelece uma dicotomia entre físico e humano, característica que será gradualmente problematizada nos debates ao longo do século XX.

FIGURA 03: Imagem do livro de Aroldo de Azevedo – Deserto



Fonte: Aroldo AZEVEDO, Aroldo. Geografia – 5ª. Série (s/d). Trata-se do Capítulo XXXIX – “O homem e a natureza” (p. 400), seção “A vida humana nos diferentes meios geográficos” – “A vida nos desertos quentes” (p. 445). A imagem é acompanhada de textos informativos sobre o conteúdo.

Outra imagem selecionada explicita de forma inequívoca a maneira de compreender as relações ensinadas por meio dos livros de Geografia nas perspectivas denominadas de tradicionais. Observa-se a referência às “civilizações inferiores” que – somente por isso – podem sobreviver nas florestas equatoriais, neste caso particular, no Congo.

FIGURA 04: Imagem do livro de Aroldo de Azevedo – Floresta Equatorial



Fonte: AZEVEDO, Aroldo. Geografia – 5ª série (s/d), Capítulo XXXIX – “O homem e a natureza”, seção “A vida humana nos diferentes meios geográficos” – “A vida nas florestas equatoriais” (p.446). A imagem é acompanhada de textos informativos sobre o conteúdo.

Do ponto de vista da Geografia do Brasil, tratada em livros para terceira e quarta séries do curso ginasial, o trabalho de Azambuja (2014) aponta algumas características que contribuem para a construção do objeto da tese. De forma sintética, o autor aponta que:

– no estudo da natureza, o texto descritivo e informativo reflete “[...] a intencionalidade de apresentar um quadro natural, equilibrado e sem grandes obstáculos, ou ainda, apresentando as condições favoráveis ao desenvolvimento do país”. O tom é de “otimismo sobre o ambiente natural”, uma “[...] versão positiva da descrição do quadro natural brasileiro”, incluindo relevo, hidrografia, vegetação e também a fauna.

– no estudo do homem, o autor apresenta dados censitários sobre crescimento, distribuição e densidade populacional; identifica centros urbanos e estados mais populosos, os tipos étnicos, imigração e colonização, línguas e religiões, o alimento e a habitação. Vale a pena destacar aqui que, sobre a formação étnica,

“[...] o texto destaca a maioria branca, com origem nas diversas nacionalidades europeias; uma minoria de turcos, de sírio-libaneses e japoneses; os mestiços (mulatos, caboclos e mamelucos), destacando nesta mestiçagem os tipos regionais: vaqueiro do nordeste, caipiras ou capiau mineiro-paulista, e no sul, o gaúcho”.

Ainda merece destaque a afirmação de que “Uma imagem, com matiz de preconceito, aparece com referência à formação da população negra e ameríndia, mesmo quando a intenção é a de destacar qualidades”. (AZAMBUJA, 2014, p. 18).

– no estudo da Economia, há destaque para o tema dos transportes, e a formação histórica da economia é descrita com base nos ciclos econômicos. Segundo Azambuja, “[...] As condições favoráveis de abundância de terras, clima, solo e pastagens naturais reforçam a ideia de ‘um grande país agrícola’” (p. 20). Nesse conteúdo escolar, estão incluídas questões de mão de obra, relações de trabalho, tecnologias de produção no combate às pragas, processos de trabalho e localização e destino da produção.

Em síntese, as duas obras de referência por meio das quais alunos brasileiros estudaram durante a primeira metade do século XX apresentaram “[...] os elementos geográficos da natureza e do quadro humano escritos nas temáticas e regionalizações clássicas da ciência”. A finalidade da Geografia Escolar era “[...] contribuir na identidade

das pessoas com o território da Pátria, mesmo que concebida com a Pátria ideal e não real”. (AZAMBUJA, 2014, p. 30)

Ressalta-se aqui que o sentimento otimista com relação à natureza certamente está impregnado na forma como entendemos o espaço natural brasileiro – sem vulcões, sem terremotos, sem períodos excessivos de calor ou de frio, sem chuvas torrenciais, entre outras características que merecem avaliação crítica quando confrontadas com a realidade. A ideia de uma natureza que nos oferece tudo ainda circula no senso comum, mas também em muitos materiais didáticos.

Por outro lado, os estereótipos e os preconceitos sobre a população brasileira – que seria formada pelos brancos imigrantes, pelos “negros [...] de índole pacífica e propícia à submissão” e pelos índios, a maior parte não civilizados – também marcaram a produção de livros escolares por um tempo excessivamente grande<sup>31</sup>. Pode-se aqui lembrar que apenas na primeira década do século XXI obrigou-se por lei a inclusão da história e cultura africana e indígena nos livros escolares brasileiros, criando-se critérios eliminatórios no PNLD para obras que apresentassem ou induzissem a preconceitos.

Embora não sejam questões exclusivas dos livros didáticos de Geografia, elas também têm raízes nas formas pelas quais os temas foram tratados nos livros dessa disciplina escolar que circularam no país na primeira metade do século XX, mas também se estendem de diferentes formas, para as décadas seguintes.

No contexto das décadas de 1960, 1970 e 1980, período em que circularam as obras de Aroldo Azevedo<sup>32</sup>, são encontrados elementos conceituais de diferentes perspectivas, seja no desenho curricular, seja na organização de livros e materiais didáticos de Geografia no Brasil. Destaca-se assim, que se pode registrar uma combinação de diferentes formas de compreender a Geografia e seu ensino, articuladas pelos autores em suas obras, respondendo a influências e demandas de diferentes tipos e origens. Em especial, destacam-se:

---

<sup>31</sup> De acordo com Ribeiro e Zampin (2013), embora defendendo a ciência e sua neutralidade, observa-se a “neutralidade” de Aroldo Azevedo ao tratar das populações, enfatizando qualidades de algumas delas (como os imigrantes europeus) e desqualificando outras como os negros, indígenas e mulatos.

<sup>32</sup> Segundo Gomes e Caró (2012, p. 310), em função da reforma de 1971, no caso de Aroldo de Azevedo, a solução da Companhia Editora Nacional foi a de juntar dois livros didáticos, muito usados na década de 1970, de sua autoria, num único volume de Estudos Sociais: O Brasil e o Mundo – Estudos Sociais. Ainda segundo os autores, esta parece ter sido a última obra didática de Aroldo Azevedo publicada para essa fase da escolarização, apontando que o autor teria protestado contra o rebaixamento da Geografia enquanto disciplina escolar.

a) elementos resultantes de influências da escola francesa, modos de vidas, dualidade entre Geografia Física e Humana, e a valorização dos conteúdos relacionados à astronomia, na perspectiva do ensino enciclopédico;

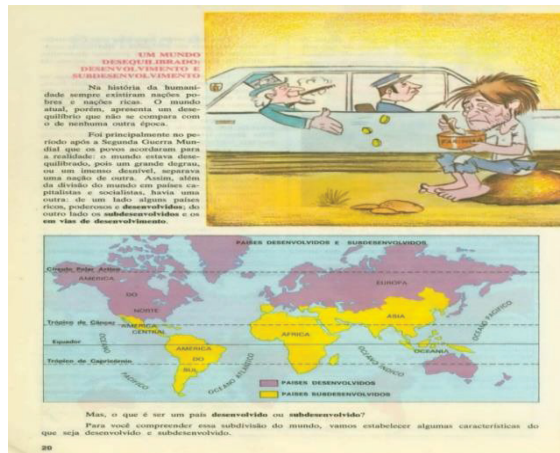
b) o discurso da “Nova Geografia”, com a valorização da quantificação dos fenômenos geográficos por meio de gráficos, tabelas, que correspondia a perspectiva do ensino da área dos Estudos Sociais, baseada em princípios da abordagem pedagógica de base tecnicista;

c) a inclusão de determinadas temáticas e o silenciamento de outras, como efeitos do regime ditatorial no governo brasileiro (1964-1984).

Na perspectiva da manualística, e com sustentação nas teorias sobre escolarização assumidas, as quais recusam as explicações mecanicistas dos processos sociais, as análises sobre os livros didáticos devem atentar para as relações entre as três culturas escolares – institucional, acadêmica e pragmática. Assim, deve-se destacar que mesmo em obras desse contexto – o desaparecimento da Geografia como disciplina específica no Primeiro Grau e as pressões de natureza política pela Ditadura Militar, alguns autores passaram a incluir conteúdos, propostas metodológicas de ensino e atividades que anunciavam outras abordagens, como a Geografia Renovada ou a Geografia Crítica.

Este é o caso da obra de Geografia Ativa, de Zoraide Beltrame, 4ª edição, publicada em 1984, no período final da ditadura Militar. A obra apresenta no capítulo 4 um “Panorama do mundo atual” em que se analisa “Um mundo dividido: capitalismo e socialismo”. Destacam-se aqui algumas páginas que materializam a forma como esse tema: desigualdades sociais e relações de exploração entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos são abordados.

FIGURA 5: Imagem do livro Geografia Ativa - desigualdades sociais e relações de exploração entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos



“Recusa de recorrer a acordos de defesa coletiva destinados a servir aos interesses particulares das grandes potências, quaisquer que sejam elas;”

“Recusa de uma potência qualquer de exercer pressão sobre outra.”

Era a primeira vez que um grupo de países se reunia para resolver que não se alinhassem nem com o grupo **capitalista**, liderado pelos Estados Unidos, nem com o grupo **socialista**, dirigido pela União Soviética.

Os países não alinhados passariam a formar uma terceira força, ou seja, o chamado **Terceiro Mundo**. Daí ser comum substituir o termo **subdesenvolvimento** pela expressão **Terceiro Mundo**.

- grande densidade demográfica;
- altas taxas de natalidade e mortalidade infantil;
- baixo nível educacional;
- baixo rendimento agropecuário;
- poucas indústrias, etc.

Além dos problemas acima mencionados, deve-se levar em consideração dois outros fatores importantes:

- é o mais heterogêneo de todos os mundos;
- é o maior em extensão territorial.

Apesar de tudo, esses países somados representam uma força que não deve ser desprezada nem ignorada.



Assim, o mundo se dividiu em três partes diferentes. De acordo com a sua produtividade, isto é, sua riqueza, os povos da Terra ficariam divididos assim:

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Primeiro Mundo:</b> o mundo desenvolvido capitalista;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Segundo Mundo:</b> o mundo desenvolvido socialista, agrupado no bloco soviético;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Terceiro Mundo:</b> países subdesenvolvidos e países em vias de desenvolvimento.</li> </ul>

**A FORÇA DOS NÃO ALINHADOS**

Você poderia perguntar:

Finalmente, os países do Terceiro Mundo conseguiram seus objetivos? Conseguiram a independência política, social e econômica?

Não, ainda não conseguiram, pois ainda estão submetidos, direta ou indiretamente, às grandes potências. Além disso, não conseguiram porque ainda enfrentam sérios problemas, tais como:

**AS CONDIÇÕES NATURAIS E SEU SIGNIFICADO**

Até que ponto o meio natural influi favorecendo um país e desfavorecendo outro?

Até que ponto os obstáculos da natureza seriam os culpados pelo subdesenvolvimento de uma nação?

Será que as condições naturais influem tanto, a ponto de tornar o homem um simples produto de seu meio?

Durante muito tempo o homem acreditou que sim. Acreditava que a riqueza ou a pobreza de uma região dependiam unicamente das condições naturais. Em outras palavras, achava que o **meio natural determinava** o progresso ou o atraso de uma região ou um país.

No século XIX, essa ideia tinha grandes defensores, tanto na Europa como na América do Norte. Na Europa, destacava-se o grupo de estudiosos alemães liderados por **Friedrich Ratzel**.

Ratzel fundou a **Escola Determinista**. De acordo com o pensamento dessa escola, a **dependência** do homem em relação ao meio em que vive é

26

Fonte: Geografia Ativa: as Américas, 1984.

Da mesma autora e obra, destaca-se a imagem extraída do capítulo 4, “Panorama do mundo atual”, subtítulo: “As condições naturais e seu significado”. A imagem compõe a página junto de texto informativo sobre a Escola Determinista (Friedrich Ratzel) e a Escola Possibilista (Vital de La Blache). No primeiro desenho, um agricultor tem sua plantação prejudicada, e já no segundo desenho, com o uso da irrigação (tecnologia), o desenho mostra uma agricultura produtiva e rentável a partir da intervenção do homem no meio. Na legenda da fotografia está a frase: *O homem pode modificar o meio e adaptar a natureza com a sua vontade.*

Identifica-se a visão de que as mudanças dependem do indivíduo e que a solução dos problemas dos pequenos agricultores – a enxada e a caracterização do personagem revelam essa identidade – está no conhecimento técnico.



FIGURA 6: Imagem do livro Geografia Ativa – Relação Homem e Meio



Fonte: Geografia Ativa: as Américas, 1984.

No mesmo contexto histórico, na década de 1980, destacam-se aqui imagens selecionadas de outra obra produzida no período em que a disciplina Geografia havia sido diluída nos Estudos Sociais, mas que manteve a proposta de trabalho disciplinar. Foram especialmente selecionadas algumas páginas que mostram o tratamento dado ao tema das relações entre homem e natureza e quanto às relações entre campo e cidade e sua abordagem, mas também quanto à forma didática escolhida para sua apresentação ao aluno. Privilegiando o estudo dirigido – valorizado como uma estratégia de tecnologia educacional – a obra está organizada com textos e atividades que pretendem traçar um caminho de aprendizado para os alunos, que devem ler pequenos textos de informação e completar lacunas, ou ainda assinalar opções em respostas a questões (SIC) elaboradas.

Observem-se a seguir imagens extraídas da obra **Estudo Dirigido de Geografia** - Os continentes. 1º. Grau, de autoria de Elian Alabi Lucci, publicada em 1975, que contribuem para esclarecer as relações entre a concepção de Geografia Tradicional e as diferentes características dos livros didáticos.

FIGURA 7: Atividades de múltipla escolha.

**d) Atividades Econômicas**


Apesar da crescente industrialização de alguns países, como o Brasil, a Argentina, a Venezuela e o Chile, as duas principais atividades econômicas sul-americanas ainda são a **agropecuária** e o **extrativismo**.

A predominância destas atividades primárias na economia da América do Sul é consequência do tipo de colonização, do clima e do longo tempo em que os países que a compõem permaneceram sob o domínio português e espanhol.

**A Agricultura**

27. Os dois aspectos físicos de que a agricultura depende para se desenvolver são:  
 relevo irregular e vegetação de mangues  
 climas regulares e solos férteis  
 vegetação, exuberante e chuvas abundantes

Conforme já foi estudado, o **clima** e o **solo** são fatores necessários ao bom desenvolvimento da agricultura.



28. De acordo com o clima tropical, predominante na América do Sul, os produtos agrícolas mais cultivados em seus países são:  
 os temperados  os tropicais

Dentre os **produtos agrícolas tropicais** sul-americanos, destacam-se pela **área de cultivo** e pela **produção**: o café, a cana-de-açúcar, o algodão e o cacau.

29. De acordo com o mapa você nota que o produto tropical mais cultivado na América do Sul é:  
 o café  o arroz

O **café**, cujos maiores produtores e exportadores são o **Brasil** e a **Colômbia**, é o mais importante produto agrícola sul-americano.

30. As maiores áreas cafeeiras do Brasil concentram-se:  
 nos estados do Paraná e de São Paulo  
 na Amazônia e no Nordeste

Graças à ocorrência de grandes extensões de solos de terra roxa, os estados do **Paraná** e de **São Paulo** são os grandes produtores sul-americanos de café.

31. Um outro importante produto agrícola que você observa no mapa, com o qual se fabrica o açúcar, é:  
 o trigo  a cana-de-açúcar

O 1.º e o 2.º produtores sul-americanos de **cana-de-açúcar** são, respectivamente, o **Brasil** e a **Argentina**.

32. Um dos produtos agrícolas também cultivado em quase todos os países sul-americanos e empregado na indústria têxtil é:  
 o café  o algodão

O **algodão**, utilizado pelas indústrias de óleos e de tecidos (têxtil) e na fabricação de tortas para a alimentação do gado, é produzido principalmente no Brasil, Argentina, Colômbia e Peru.

33. Outro produto tropical sul-americano, matéria-prima das indústrias de chocolate, é:  
 o algodão  o cacau


Os dois maiores produtores de **cacau** da América do Sul são o **Brasil** e o **Ecuador**.

Além dos principais produtos tropicais que você acaba de conhecer, também os **cereais** e as **frutas** são muito cultivados na América do Sul (clima subtropical e temperado), principalmente pelo Brasil, Argentina, Uruguai, Equador e Colômbia.

Fonte: TDG, o trabalho dirigido de geografia: os continentes, 1975, p. 38-39.

FIGURA 8: Atividades de assinalar a resposta correta para identificar produtos agrícolas

34. Para conhecer os cereais mais cultivados na América do Sul, assinala a alternativa correta de cada figura abaixo:



feijão  milho  trigo  batata  beterraba  arroz

Dentre esses cereais cultivados, sobretudo nas regiões de **clima subtropical e temperado**, destacam-se o **milho** e o **trigo**.


O **milho**, cujos maiores produtores sul-americanos são o **Brasil** e a **Argentina**, constitui o mais importante cereal da economia da América do Sul. Além de completar a alimentação da população (indústrias de óleo, farinha, maseína, glicose etc.), o milho é muito utilizado também na **pecuária** para a **engorda de bovinos e suínos**.

O **trigo** tem na **Argentina** um dos seus maiores produtores mundiais e o principal exportador sul-americano.

O **arroz** e a **soja**, muito cultivados no **Brasil**, completam a cultura de cereais da América do Sul.

35. A cultura de frutas denomina-se:  
 cafeicultura  fruticultura


36. Conheça as **frutas** mais cultivadas e exportadas pelos países da América do Sul, assinalando a alternativa correta de cada figura abaixo:



A citricultura produz:  ameixas  laranjas  
 A bananicultura produz:  bananas  uvas

O **Brasil** e a **Argentina** são os maiores exportadores de **laranja** da América do Sul. O **Brasil**, o **Equador** e a **Venezuela** exportam grande quantidade de **banana** para a Europa e para os Estados Unidos. A Argentina produz e exporta grande quantidade de peras, maçãs e uvas.

37. Outra atividade econômica sul-americana, representada na figura, é:  
 a pecuária  a avicultura



Pecuária — Criação extensiva

Para você recordar quais são os principais produtos agrícolas da América do Sul e seus maiores produtores, complete o quadro abaixo colocando o nome dos produtos e seus respectivos países.

PRODUTO	PAÍSES
café	Brasil e Colômbia
cana-de-açúcar	Brasil e Argentina
algodão	Brasil, Argentina, Colômbia e Peru
cacau	Brasil e Equador
milho	Brasil e Argentina
trigo	Argentina
soja	Brasil
arroz	Brasil

Fonte: TDG, o trabalho dirigido de geografia: os continentes, 1975, p. 40-41.

O Brasil é destacado pelos seus produtos agrícolas e como grande exportador. O conteúdo de Geografia presente nos livros didáticos tinha, naquele momento, a finalidade de formar o pensamento brasileiro desenvolvendo o conceito de nação, de território e, por meio deles, produzir integração social e cívica. No entanto, nem os livros fazem isso de forma absoluta, incluindo, muitas vezes de forma fragmentada, ideias que escapam desses modelos, nem a discussão acadêmica deixa de apontar e propor outras perspectivas para o campo disciplinar da Geografia.

Contrapondo-se ao pensamento hegemônico naquele contexto, MOREIRA (1981) publica *O que é Geografia*<sup>33</sup>, no qual explora o caráter epistemológico da formação do pensamento geográfico acadêmico e escolar. Suas problematizações também estão expostas nos livros *O discurso do avesso* (1987) e *O Círculo e a espiral* (2004), no qual questiona a Geografia ensinada.

A partir desse contexto, situa-se o movimento pela renovação do ensino de Geografia, derivado principalmente da obra de Lacoste publicada em 1976 (inicialmente) e com edição em português em 1982. Observa-se que sua publicação no país coincide com o momento de pressão para a abertura política brasileira na década de 1980, conforme ressaltado nesta reedição da obra de Moreira:

En el fondo, Lacoste se suma con este libro – en el que anuncia que es necesario “conocer ele espacio para em él organizarse y en él combatir”- a una serie de publicaciones que reaccionan contra las deformaciones cuantitativo-formalistas de la new geography, como *Por una geografía nueva* de Milton Santos, *La justicia social y la ciudad* de David Harvey, y *Marxismo y Geografía* de Massimo Quaini, genéricamente bautizada como geografía radical y geografía crítica, puesto que con ella sus autores recuperan y transpasan las antiguas formulaciones, reeditando. Pero bajo una nueva forma, la preocupación de unir el análisis de forma y contenido con el objetivo de llevar la investigación geográfica al conocimiento de la esencia de los modos de vida de la sociedad moderna, tal como antes lo intentara la geografía activa. (MOREIRA, 2017, p. 37)

O debate sobre o caráter epistemológico da Geografia acadêmica e escolar ganhou corpo na década de 1990 e influenciou a elaboração de novas propostas curriculares nas esferas do sistema educativo nacional, e também nos sistemas estaduais e municipais do país.

Na produção do livro didático, a coleção *Geografia Crítica* de José William Vesentini e Vânia Vlach (1991)<sup>34</sup>, e *Geografia, Ciência do Espaço* de Pereira, Santos e Carvalho (1993), apontam de forma embrionária para mudanças nas formas de conceber a relação entre natureza e sociedade, que gradualmente se consolidam em torno da abordagem batizada como geografia radical e geografia crítica. Observe-se que o título da primeira obra é exatamente Geografia Crítica.

Nas obras didáticas selecionadas, apesar de serem mantidas muitas das estruturas tradicionais de conteúdos e temas, há indícios das mudanças que ocorriam

---

<sup>33</sup> *O que é Geografia*, São Paulo: Editora Brasiliense, 1981. Coleção: Primeiros Passos

<sup>34</sup> VESENTINI, J. William, VLACH, Vânia, *Geografia Crítica: O espaço natural e a ação do homem*, vol.1, 2ª edição, São Paulo: Ática, 1991, p. 10, p.11.

nas formas de compreensão da disciplina acadêmica, enfatizando o espaço geográfico como resultado de processos históricos e abrindo a problemática socioambiental.

FIGURA 9: Livro didático e a problemática socioambiental



Fonte: Geografia Crítica – O espaço Natural e a Ação Humana, 1981, p.180

Seguem duas imagens sequenciadas da apresentação do tema “O jogo complexo dos espaços mundiais”, da obra de Pereira, Santos e Carvalho (1993), em que os autores chamam a atenção para os diferentes interesses que sustentam distintas classificações na Geografia, os “pontos de vista” para organizar as representações do espaço. O livro foi publicado no início da década de 1990, já anunciando transformações que seriam intensificadas ao longo da década, especialmente após a produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

FIGURA 10: Livro didático e a representação do espaço



Fonte: Espaço mundiais, 1993, p. 28-29

Na mesma obra de Pereira, Santos e Carvalho (1993), destacam-se outras páginas que tratam das relações entre campo e cidade, uma temática que ganhará relevância ao longo da década de 1990. Deve-se destacar que a presença dos movimentos sociais se tornou mais intensa ao longo da década de 1980, em particular as lutas e reivindicações do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, que surgiu ainda no período da Ditadura Militar, ao final da década de 1970.

Além da luta pela terra e pela reforma agrária, o MST defendeu desde seu início o direito à educação e à escolarização em seus territórios. Ao final da década de 1990, com a participação de outros agentes sociais, inclusive pesquisadores de universidades, as reivindicações se articularam no movimento que deu origem à Educação do Campo. A importância dessa temática foi consolidada após a década de 2000, quando as políticas públicas de atendimento às populações rurais foram fortalecidas nos governos populares. Nas imagens a seguir, destaca-se a afirmação de que “A população mundial, rural ou urbana, passa por um processo de mundialização. As paisagens do campo e das cidades, por sua vez, mesmo guardando suas particularidades, também vão se tornando espaços cada vez mais mundializados”.

FIGURA 11: Livro didático e a população mundial, rural ou urbana.

atividades em lugares muito diferentes uns dos outros.

Assim, podemos afirmar que as cidades se apresentam de maneira diversificada por todo o planeta. Mas essas diferenças existentes no interior de cada cidade tendem a se repetir em grande parte delas, pois resultam de um processo que se desenvolve mundialmente. Os espaços urbanizados são, portanto, verdadeiros espaços mundiais.

**A relação entre o campo e a cidade**

Nas sociedades modernas, o campo desempenha uma função básica: a produção de alimentos. E o objetivo dessa produção não é somente o consumo dos próprios produtores, mas, sobretudo, o suprimento das necessidades daqueles que moram nas cidades.

Em países como o Brasil, 75% da população vive nas cidades, isto é, em cada grupo de 4

brasileiros, somente 1 vive no campo. Esse único habitante do campo deverá produzir alimentos para si e para os outros três que estão nos centros urbanos.

Na Bélgica, por sua vez, a relação é de 1 habitante do campo para cada 20 da cidade. Portanto, teremos 19 pessoas que não produzem nenhum alimento mas nem por isso podem ficar sem comer.

Podemos concluir, portanto, que, quanto maior a quantidade de pessoas vivendo nas cidades, maior será a necessidade de desenvolver a produção realizada no campo, usando novas tecnologias, ampliando os territórios usados para o plantio, implementando técnicas para produzir mais carne em menos tempo, etc.

Nas fotos da figura 15 podemos verificar as profundas mudanças por que passou o trabalho no campo. O carro de boi foi substituído pelos grandes caminhões; os arados puxados por cavalos hoje em dia estão acoplados a grandes tratores; a colheita feita com as mãos foi abolida na maioria das grandes plantações, deixando esse serviço a cargo de máquinas sofisticadas.



**Fig. 16 — No mundo das indústrias, muitos ainda produzem utilizando técnicas primitivas.**

A seu modo, a produção no campo já incorporou em grande parte o ritmo das fábricas. O uso de irrigação artificial e de sementes selecionadas, as estufas, criando condições especiais para a produção de verduras, as grânias e os estufos especialmente construídos para acelerar o crescimento e engordar dos animais vão, paulatinamente, transformando o velho conceito sobre a vida no campo.

Esso, no entanto, não significa que o trabalho agrícola seja feito da mesma maneira em todo o mundo. Nas fotos da figura 16, vemos exemplos de trabalhadores agrícolas no Brasil e na Indonésia usando técnicas muito antigas, quando comparadas às que hoje dominam os grandes centros produtores.

Essas cenas mostram que, apesar de a maior parte da produção de alimentos do mundo estar hoje vinculada ao ritmo de vida das cidades, isso não acontece da mesma maneira em todos os lugares. Determinados proprietários de terra conseguem fazer investimentos em tecnologias que permitem, realmente, um avanço no ritmo da produção agropecuária. Outros, ao contrário, mal conseguem garantir a produção para seu próprio sustento.

O campo, portanto, tal como as cidades, é carregado de desigualdades, quando comparamos tanto os diferentes países quanto a situação dos trabalhadores rurais em cada um deles, especificamente.

Quando, no capítulo anterior, estudamos a presença das multinacionais e sua influência na economia mundial verificamos que a produção de alimentos, de uma maneira geral, também sofre a influência de grandes investidores e que, em muitas partes do mundo, as grandes fazendas estão nas mãos das grandes empresas que concorrem diretamente com os pequenos proprietários. Vimos, ainda, que os pequenos produtores têm, em determinados lugares, toda a sua produção controlada pela indústria, o que os obriga a se subordinar, por exemplo, aos bancos, às fábricas de tratores e corretivos agrícolas e, por fim, aos preços pagos pelas multinacionais que irão industrializar o resultado da produção agropecuária.

De qualquer maneira, os conflitos provocados pela desigualdade no campo geram, ainda hoje, duas reivindicações principais:

- o controle sobre os preços, de forma a garantir que os produtores agrícolas possam, realmente, sobreviver do resultado de seu trabalho;
- a distribuição de terra — ou reforma agrária, como é normalmente conhecida essa reivindicação — para que os trabalhadores do campo não fiquem sem terras para trabalhar.

Para concluir tudo o que vimos neste capítulo, podemos afirmar que, apesar das diferenças exis-

tentes entre a cidade e o campo, na verdade eles são interdependentes. Em outras palavras: à medida que o campo se transforma, produzindo com mais tecnologia e, por isso mesmo, com menos trabalhadores, uma grande quantidade de pessoas vai para as cidades desenvolver outros tipos de atividades, viver um outro ritmo de vida, e, portanto, a cidade também se transforma.

Por outro lado, à medida que a cidade sofre mudanças — e acaba produzindo, inclusive, novas tecnologias para o campo —, muito rapidamente elas acabam provocando novas transformações no ritmo de vida daqueles que vivem da produção agropecuária. Por fim, à medida que tanto a cidade quanto o campo expressam as desigualdades e contradições sobre as quais se organiza a nossa sociedade, constituem ambos uma fonte inesgotável de conflitos.

Podemos afirmar, enfim, que a população mundial, rural ou urbana, passa por um amplo processo de mundialização. As paisagens do campo e das cidades, por sua vez, mesmo guardando particularidades, também vão se tornando espaços cada vez mais mundializados.

**A vida e a morte das populações mundiais**

A mundialização dos espaços da cidade e do campo apresenta necessariamente repercussões sobre a vida da população em seu conjunto. Tanto na cidade quanto no campo, as influências do fenômeno da mundialização se fazem sentir.

Podemos observar essa rápida mundialização dos espaços analisando alguns elementos da dinâmica das populações. Começaremos pela questão da mortalidade, que está representada no mapa da figura 17.

O mapa indica que as taxas de mortalidade (número de pessoas mortas em relação ao total dos habitantes de cada país, em um ano) podem ser agrupadas em três categorias distintas.

As taxas mais elevadas (beirando 20 mortes por grupo de 1.000 habitantes) são encontradas, sobretudo, em países que apresentam menores níveis de atividade econômica.

As taxas médias (entre 10 e 15 mortes por grupo de 1.000 habitantes) ocorrem em países



Fonte: Fontes mundiais, 1993.

As imagens apresentadas nessa seção, embora representem apenas uma seleção muito específica em alguns dos livros de Geografia publicados entre as décadas de 1950, 1980 e primeiros anos de 1990, são representativas de distintas características da Geografia, enquanto campo acadêmico e seus desdobramentos na Geografia escolar. Para os objetivos da tese, interessa sublinhar a compreensão das relações entre o local e o global que gradualmente são trazidas aos textos didáticos, como efeito das discussões acadêmicas no campo da Geografia e também, de forma mais ampla, das Ciências Sociais. Também as questões ambientais e sua dimensão

global produziram transformações na forma de compreender a vida humana e suas relações com o mundo natural.

Essas são possibilidades que se abrem na perspectiva dos estudos de manualística, direção que orientou a realização da pesquisa. A seção seguinte destacará elementos que configuraram as ações governamentais relacionadas aos livros didáticos a partir de 1985, quando foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com atenção às relações com a disciplina de Geografia, que voltou a ter seu espaço curricular específico, após o final da década, reafirmado e valorizado na elaboração dos PCNs na década de 1990 – lembrando que tais orientações continuaram vigentes até o ano de 2017, quando foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

### 3.2. CONTEXTOS ATUAIS: CARACTERÍSTICAS DOS LIVROS DE GEOGRAFIA APÓS A CRIAÇÃO DO PNLD (1985)

A partir das concepções assumidas, pode-se afirmar que o contexto político, as concepções teórico-metodológicas de ensino-aprendizagem e a legislação determinaram formas de ensinar Geografia que se transformaram, em diferentes medidas e direções, ao longo da História da Educação brasileira. Dois contextos históricos-políticos recentes são fundamentais para compreender como os conteúdos de Geografia se configuram nos livros didáticos:

1. A década de 1970, especialmente pela promulgação da Lei Federal nº 5.692/71, que teve como objetivo reformular a L.D.B nº 4.024/61, pela qual é inserida a disciplina de Estudos Sociais nos currículos escolares, como expressão de uma concepção de integração de disciplinas, em abordagem de valorização do tecnicismo e em contexto político de autoritarismo e regime ditatorial;

2. A década de 1980, na perspectiva da luta pela redemocratização, com movimentos em defesa da escola pública e democrática, que irá resultar na L.D.B nº 9394/96<sup>35</sup>, destacando-se o fim dos cursos de licenciatura curta de Estudos Sociais e a retomada da especificidade do curso de licenciatura em Geografia.

---

<sup>35</sup> Saviani (2001) e Severino (1998) analisam o debate histórico de quase dez anos que resultou na LDB, suas tensões e avanços. Destacam, em especial, a comparação entre o projeto de Jorge Hage (participação dos diferentes fóruns de debates) e o projeto aprovado, apresentado por Darcy Ribeiro. Os autores contextualizam que as mudanças entre os dois projetos sinalizam a concepção do

Os dois contextos – o primeiro na perspectiva tecnicista de educação, sobre a égide do governo militar, e o segundo, marcado pela resistência, pela luta por direitos e abertura política, bem como pela presença das teorias críticas em educação com bases epistemológicas fundadas no materialismo histórico dialético – imprimiram marcas no ensino de Geografia. De diferentes formas, estas permanecem presentes nas práticas escolares dos professores da educação básica e também nos livros didáticos que circulam nas escolas.

Na década de 1990, com a aprovação da LDB nº 9394/96 e a publicação dos PCNs do Ensino Fundamental, em 1997, o debate sobre o ensino de Geografia ganhou outros elementos de análise em razão das políticas públicas nacionais de currículo. As ações do governo federal orientaram a elaboração de propostas curriculares locais e também produziram efeitos na produção de livros didáticos no país. As novas orientações curriculares determinaram a elaboração de critérios e formas de avaliar os livros didáticos, reconfigurando o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que já existia desde a década anterior, mas com pouca ênfase à avaliação prévia das obras.

Ainda com relação às mudanças ocorridas nas décadas finais do século XX, a partir de 1980, como já indicado, ocorreram movimentos em diferentes instâncias que resultaram na recuperação do espaço disciplinar da Geografia, separando-se da História. As críticas quanto à constituição da área de Estudos Sociais pela Lei 5692/71 geraram movimentos em universidades e grupos de pesquisadores, ligados especialmente à USP e UNESP, com o objetivo retomar o espaço perdido e consolidar a Geografia como campo acadêmico e escolar com estatuto próprio.

As ações da Associação Geógrafos Brasileiros (AGB), de eventos como o Encontro Nacional de Geografia (ENG), o Fala Professor e o Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia (ENPEG) foram de grande relevância no debate e socialização das pesquisas sobre a disciplina e seus novos caminhos. A definição da Geografia e sua didática estavam no cerne destes movimentos, na perspectiva apontada por Moreira, que destaca a presença dos livros didáticos como elemento orientador das práticas de ensino:

---

governo federal – presidente Fernando Henrique Cardoso – com princípios neoliberais para as políticas públicas.



A “geografia do professor”. Para isto existe a escola. E por isto a geografia secularizou-se como uma disciplina escolar. Dizia Pestalozzi (1746-1827), cuja pedagogia era a da escola em que Ritter e Humboldt receberam suas primeiras instruções, que o processo da aprendizagem é mais eficaz quando realizado no contato direto com o mundo exterior e segue um círculo crescente de abrangência. Eis o que se poderia denominar uma “didática de geografia”: Pestalozzi privilegia a natureza (física ou já ‘humanizada’) e a escala geográfica. Por isso a excursão popularizou-se tanto como recurso de aprendizagem. Mas não só. Pestalozzi sugere que procedamos como na aparência procede o conhecimento geográfico: do espaço empírico, vivido, para sua descrição e sua explicação, sem sair do mundo empírico. **E o que é um manual didático de geografia senão isto?** O que é a “geografia escolar” senão uma “visão de mundo ou uma concepção de mundo”? E qual “configuração de mundo” difunde a “geografia do professor”? A que só mostra a aparência, isto é: relações entre coisas ou entre sistemas de coisas. Assim **falará da ‘relação campo-cidade’**, de relação inter-regiões”, de “relação intercidades”, de “relação países desenvolvidos-países subdesenvolvidos”, de “relação norte-sul”, de “relação ocidente-orientes”, de “relação centro-periferia”, de “relação ricos-pobres”. Não falará de homens concretos (os homens em suas conformações de classe social) travando relações concretas (contradições de classe). (MOREIRA, 1987, p. 70, grifos nossos)<sup>36</sup>

As publicações e pesquisas em defesa da importância da especificidade da Geografia como disciplina estão nas propostas dos cursos de formação inicial e continuada. As discussões epistemológicas sobre a disciplina acadêmica explicitam questões relacionadas à definição de objeto e de método, cujas repercussões gradualmente afetam a Geografia escolar, evidenciando as relações fundamentais entre teoria e prática.

Três contextos são representativos das transformações que ocorreram no ensino de Geografia logo após a década de 1980: a influência das teorias progressistas de educação, as novas legislações educacionais ao final da década de 1990 e a intensificação dos processos avaliativos no PNLD no início dos anos 2000. Seguem algumas considerações sintéticas relacionadas a cada um desses contextos.

a) As tendências pedagógicas progressistas, de base teórica marxista como a Pedagogia Histórico-crítica (elaborada por Saviani), a Didática Crítica-Social (proposta por Libâneo), as elaborações de Paulo Freire ao lado de outros autores de influência progressista e marxista como Vigotsky, contribuíram para as pesquisas

---

<sup>36</sup> Considerado um livro clássico, que parece permanecer valioso para o campo de debates, o livro *O que é Geografia*, da Coleção Primeiros Passos, da Editora Brasiliense, com primeira edição de 1981, foi reeditado em espanhol pelo Centro de Investigaciones Sociales (CIS) de la Vicepresidencia del estado Plurinacional de Bolivia e lançado no XVI Encuentro de Geógrafos de América Latina (EGAL), La Paz, 26-29 de abril de 2017: “Geografía viva desde el corazón da América”.

sobre o ensino de Geografia e, posteriormente, para a fundamentação de propostas curriculares a partir da década de 1980.

Sobre a Geografia, sua metodologia de ensino e a formação de conceitos, Cavalcanti (1998) estreita a relação com a teoria da aprendizagem baseada em Vigotsky, que também era referenciado em outros campos disciplinares:

No empenho de se buscar formas de intervenção para a melhoria das práticas de ensino em Geografia, encontrei nas reflexões desse autor sobre o processo de formação de conceitos importante auxílio para indicações metodológicas. Por exemplo, Vigostky introduz em seus estudos sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimentos, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal e, nos estudos sobre formação de conceitos, a inter-relação entre conceitos científicos e conceitos cotidianos. Trata-se de um caminho fecundo para se trabalhar em Geografia com o raciocínio espacial, como se pôde constatar nos momentos da pesquisa em que foram postas em prática com grupos de alunos atividades assentadas naquela proposta. (CAVALCANTI, 1998, p. 171)

A abordagem pedagógica proposta pela autora criticava a concepção de disciplina enfadonha, derivada da memorização de conceitos e da cópia de mapas sem a compreensão do papel da cartografia, entre outras estratégias tradicionalmente usadas nas aulas. As pesquisas sobre o ensino de Geografia estabeleceram relação com as diferentes disciplinas de formação de docentes: Filosofia, História, Psicologia, Sociologia, Didática Geral e Específica.

Essas aberturas para outras ciências não foram imediatas, mas ocorreram em conjunto com outras ações e programas, com a elaboração e implementação de propostas curriculares pelos governos federal, estaduais e municipais a partir da metade da década de 1980, conjuntura que influenciou as disciplinas de tradição curricular, e a Geografia não ficou de fora do debate.

b) Na década de 1990, a aprovação da LDB 9394/96 e a publicação dos PCNs (1997) marcaram os debates na educação brasileira que ocorreram nas esferas públicas – em especial nas secretarias de educação – e também na academia, especialmente por meio dos cursos de formação de professores, nas escolas, ainda que de maneiras diferenciadas. Entretanto, se a apropriação das orientações curriculares pode não ter ocorrido imediatamente no âmbito escolar, por diferentes motivos, é necessário olhar cuidadosamente para a questão da produção e avaliação dos livros didáticos, que sofreu efeitos imediatos dessa nova legislação.

A seleção, escolha e uso do livro didático no Brasil é resultado de um longo processo, no qual ocorreram ações políticas diferenciadas, em contextos históricos

distintos. Sem retornar às origens das relações entre o Estado Brasileiro e a produção de livros didáticos, apontada em muitos textos desse campo temático, apenas se registra aqui que, em 1983, pela Lei 7.091, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), órgão que incorporou, entre outros programas do Ministério da Educação e Cultura, o programa do livro didático já existente.

Em 1984, o MEC passou apenas a comprar e distribuir os livros produzidos pelas editoras participantes do Programa, deixando de coeditar obras didáticas, característica do programa anterior, o PLIDEF (Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental).

Em 1985, com o Decreto nº 91.542, o PLIDEF se transformou no PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, que seguirá com poucas alterações até 2017<sup>37</sup>.

Destacam-se as seguintes alterações propostas pelo Decreto nº 91.542:

– encerramento da compra do livro descartável, isto é, dos livros que eram consumíveis, tinham espaço para os alunos escreverem, eram usados em um ano escolar, por um aluno que o recebia;

– a escolha do livro didático, antes definida em nível de sistema, passou a ser feita diretamente pelo professor;

– a distribuição gratuita passou a ser feita diretamente às escolas públicas e sua aquisição passou a ser feita integralmente com recursos federais;

– definiu-se a universalização do atendimento do programa para os alunos do ensino fundamental das escolas públicas.

Em 1996, o Programa estruturou uma comissão para analisar a qualidade dos conteúdos programáticos e dos aspectos pedagógicos e metodológicos dos livros didáticos destinados às séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série). Todos os alunos da 5ª à 8ª séries também passariam a receber os seus Livros didáticos. Extinguiu-se a FAE, e o PNLD passou a ser conduzido pelo Fundo Nacional do Desenvolvimento para a Educação (FNDE), que permanece responsável pelo Programa até agora.

---

<sup>37</sup> Decreto nº 9099 de 18 de julho de 2017 do Governo Federal: Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático. Com a aprovação do Decreto nº 9099 do Governo Federal, há alterações relevantes na legislação. Destacam-se as mudanças nos editais, mantidos o primeiro, destinado às editoras, e extinto o segundo edital, que consistia no chamamento das universidades públicas interessadas em participar do processo de avaliação. Em substituição a esse modelo, o MEC propõe ação centralizada na escolha dos avaliadores, que deverão pertencer a diferentes segmentos ligados à Educação Básica. No caso da Geografia, há a participação professores vinculados a AGB e de diferentes esferas do ensino.

Os processos de avaliação das obras gradativamente se aperfeiçoaram em relação aos seus participantes, e, em particular se destaca a presença de grupos de pesquisa das universidades como coordenadores desses processos, os quais também gradativamente incluíram professores da educação básica como avaliadores das obras apresentadas aos editais do Governo pelas editoras comerciais.

O conjunto de ações relativas ao currículo escolar no Brasil, incluindo-se a produção dos PCNs e também a produção de legislações específicas para o PNLD exerceram influência sobre a produção dos livros de Geografia no país, e, por extensão, também influenciaram, em alguma medida, as práticas de ensino da disciplina. Essa perspectiva se apoia na compreensão de que, ao definir uma concepção de Geografia e articular essa concepção aos critérios de avaliação e aprovação dos livros para as escolas públicas, o Governo Federal estabeleceu também algumas das condições em que se dá o ensino da disciplina.

Certamente, não se compreende que há uma transferência mecânica de tais concepções, mas um processo de apropriação das normas, orientações e proposições, portanto, um trabalho de reelaboração pelos sujeitos escolares, professores em especial. Nessa perspectiva, pode-se aceitar que algumas transformações foram gradualmente ocorrendo nas formas de compreender e fazer o ensino de Geografia, provocadas também pelos livros que têm circulado nas escolas públicas, escolhidos por elas mesmas e seus professores, dentre os que foram previamente aprovados pelo governo federal, por meio de avaliadores e consultores.

c) A partir de 2002, o MEC passou a submeter os livros didáticos a uma avaliação prévia. Um edital público informava as regras de seleção e avaliação das obras didáticas: conter procedimentos, informações e conceitos corretos e serem apropriados à situação didática pedagógica, atender aos conteúdos mínimos a serem contemplados e às estratégias adequadas para a apropriação desses conteúdos, devendo levar em consideração as propostas curriculares federais, estaduais e municipais em vigor, ressaltava também o preparo do educando para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Eram consideradas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Título II, art. 3º e os PCNs como documento oficial de referência curricular.

Ficou explicitada a definição de critérios eliminatórios de livros apresentados pelo Programa: apresentar conceitos e informações incorretas; veicular preconceito de origem, cor, condição econômico-social, etnia, gênero, linguagem etc.; apresentar

doutrinação religiosa; publicidade de marcas, produtos ou serviços comerciais; erros de impressão e revisão e não apresentar articulação pedagógica entre os volumes.

Também foram estabelecidos os critérios classificatórios para a estrutura editorial e o aspecto visual. As ilustrações deveriam, segundo o edital, auxiliar na compreensão e enriquecer a leitura do texto, ser adequadas à finalidade para as quais foram elaboradas, serem claras, precisas, de fácil compreensão, devendo intrigar, problematizar, convidar a pensar e despertar a curiosidade. Os livros deveriam usar diferentes linguagens visuais (fotografias, mapas, desenhos, gráficos, tabelas etc.) e as ilustrações deveriam ser apresentadas com respectivos créditos, gráficos e tabelas (títulos, fontes e datas).

Do ponto de vista da disciplina específica, a pesquisa de Freisleben destaca que:

Na Geografia vai se percebendo um cuidado maior por parte de autores e editores. Conforme o edital do PNLD/2005 e o Guia do Livro Didático de Geografia, os LDG's precisam incorporar discussões da comunidade científica (não importando a corrente geográfica, desde que ela seja coerente com a proposta). Além disso, devem preparar o aluno para localizar-se e atuar em um mundo complexo e compreender seu sentido e significado. A Geografia, no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries, haverá de formar um indivíduo com pensamento lógico e científico. (FREISLEBEN, 2018, p. 33)

Portanto, como expressão das relações entre a dimensão política-institucional e a acadêmica da cultura escolar, após o ano 2000, o PNLD se consolida como programa de avaliação das obras por especialistas, observando-se a elaboração de editais cada vez mais detalhados quanto às exigências de conteúdos e métodos e também outros elementos identificados como critérios de cidadania, eliminatórios no que se refere a preconceitos e estereótipos, por exemplo.

Do ponto de vista dos conhecimentos e conceitos geográficos, a problemática das relações global/local dentro da concepção de sistema-mundo (Wallerstein), da cultura mundo, do mundo globalizado, da relação lugar-totalidade (Milton Santos) são questões que podem orientar a análise dos livros de Geografia. É preciso sublinhar que essas conceituações estão presentes nos documentos curriculares nacionais, como destacado no capítulo anterior.

Das elaborações teóricas dos autores citados, cabe destacar os conceitos de sistemas-mundo e de lugar, buscando identificar suas contribuições na pesquisa realizada. Para Wallerstein (2012), a análise dos sistemas-mundo é pensada como movimento do saber:

A Análise dos Sistemas-Mundo é mais do que uma perspectiva; é também mais do que uma teoria, se é que é uma teoria. É um movimento do saber, e isso é de crucial importância para o desenvolvimento futuro das ciências sociais históricas. Um movimento do saber é um movimento social intelectual. Ele propõe uma reorientação no modo como organizamos nosso entendimento do mundo. No caso da análise dos sistemas-mundo, ela se baseia na rejeição das categorias das ciências sociais herdadas do século dezanove. Ela propõe substituir estas categorias por uma nova ciência social histórica. (WALLERNSTEIN, 2012, p. 17)

Ainda, o autor chama a atenção para a importância de utilizar-se sistema-mundo como uma nova unidade de análise da vida social:

Para mim, o elemento chave na análise dos sistemas-mundo é a ênfase na unidade de análise – um sistema-mundo ao invés do estado/sociedade/formação social. A palavra “mundo” de modo nenhum é sinônimo de global ou planetário, mas simplesmente se refere a uma unidade relativamente grande (em termos de área e população) no interior da qual existe uma divisão axial do trabalho. Estamos falando de “um” mundo, não “do” mundo, como diria Fernand Braudel. (WALLERNSTEIN, 2012, p. 22)

Este movimento de Análise dos Sistemas-Mundo como proposto pelo autor, dentro das Ciências Sociais, contribui para a compreensão da sociedade em que vivemos enquanto objeto de estudo da Geografia Acadêmica e que pode se traduzir ou não nos conteúdos escolares, no âmbito da Geografia acadêmica.

A relação global/local é apontada como uma das antinomias das ciências sociais e naturais, ao lado de outras, que afetam as formas de explicar a vida social em diferentes campos de conhecimento e que geram tensões entre os pesquisadores na busca da compreensão sobre os processos sociais.

Há muito tempo o macro e o micro constituem uma antinomia amplamente utilizada nas ciências sociais e também certamente nas ciências naturais. Nos últimos 20 anos, a antinomia global/local também começou a ser amplamente empregada nas ciências sociais. Um terceiro par de termos, estrutura/agência, também passou a ser amplamente adotado e é central na literatura recente dos estudos culturais. [...] Macro/micro é um par que sugere um tom de mera preferência. Algumas pessoas preferem estudar macrofenômenos, outras, microfenômenos. Mas global/local e ainda estrutura/agência são pares que encerram paixões a eles vinculadas. Muitos são os que acreditam que somente o global ou somente o local faz sentido como perspectiva de análise. (WALLERNSTEIN, 2001, p. 241)

Na direção de compreender as contribuições dadas por esses debates conceituais, situa-se aqui a centralidade do conceito de lugar para a Geografia, em particular para o trabalho didático que se relaciona à relação local/global. Para Santos

(2001), o lugar é o espaço do acontecer solidário, ponto de partida, da complexidade contemporânea, é onde está a existência. A vida no lugar é resultado do tempo social – histórico, da valoração do indivíduo. O lugar é espaço do acontecer e de várias formas de organizações e instituições. É dos acontecimentos no lugar que derivam os fundamentos do novo conceito de região, de um “mundo novo”: homólogos, complementares e hierárquicos, resultado de processos contraditórios e indissociáveis da dinâmica da existência de objetos e ações. Santos (2001), ao fundamentar a importância do “lugar e sua redefinição frente ao mundo”, alerta:

Detenhamo-nos por um pouco, na análise de um dos aspectos essenciais da constituição atual do espaço. Refiro-me às redes. Sabemos que elas são, ao mesmo tempo, globais e locais. Globais elas o são, porque cobrem todo o ecúmeno e, na verdade, constituem o principal instrumento de unificação do planeta. Mas elas também são locais, já que cada lugar, através de sua estrutura técnica e de sua estrutura informacional, acolhe uma fração, maior ou menor, das redes globais. No lugar, elas presidem ao trabalho e ao capital (vivo) e determinam a sua natureza [...] o lugar não pode ser visto como passivo, mas como globalmente ativo, e nele a globalização não pode ser enxergada apenas como fábula. (SANTOS, 2001, p. 162)

O lugar, nessa perspectiva, não pode ser reduzido ao próximo, ao conhecido, ao meramente vivido a partir da percepção, uma vez que é no lugar que ocorrem as dialéticas do território usado e do espaço geográfico. Ou seja, no lugar, âmbito do cotidiano, se expressam as relações entre as diferentes escalas.

Por outro lado, para o trabalho educativo e escolar há uma dimensão nessa conceituação que adquire significado e importância para os processos formativos de crianças e jovens – o papel dos agentes nos processos de transformação. Para Santos (2001, p. 163), compreender o lugar como potencialidade é reconhecer “[...] a possibilidade, no lugar, de construir uma história das ações que sejam diferentes dos projetos hegemônicos. É esse o grande papel do lugar na produção da história, e apontá-la é a grande tarefa dos geógrafos neste fim de século”.

Olhando para os livros didáticos a partir dessas problematizações sobre o conceito de lugar, observa-se que os critérios de avaliação propostos nos editais do PNLD deixam em evidência que as obras deverão contemplar as categorias e conceitos específicos da Geografia, e lugar é um desses conceitos.

**Os conceitos geográficos de território, de região, de lugar e de paisagem são considerados, então, na Geografia Crítica Escolar, como a linguagem própria para fazer a mediação no processo de ensino e de aprendizagem.** Conceitos capazes de potencializar leituras críticas e

históricas do espaço geográfico. Não se admite mais, portanto, considerar-se “bom professor” aquele que vence conteúdos de forma apressada, esquecendo-se de relacioná-los entre si. Menos conteúdo. Deve-se potencializar a reflexão e o estabelecimento de relações entre a sala de aula com o mundo ‘lá fora’, além de associar mais e mais a Geografia com outros componentes curriculares. (BRASIL, Guia de Livros Didáticos – Geografia, 2017, p. 14, grifos nossos)<sup>38</sup>

Com o PNLD, portanto, a inclusão dos conceitos geográficos se efetiva como exigência para que um livro didático seja aprovado e distribuído para as escolas públicas. No caso desta tese, pretende-se compreender a valorização do local, e as relações que dele são derivadas, por meio da análise do conceito de lugar. No Guia de 2017, há destaques evidenciando a importância de que os livros aprovados abordem o ensino dessas relações:

As coleções didáticas visam a uma perspectiva integradora, consideram a relação entre as escalas com os territórios, as regiões e o mundo. Oferecem, ao professor de Geografia do Ensino Fundamental, a possibilidade de discutir junto com seu estudante as relações que eles têm com o espaço geográfico, próximo ou mais distante, de forma simultânea e significativa. **Entender o porquê dos acontecimentos em diferentes locais do mundo ressignifica o próprio lugar do estudante.** Compreender os lugares convida os estudantes a manterem a aproximação com as categorias do tempo e da memória não como mera cronologia (estudar o passado para entender o hoje), mas para realçar o vínculo inseparável entre espaço e tempo. Os espaços têm memória. O espaço é o acúmulo de tempo. O tempo se materializa nos espaços. (BRASIL, Guia de Livros Didáticos – Geografia, 2017, p. 14, grifos nossos)

Na trajetória dos livros didáticos brasileiros ao longo do século XX e nas primeiras décadas do século XXI, é possível localizar as diferentes concepções de Geografia que sustentaram as proposições didáticas dos autores, e em decorrência delas, os temas e conceitos que foram propostos para o ensino dos alunos brasileiros.

Nas últimas reformas curriculares, como se evidenciou com as citações do Guia do Livro Didático de 2017, fortaleceu-se a compreensão de que os avanços no ensino da disciplina estão relacionados à compreensão de que é necessário trabalhar “[...] as relações que os alunos têm com o espaço geográfico, próximo ou mais distante, de forma simultânea e significativa” (p. 14). Nem se pretende o trabalho de memorização de definições e conceitos nem se deseja que as relações sejam lineares ou mecânicas.

---

<sup>38</sup> Escolha do Guia de 2017 por ser o documento no qual o livro didático analisado faz parte.



Tais categorias estavam presentes no olhar da pesquisadora quando se pôs a compreender como o conceito de lugar e a relação local/global estão contemplados no livro didático. No entanto, não foi de forma genérica que isso se deu. Realizando o trabalho de campo para a elaboração da tese, e, portanto, situada em uma situação específica de escolarização, a análise do livro didático usado pela escola colaboradora foi estimuladora de leituras sobre o tema e apontaram para a possibilidade de desenvolvimento da pesquisa em torno dessas categorias.

Mas como olhar para os livros? Onde buscar a presença dessas categorias, sabendo que a didatização não é uma transposição mecânica de conceitos? A busca de caminhos para realização conduziu à compreensão de que as características da escola colaboradora eram geradoras de questões a serem respondidas pela análise dos livros.

Trata-se de uma escola que atende comunidades que vivem no campo. Ainda que identificada publicamente como escola urbana, essa característica da população escolar atendida a situaria como escola do campo, e, nesse caso, há duas metas do Plano Municipal de Educação que devem ser destacadas:

**Consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais e de populações itinerantes**, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural, a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a reestruturação e a aquisição de equipamentos, a oferta de programa para a formação continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial; 7.23. **Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo**, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais. (Lei nº 386/2015, grifos nossos)

Ambas as metas mostram a importância dada à escala do lugar, ao valorizar os conteúdos culturais e as práticas socioculturais da comunidade na organização do ensino. Portanto, na análise dos livros usados pelos alunos buscou-se identificar a presença dos sujeitos sociais que historicamente tiveram seu direito à educação interditado e que foram considerados, em obras didáticas de outros períodos, como não civilizados, rudes, ignorantes ou subservientes.

Os debates da Educação do Campo evidenciaram a necessidade de eliminar estereótipos e preconceitos. A inclusão da cultura e história africana e indígena nos

currículos (respectivamente, Lei 10639/03 e Lei 11.645/08) e, conseqüentemente, nos livros por meio dos editais do PNLD, devem possibilitar que, nos conteúdos escolares da Geografia, os alunos do campo também possam neles se reconhecer.

Isso significa a obrigatoriedade da presença nos currículos e livros didáticos dos sujeitos do campo, quilombolas, ribeirinhos, ilhéus, faxinalenses, agricultores familiares, conforme as legislações que estão presentes nos editais do PNLD e que definem critérios eliminatórios para as obras avaliadas pelo programa:

1) Constituição da República Federativa do Brasil.

2) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com as respectivas alterações introduzidas pelas Leis nº 10.639/2003, nº 11.274/2006, nº 11.525/2007 e nº 11.645/2008.

3) Estatuto da Criança e do Adolescente e Estatuto do Idoso.

4) Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

5) Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em especial, o Parecer CEB nº 15, de 04/07/2000, o Parecer CNE/CP nº 003, de 10/03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004, Parecer CNE/CEB nº 7/2010, Resolução CNE/CEB nº 4/2010 e Parecer CNE/CEB nº 11/2010.

6) Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

7) Resolução CNE/CEB nº 2/2008.

8) Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de educação no Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

9) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, CNE – 2011.

10) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, 2004.

Destaca-se, dentre essas normatizações, a divulgação, em 2002, pelo MEC, da resolução que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas

Escolas do Campo<sup>39</sup>. Em 2016, por meio do PRONACAMPO, foi aberto um edital específico do PNLD<sup>40</sup> para atender os alunos do Ensino Fundamental I nas diferentes disciplinas curriculares desse nível de ensino. Em seus princípios gerais, o documento afirma:

A identidade da escola do campo é definida: “Pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.” (Resolução CNE/CEB nº 1/2002). Ancorados na legislação sobre a educação do campo espera-se que as obras em sua elaboração levem em conta as seguintes referências: Organização social e política dos sujeitos do campo no Brasil por meio da participação dos movimentos e organizações sociais do campo na construção das suas estratégias organizativas locais e seus desdobramentos quanto à disputa pela hegemonia na sociedade, à definição de políticas públicas e quanto à afirmação do campo como lugar de vida e dignidade humana. A cultura entendida no plural, como a diversidade de ser e viver, de saber e fazer das populações do campo e seus processos de significação simbólica, lutas, resistências, inovações e cosmologias que traduz identidades, auto imagens, signos, valores e linguagens, que no caso específico do meio se constituem como referências na constituição das identidades individuais e coletivas dos sujeitos do campo. (BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Conselho nacional de educação (CNE). Resolução CNE/CEB n.1, de 3 de abril de 2002).

Para os demais níveis de ensino da Educação Básica não foram abertos editais do PNLD específico para a escola do/no campo. Cabe destacar, porém, que as legislações exigidas nos editais do PNLD – traduzidas nos critérios de avaliação – representam transformações na história dos livros didáticos, que obrigaram as editoras e os autores a reverem a forma como os conteúdos escolares eram abordados. No caso da Geografia, pontos como a ausência da mulher ocupando diferentes posições sociais, a população negra reduzida ao Brasil colônia e representada nas imagens de escravizados, a ausência da perspectiva dos conflitos territoriais no estudo da inter-relação entre os espaços urbanos e rurais, entre outras temáticas, foram criticadas e demandaram mudanças nos livros oferecidos à indicação dos professores. A relevância deste debate está no fato de que, se o livro

---

<sup>39</sup> BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CEB n.1, de 3 de abril de 2002. Instituiu Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

<sup>40</sup><[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/edital\\_convoc\\_inscricao\\_aval\\_obras\\_didat\\_pnld\\_campo\\_2016.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/edital_convoc_inscricao_aval_obras_didat_pnld_campo_2016.pdf)>.

apresentasse conteúdos que induzissem a qualquer forma de preconceito, seria excluído do processo de avaliação.

Contudo, nem todos os problemas foram resolvidos, apesar das legislações e dos processos de avaliação. Os direitos dos sujeitos sociais citados nem sempre estão garantidos em livros aprovados, embora a incidência de ocorrências possa ter diminuído ao longo das duas últimas décadas.

Muitas vezes, a sua presença existe como estratégia editorial para evitar a exclusão da obra. Em especial, destaca-se aqui a conceituação do livro didático como produto do mercado (Apple, 1995). Alguns pontos revelam a importância dessa perspectiva para a pesquisa sobre o tema:

a) No caso brasileiro, a venda de livros didáticos ao PNLD representa um alto valor de recursos, que garantem a produção e o lucro para um conjunto de editoras que, sem o programa, certamente não sobreviveriam, dadas as características históricas desse mercado em um país de não leitores<sup>41</sup>.

b) Em 2016, o investimento do governo federal foi de mais de 1 bilhão de reais em livros, quase 35 milhões de alunos atendidos e mais de 160 mil escolas beneficiadas;

c) Grande número de empregos (diretos e indiretos) no país está relacionado à produção e distribuição de livros escolares;

d) Na última década do século XX, boa parte das editoras brasileiras foi comprada ou se fundiu com grandes editoras internacionais (movimento de internacionalização). Desde o início dos programas de livros didáticos, sete editoras foram fornecedoras constantes do MEC: Ática/Scipione, Brasil, IBEP, FTD, CEN e Saraiva, entre outras que começaram a integrar essa lista, como evidenciam alguns autores:

No mercado dos didáticos mais recentemente, passou-se da concentração em editoras de origem familiar para o oligopólio dos grandes grupos empresariais, inclusive estrangeiros. Assim, grande parte das empresas listadas fazem parte de poucos grupos editoriais: - a Abril, que controla a

---

<sup>41</sup> Um estudo do BNDES revela que, no ano de 1997, as dez maiores editoras brasileiras faturaram mais de US\$ 600 milhões (que correspondia a R\$ 660 milhões naquele ano). Em 2014, esse valor caiu para US\$ 470 milhões (mas considerando que em 2014 o dólar valia o dobro de 1997, o faturamento ultrapassou R\$ 1 bilhão). [...] de 1997 para 2014, as editoras Ática/Scipione perderam espaço, o que também ocorreu com as editoras FTD e Saraiva. E novas editoras entraram ou subiram no ranking (SM, Do Brasil, IBEP, Texto e Positivo). Em 2014, o faturamento das quatro maiores editoras estava mais nivelado, o que demonstra uma disputa mais equilibrada neste concorrido mercado. Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/livrodidatico-dados-estatisticos>>.

Ática, a Scipione e a Fundação Victor Civita; - a Santillana, que controla a Moderna; - a Bertelsmann/Pearson que adquiriu a Objetiva e 45% da Cia das Letras;- a IBEP, que comprou a CEN; - a FTD, que adquiriu a Quinteto; - a Saraiva que comprou a Atual e a Formato. A reconfiguração estrutural no quadro das editoras brasileiras de LD's, não alterou os nomes de muitas dessas para o mercado, uma estratégia clara de marketing. (FREISLEBEN, 2018, p. 36).

A análise dos livros didáticos, portanto, demanda um esforço de relação entre as diferentes dimensões que ajudam a explicar sua existência na cultura escolar e sua presença nas escolas e nas aulas. Contudo, nessa tese, embora reconhecidas e consideradas as diferentes dimensões que se interligam, a opção foi por analisar os livros no entrelaçamento das três dimensões da cultura escolar, a partir de Escolano.

Assim, o que se buscou foi compreender como as normatizações originadas no âmbito político-institucional (em especial as orientações curriculares nacionais e estaduais e as regulamentações do PNL D) se entrecruzaram com a cultura acadêmica (em especial pela participação dos especialistas na elaboração de tais normas) e produziram transformações nos livros didáticos de Geografia, em especial em um deles, que chega a uma escola em particular que atende alunos provenientes de áreas rurais.

Para desenvolver as análises, buscou-se definir uma focalização que respondesse as condições particulares da escola colaboradora e permitisse discutir os limites e as possibilidades de trabalho que tal livro aponta, nesse caso. Assim, definiu-se o corte temático das análises em torno das relações entre campo e cidade, que foi motivado pelas características da escola colaboradora e encontrou ressonância na atuação da pesquisadora em um curso de licenciatura em Educação do Campo.

Os resultados da análise são apresentados no capítulo a seguir e permitiram elaborar a tese defendida nas considerações finais.

#### **4. LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA DE UMA ESCOLA ESPECÍFICA: CONCEITO DE LUGAR NA RELAÇÃO CAMPO-CIDADE**

A investigação realizada para a elaboração da tese de doutorado buscou compreender as relações entre campo e cidade que estão presentes em um livro de Geografia de grande aceitação entre os professores e em uso na escola colaboradora, que abriu seu espaço para a presença da pesquisadora. Essa questão se colocou a partir das experiências da pesquisadora com as questões metodológicas e didáticas do ensino da Geografia, sua experiência como especialista avaliadora de livros didáticos da disciplina junto ao PNLD em várias edições e, ainda, sua atuação como formadora de professores em curso de licenciatura em Educação do Campo.

Como ponto de partida, situou-se o conceito de lugar entendido a partir dos trabalhos de Milton Santos, conceito que esteve presente nas orientações curriculares nacionais expressas nos PCNs e nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná como necessário, ao lado de outros, para a formação geográfica dos alunos brasileiros. Ambos os documentos foram analisados no capítulo inicial para evidenciar que o trabalho com o conceito de lugar exige a compreensão de que nessa escala ocorrem as relações dialéticas com as outras escalas – o território usado e o espaço geográfico (Santos, 1990).

Para quem ensina Geografia, trata-se de um desafio que demanda mais do que a construção de pontes entre a realidade local e o mundo, por si só uma tarefa complexa. A compreensão trazida por esse campo conceitual é de que a questão é metodológica, mas também é epistemológica: a tarefa do ensino é proporcionar instrumentos para que o aluno elabore, construa relações que evidenciem como os processos se articulam, como se entrecruzam as condições e os efeitos e, por fim, como se constitui dialeticamente uma totalidade – na qual o mundo e o cotidiano do aluno se encontram.

Por essa razão conceitual, a pesquisa se dirigiu aos livros didáticos, que são reconhecidamente recursos que circulam nas escolas e constituem o currículo editado, especialmente no caso brasileiro, em que eles são produzidos sob condições estabelecidas pelo Estado, influenciadas pelo mercado editorial e, sustentadas – até agora, pelo menos – pela cultura científica, por meio das ações do PNLD. Enquanto artefato cultural, o que eles oferecem para o trabalho geográfico pensando nessa

perspectiva? Que contribuições e limites podem ser identificados em uma obra didática que, além de ser bem aceita pelos professores brasileiros, é utilizada em uma escola pública urbana que atende alunos de várias comunidades rurais?

O olhar teórico metodológico que se lança à problemática é de natureza etnográfica, na perspectiva dos trabalhos de Rockwell (1987), pois busca situar o objeto na confluência entre História, Antropologia e Educação (SCHMIDT; GARCIA, 2008), no campo temático da manualística (ESCOLANO, 2006) e com uma focalização específica na Didática da Geografia.

Ainda como introdução a este capítulo, deve-se destacar ainda que os resultados da pesquisa estão sustentados na pressuposição de que é necessário articular as dimensões da cultura escolar e, portanto, as análises estão distribuídas ao longo de todos os capítulos, e não apenas nesse que finaliza os resultados. Trata-se de um modo de relatar a pesquisa que, entendido como um desafio, tem sido buscado nos trabalhos produzidos no âmbito do NPPD/UFPR. Assim, no capítulo inicial foram inseridas as análises documentais dos PCNs e das DCE do Paraná e, no capítulo seguinte, foram inseridas análises de alguns livros e as transformações ocorridas, especialmente após o PNLD, e com focalização na temática das relações Homem e Natureza e entre campo e cidade.

Dessa forma, apresentam-se a seguir as aproximações da pesquisadora com a escola, seus espaços e seu projeto pedagógico que orienta oficialmente o trabalho com a disciplina de Geografia, verificando e problematizando algumas relações com as orientações curriculares nacionais e estaduais. O livro didático de Geografia foi incluído nesse contexto, e são exploradas situações apresentadas aos alunos leitores, discutindo-as do ponto de vista do trabalho didático com a relação entre campo e cidade, a partir do conceito de lugar que foi tomado como eixo condutor da pesquisa para a tese.

A aproximação da pesquisadora com o campo empírico se deu a partir da compreensão de que, para além de ser uma instituição, a escola resulta de uma construção social. Nesse sentido, entende-se que tal construção social não se restringe às forças locais que atuam sobre cada escola em particular ou ao seu entorno. Ezpeleta e Rockwell (1987) chamam a atenção para o fato de que ainda que cada escola seja uma escola, é parte de um movimento mais amplo que se deve compreender para efetivamente entender o que ocorre naquele espaço social determinado, particular.

Portanto, dirigir-se à escola para entender os processos escolares é um desafio que exige dos pesquisadores muitas definições e escolhas, de ordem política, teórica e metodológica. O caminho até a escola – literal e metaforicamente falando – já se constitui como um exercício de análise necessário e provocador de reflexões, perguntas e decisões.

Durante onze meses de presença efetiva na escola, em visitas espaçadas ou concentradas, e horas de trabalho na biblioteca, de conversas com alguns sujeitos que compõem o universo da escola, foram feitos registros escritos e fotográficos que fazem parte do diário de campo. Assim, à medida que os registros eram feitos, a vida escolar ia gradualmente dialogando com as questões da pesquisa que haviam sido previamente formuladas e que, de maneira ampla e ainda pouco focalizada, haviam conduzido os caminhos até então.

Compreender a presença dos livros de Geografia no trabalho de ensino, em especial para compreender elementos da relação local-global, havia se mostrado uma direção possível e interessante. Para isso, a perspectiva da etnografia educacional, a descrição da escola e do seu entorno, do território em que está inserida poderia ser um caminho para analisar também o ensino oferecido pela escola àquela comunidade, a influência das políticas públicas municipais, estaduais e federais no trabalho desenvolvido, especialmente pela sua relação com o Projeto Pedagógico da escola, verificando-se, por fim, as articulações desses elementos com o contexto socioterritorial dos alunos e também dos professores.

Ao fazer a opção pela etnografia educacional, para Garcia (2011), há desafios a serem enfrentados:

[...] O primeiro diz respeito a aspectos teórico-metodológicos, entre os quais se destacam as formas de acercar-se da escola ou sala de aula; a produção de instrumentos adequados para captar as relações entre os sujeitos e conhecimentos e para encontrar os significados culturais de determinadas ações; e as relações entre as determinações estruturais, as normas oficiais e a experiência dos sujeitos escolares. O segundo refere-se a aspectos éticos da pesquisa, como a busca por um maior grau de participação dos sujeitos na definição de informações a serem ou não incluídas nos relatórios científicos ou, ainda, a opção pela produção colaborativa de investigações. (GARCIA, 2011, p. 185)

Nessa perspectiva, ao *pesquisar em escolas*, deve-se considerar que as leis e as estruturas gerais do capitalismo exigem do pesquisador olhá-las na relação entre



a realidade multiforme e a perspectiva micrológica e fragmentária (ARICÓ), citadas por Ezpeleta e Rockwell (1987). A escola está inserida em uma trama socioterritorial, na qual se encontram tanto os elementos determinados pela estrutura quanto aqueles individualmente produzidos pelos sujeitos, em suas ações.

Assim, é necessário compreender de qual escola se fala. Para Rockwell e Ezpeleta (2007, p. 134), a escola tem existência e história oficial, documentada, mas alertam: “Coexiste, contudo, com esta história e existência documentada, outra história e existência, *não documental*, através da qual a escola toma forma material, ganha vida”.

Com esses pressupostos, o olhar etnográfico, geográfico e histórico torna-se uma opção adequada não apenas para analisar os documentos oficiais, conhecer a história registrada, mas também para aproximar-se dos sujeitos que fazem a escola existir cotidianamente apropriando-se das normas, das proposições curriculares e dos livros e materiais didáticos para dar forma a uma escola em particular. Ainda que os documentos sejam privilegiados pelas análises dos seus conteúdos, eles devem ser entendidos nessa trama de relações que constituem a história não documentada, permitindo ao pesquisador situar outros elementos que contribuam para compreender o objeto em construção na pesquisa.

Essa perspectiva que estabelece uma dialética entre o particular e o universal, entre o local e o global para analisar a escola também justifica, no caso desta pesquisa, a preocupação em compreender como os conceitos de Geografia são didatizados, como os conhecimentos geográficos são relacionados ao lugar, mas concebidos a partir de sua relação com o mundo. Essa perspectiva contribui para que professores e alunos deem vida ao apreendido, ou apreendam cientificamente o vivido e que, assim, possam relacionar os conhecimentos geográficos com seu cotidiano, como elementos que compõem a sua forma de olhar o mundo.

A partir dessas considerações introdutórias, apresentam-se as seções deste último capítulo, assim estruturadas: a primeira focaliza elementos da escola colaboradora, de seu projeto político pedagógico, além de situar alguns espaços e dinâmicas que mostram a presença dos livros naquela situação específica; a segunda focaliza a coleção didática de Geografia que é usada, de diferentes formas, por aqueles sujeitos escolares e a terceira sessão expõe os procedimentos que foram usados para realizar a análise de um volume da coleção (7º ano), por ser aquele que aborda os conhecimentos relativos à Geografia do Brasil; e finalmente a quarta seção

apresenta resultados da análise realizada nesse volume, tomando como referência as relações entre campo e cidade.

#### 4.1. A ESCOLA COLABORADORA: SEUS ESPAÇOS, SEU PROJETO E O LUGAR DOS LIVROS

Como referido, a motivação para olhar os livros em busca de conteúdos temáticos específicos relacionados ao conceito de lugar – que havia marcado teoricamente o projeto de tese – foi intensificada com a realização de trabalho empírico em escolas do litoral do estado do Paraná. A intenção inicial era realizar um trabalho de observação participante para acompanhar aulas dos anos finais do Ensino Fundamental, que não encontrou espaço para sua efetivação, por diferentes fatores que demandam atenção e compreensão das condições objetivas das escolas.

Feitos os primeiros contatos, configurou-se a possibilidade de realizar o trabalho em uma das escolas, que se tornou, então, colaboradora da pesquisa, nas condições possíveis naquele momento. De que escola se fala?

A escola municipal onde foi realizado o trabalho empírico está localizada no município de Morretes-PR, região do Litoral do Paraná, cerca de 70 km da capital do estado. No mesmo espaço físico – em sistema dualidade – são ofertadas turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, Fundamental II, de responsabilidade da administração municipal, e Ensino Médio, este apenas no período noturno e administrado pelo estado.

A escola está situada próxima a uma rodovia federal e atende cerca de duas dezenas de comunidades rurais, próximas e distantes, o que exige que os alunos façam uso do transporte escolar, muitas vezes em viagens por um longo tempo. Um dos alunos relatou que acordava às cinco horas da manhã para chegar às sete e dez na escola.

Diariamente, vários ônibus chegam à escola, repetindo uma rotina que hoje se tornou frequente nas comunidades rurais, uma vez que o Estado atuou intensamente na nucleação, fechando muitas escolas menores e deslocando os alunos para escolas maiores, com a justificativa de oferecer melhores condições aos alunos. O processo é criticado no âmbito dos movimentos sociais e pela Educação do Campo, questionando-se a justificativa e enfatizando que a economia de recursos é o propósito central.

Em geral, há uma funcionária da escola que os recebe. A ação de chegar e descer do ônibus parece também estar inserida no dia a dia dos alunos na forma de um hábito. Em uma das observações realizada, a rotina foi quebrada: o motorista de um dos ônibus, ao chegar, conversou com a funcionária contando que uma moto – de um morador conhecido – colidiu com o ônibus, porém, não houve ferimentos nem danos maiores. Esse tipo de acidente tem grande possibilidade de ocorrer quando se consideram as condições de trabalho dos motoristas: precariedade das estradas na zona rural, falta de manutenção dos ônibus e baixa remuneração, problemas que a imprensa tem denunciado e sobre os quais os próprios alunos têm muito a dizer e a pedir<sup>42</sup>.

Para a legislação, especificamente o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, DOU 05.11.2010, que “Dispõe sobre a política de Educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA”, escola do campo é caracterizada no capítulo I, § 1º:

II - Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE<sup>43</sup>, **ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.**

§ 2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º.

§ 3º As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação. (grifos nossos)

Assim, estar em uma escola que atende a um número elevado de comunidades do campo, mas que não é legalmente uma Escola do Campo, produz indagações a respeito das relações socioespaciais ali constituídas, o que interessa especialmente à pesquisa realizada nessa tese. Sendo a Geografia uma disciplina escolar que tem como objeto de estudo o espaço geográfico, segundo os documentos oficiais que orientam o currículo no país e no Estado do Paraná, a problemática da pesquisa é

---

<sup>42</sup>Reportagem no Jornal Meio Dia Paraná, da RPC, veiculada 08/04/2019. Disponível em: <[https://globoplay.globo.com/v/7523146/?utm\\_source=facebook&fbclid=IwAR2YScJtxLRYYHrxGv3QdED9oA GAa8Qdlx6usgpi9twIRDYXX0D5ScXvw](https://globoplay.globo.com/v/7523146/?utm_source=facebook&fbclid=IwAR2YScJtxLRYYHrxGv3QdED9oA GAa8Qdlx6usgpi9twIRDYXX0D5ScXvw)>.

<sup>43</sup> Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos do Brasil: uma primeira aproximação / IBGE, Coordenação de Geografia. – Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100643.pdf>>.

potencializada quando se questiona sobre o livro didático utilizado nessa escola, em particular.

As análises resultantes evidentemente não se restringem ao contexto particular, mas se ampliam, permitindo teorizações sobre o tema. Trata-se de compreender e explicar as relações que podem ser construídas quando se considera o trabalho com o conceito de lugar, que é apontado nos documentos oficiais como um dos caminhos epistemológicos e didáticos para evidenciar relações entre o local e o global no ensino.

Dadas as condições particulares dessa escola, sua localização espacial e social, suas demandas e dificuldades, derivadas da problemática das comunidades rurais que lutam para ter acesso ao ensino, o trabalho de pesquisa pode dar novos significados ao livro didático de Geografia. Assim, situam-se a seguir elementos do projeto pedagógico da escola em relação ao ensino da disciplina e seus conceitos, buscando relações entre a proposta educativa e a vida da escola e dos seus sujeitos.

Retoma-se a perspectiva teórica assumida quanto ao fato de que entre os documentos oficiais e as práticas de ensino ocorrem os processos de apropriação, entendidos como de reelaboração das normas pelos sujeitos escolares e, assim, portanto, para além da reprodução. As normas são referenciais para que se possam analisar os processos que ocorrem na vida cotidiana da escola, pois certamente exercem alguma influência no que ela faz, mas não são compreendidas como determinações absolutas, uma vez que a ação dos sujeitos também atua na sua incorporação, produzindo alterações reguladas pelas condições em que a ação escolar se realiza em cada escola em particular.

Assim, se reafirma também que, metodologicamente, a pesquisa se caracteriza como estudo *em* um caso, buscando, a partir da experiência empírica, entender as relações complexas que constituem a vida escolar e seus efeitos, nesse caso, quanto ao livro didático que é utilizado para o ensino da Geografia, tendo em vista os objetivos traçados para essa disciplina no conjunto das normas oficiais, apropriadas a partir do projeto pedagógico escolar.

#### 4.1.1 O conceito de lugar e o projeto pedagógico da escola colaboradora da pesquisa

A autonomia que as escolas estaduais e municipais possuem para realizar a escrita e atualização do Projeto Político Pedagógico (PPP) tem como premissa a

aprovação do Conselho Estadual de Educação do Paraná – CEE/PR. Essa produção é mediada pelos 32 Núcleos Regionais de Educação do Paraná – NRE<sup>44</sup>.

A escola colaboradora faz parte do Núcleo Regional de Educação de Paranaguá e, como afirmado anteriormente, trabalha em regime de dualidade. No período da manhã oferta turmas do Ensino Fundamental II da rede estadual de ensino; no período da tarde, turma de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, pertencentes à rede municipal de ensino de Morretes; e à noite, turmas de Ensino Médio sob a responsabilidade da rede estadual. O espaço escolar compartilhado, ou em dualidade, entre as redes de ensino municipal e estadual é uma prática comum nas escolas situadas na área rural, em especial aquelas das ilhas do litoral paranaense.

Quanto ao PPP da Escola Municipal, ao solicitá-lo para a direção e equipe pedagógica, no início do ano de 2018, não foi possível ter acesso ao documento, uma vez que, segundo os colaboradores, ele estava sendo reelaborado. Ao final do mês de novembro, a pedagoga entregou à pesquisadora o PPP, cuja leitura ocorreu no lugar que havia sido destinado pela escola para o trabalho nesta fase da pesquisa: a biblioteca da escola.

A construção coletiva do Projeto Pedagógico é afirmada na folha de rosto do documento:

O Projeto Político Pedagógico [...] foi construído coletivamente com aprovação do Conselho escolar e articula-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica tendo como base a LDB 9394/96 e toda a legislação educacional. Expressa os princípios, fundamentos e procedimentos que norteiam esta instituição. Este é o volume 01 que compõe a Proposta Pedagógica conforme Del 14/09 – CEE. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018).

Na informação retirada do PPP da escola, afirma-se que houve uso de toda a legislação educacional, embora na leitura não se tenha encontrado referência explícita às Diretrizes Curriculares da Educação – DCE. No item específico para o ensino da Geografia, o documento indica que a abordagem do ensino dessa disciplina se apoia

---

<sup>44</sup> A partir de 2019, a elaboração do Projeto Pedagógico Curricular da escola tem que estar de acordo com BNCC, Diretrizes Curriculares Nacionais e Referencial Curricular do PR. INSTRUÇÃO NORMATIVA CONJUNTA Nº 04/2019 – DEDUC/DPGE/SEED, que inclui a Base Nacional Comum Curricular  
[http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/2019/instrucao\\_052019\\_deducdpgeeed.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/2019/instrucao_052019_deducdpgeeed.pdf)

na crítica à visão fragmentada da realidade, portanto, assumindo a visão “[...] integrada de todos os elementos que a compõem” (PPP, p.111).

Dessa forma, a proposta afirma incorporar as concepções que marcaram a escrita dos currículos nas décadas de 1980 e 1990, como fruto do debate sobre a dicotomia entre Geografia física e Geografia humana, influenciado pelo livro de Yves Lacoste e pelas pesquisas que tratam do ensino da Geografia<sup>45</sup>. Apesar disso, observa-se a permanência de princípios da abordagem da Geografia Clássica/Tradicional e sua transposição para o ensino por meio de uma visão dual entre os conteúdos escolares da Geografia física e da Geografia humana, por exemplo, na divisão dos conteúdos sobre população, economia, aspectos naturais e geopolíticos.

Deve-se sublinhar que a convivência, coerente ou não, de diferentes modelos, concepções ou paradigmas tem sido apontada por estudiosos do currículo como uma das características da proposta dos PCNs, em especial no caso da Geografia, como se evidenciou no capítulo inicial. Na tentativa de incorporar elementos derivados de diferentes grupos de pesquisa ou das discussões mais abertas que foram realizadas, a precisão e a coerência conceitual às vezes são impossíveis.

Analisando os objetivos gerais da disciplina presente no PPP, o papel do ensino de Geografia e o conceito de Lugar são apresentados da seguinte forma:

Conhecer a organização do espaço geográfico e o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, de modo a compreender o papel das sociedades e sua construção e produção do território, da paisagem e do lugar;

Conhecer e compreender os procedimentos de pesquisa para compreender o espaço, a paisagem, o território, o lugar [e] seus processos de construção, identificando suas relações, problemas e contradições. (PPP, 2018, p. 111-112).

No item “Metodologia”, o documento apresenta a importância da relação entre os conceitos de Geografia e o dia a dia do aluno, visando, assim, a construção da cidadania. Essa é uma característica importante dos documentos curriculares das últimas décadas, que também está materializada nos editais e critérios de avaliação dos livros didáticos.

---

<sup>45</sup> Pereira (1993), Andrade (2008) e Moreira (2008) são autores que abordam a construção da história do pensamento geográfico brasileiro e que influenciaram as pesquisas sobre o ensino da Geografia.

O PPP da Escola possui características de currículo prescritivo, pois apresenta o rol de conteúdos a serem ministrados em cada ano escolar, sua metodologia e avaliação. No 7º ano, escolhido para a análise do livro didático em função das temáticas propostas, os conteúdos escolares sobre o Estado brasileiro são apresentados de forma similar às listagens propostas pela Geografia Tradicional, conforme destacadas na análise das obras que circularam na primeira metade do século XX: localização física/cartografia, grandes temas como: formação do território, população, noções de economia, sistema ambientais e, como continuidade, a divisão geoeconômica brasileira, encerrando com o estado do Paraná. Todas as divisões regionais são apresentadas dentro da sequência: a) espaço físico (clima, hidrografia, vegetação e relevo; b) população e sociedade; c) economia; d) problemas ambientais.

Também para evidenciar a força da tradição disciplinar, aponta-se que a forma curricular na qual a espacialidade dos territórios é apresentada de forma segmentada/fragmentada pode ser identificada. Nela, os conteúdos escolares são baseados nos seguintes recortes escalares: no 6º ano, conceitos gerais; no 7º ano, Brasil; no 8º ano, os países chamados de desenvolvidos ou Primeiro Mundo; e no 9º ano, os países subdesenvolvidos, ou Terceiro Mundo<sup>46</sup>.

Ao analisar a proposta, um olhar simplificador poderia concluir que há uma divergência entre a crítica à fragmentação feita no documento escrito da escola e a proposição dos conteúdos. Entretanto, nas perspectivas teóricas assumidas na tese, trata-se de buscar compreender como a escola faz a transposição das orientações para seu plano de ação. Assim, sublinha-se que nesse nível de produção curricular a organização das aulas ganha centralidade e, talvez nessa dimensão da vida escolar, o que se impõe com maior força é a ênfase dos conhecimentos que pertencem à tradição curricular. Os processos de apropriação das orientações não ocorrem de forma mecânica, e, assim, a escola elabora sua proposta com indícios de tensão entre a tradição e as mudanças.

Nesse sentido, relembra-se que havia diferentes documentos em vigência até o ano de 2017, os PCNs e as DCE do Paraná e, para, além disso, os livros didáticos que circulam nesse período e que se constituem também em elementos considerados

---

<sup>46</sup> A divisão dos países em Primeiro Mundo, Segundo e Terceiro Mundo surge como uma divisão primeiramente para os países do bloco capitalistas, a segunda para os países do bloco socialista e a terceira para os países periféricos na economia

pelas escolas ao elaborar seus planos, como mediadores entre os conhecimentos dos currículos oficiais e o trabalho didático, organizado em estruturas definidas pelos autores dos manuais. Relembra-se aqui a função programática que os livros cumprem (CHOPPIN, 2004) e o conceito usado por Escolano (2006) de currículo editado.

Não se pode ignorar que as propostas curriculares apresentam orientações quanto a temas, em geral amplos e não sequenciados obrigatoriamente, em um processo de didatização que se completarão, na aproximação com a vida da escola, nos livros, aprovados pelo PNLD – já que estão também de acordo com os PCNs e com os critérios de avaliação definidos pelo edital do Governo Federal.

Também não se pode ignorar a instância de didatização que ocorre quando os professores elaboram seus planos de ensino (ou planos de trabalho docente, PTD), que finalizam a definição dos registros dos conhecimentos a serem ensinados. Ainda que pautados nos documentos e orientações oficiais e sustentados em uma proposta pedagógica escolar escrita – nas condições reais de funcionamento de cada escola – há um trabalho de seleção e hierarquização dos conteúdos que ocorre na esfera do trabalho docente.

Nesse sentido, mesmo a escolha e a presença de um determinado livro no planejamento didático e nas aulas de um professor deve ser examinado como um processo complexo de apropriação. Tal compreensão levanta as lacunas ainda existentes nos conhecimentos sobre como tais processos ocorrem, e o desafio de realizar pesquisas que se aproximem das aulas para estudá-los é concreto. No trabalho empírico para essa tese foi possível algum grau de aproximação no âmbito da cultura pragmática, mas limites também se impuseram, como se evidenciará nas próximas seções.

Ainda quanto ao PPP da escola, uma questão deve ser destacada quanto ao conceito de cidadania, apresentado como objetivo de formação dos alunos para a vida social. Essa formação está relacionada à função do ensino de Geografia presente em muitos documentos no Brasil pós governo ditatorial. Entretanto, Freire (2004) alerta para os usos feitos acerca da cidadania nos discursos sobre a Educação:

Às vezes penso que se fala em cidadania como se fosse um conceito, muito abstrato, com certa força mágica, como se, quando a palavra cidadania fosse pronunciada, automaticamente todos a ganhassem. Ou como se fosse um presente que políticos e educadores dessem ao povo. Não é isso. É preciso deixar claro que a cidadania é uma produção, uma criação política. (FREIRE, 2004, p. 137).



Conceitos e expressões como cidadania, formar sujeitos críticos, compreensão da realidade foram e são marcas presentes nos documentos oficiais e nas escolas da Educação Básica, a partir da década de 1980, e devem ser compreendidas na perspectiva das lutas nos processos de redemocratização. Os conceitos e conteúdos das disciplinas escolares tornam-se uma tradição dentro da cultura escolar também por meio de documentos oficiais e propostas pedagógicas contextualizadas dentro das políticas públicas que, de alguma forma, orientam a produção e a avaliação do livro didático adotado pela escola.

Para Kramer (2003), os documentos oficiais e as propostas pedagógicas das escolas são resultado de processos históricos, e mais:

[...] um convite, um desafio, uma aposta. Uma aposta, porque, sendo ou não parte de uma política pública, contém sempre um projeto político de sociedade e um conceito de cidadania, de educação e cultura. A proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. E é um caminho a ser construído, que tem uma história que precisa ser contada. Traz consigo seus valores, as dificuldades que enfrenta os problemas que precisam ser superados, seus desejos, as suas vontades. (KRAMER, 2003, p. 21).

A partir dessas conceituações e considerações sobre a proposta de trabalho da escola como documento que se entrelaça com as ações dos sujeitos escolares e com as atividades que constituem o cotidiano escolar, especialmente quanto às relações com os livros didáticos, encaminham-se a seguir as descrições analíticas quanto às aproximações efetivadas na escola colaboradora com os livros de Geografia e as questões relativas ao conceito de lugar.

#### 4.1.2. A biblioteca escolar como espaço da pesquisa, dos livros e de dinâmicas de leituras

A permanência da pesquisadora na biblioteca foi resultado da sugestão da direção da escola, por acreditar ser um lugar mais reservado para realizar a leitura dos livros didáticos de Geografia, uma vez que o projeto de pesquisa apresentado inicialmente à escola apontava como objetivo analisar os conteúdos referentes ao conceito de lugar no livro didático de Geografia do Ensino Fundamental II adotado.

Efetivamente, essa proposta se mostrou possível e a leitura e análise do livro didático de Geografia adotado pela escola trouxeram informações relevantes para

compreender a proposta, pela identificação das seções teóricas e metodológicas da presença do conceito de lugar, das relações entre cidade e campo e da relação local-global.

As observações realizadas, as conversas com a direção, professores e funcionários e, também, com os alunos ocorreram muitas vezes na frente da biblioteca, que fica ao final de um corredor. E também é nessa parte do corredor que são encontrados os livros didáticos de todas as disciplinas. Esse espaço é uma espécie de anexo do prédio de alvenaria da escola, feito de madeira e chão de cimento bruto.

Estar na biblioteca permitiu a aproximação física com a sala de uma turma do 7º ano, e, assim, possibilitou ouvir e acompanhar as dinâmicas dessa classe escolar, ler a coleção do livro Geografia adotada pela escola e conhecer a dinâmica de empréstimos dos livros. Foi possível algum grau de inserção da pesquisadora nestas dinâmicas não só por permanecer na pequena biblioteca, mas também por poder circular na escola.

Em um determinado dia, foi possível compreender que o longo tempo de permanência da pesquisadora na biblioteca provocou uma identificação, que foi expressa por um aluno, com o qual havia realizado várias conversas nos intervalos das aulas: “Vamos perguntar para a *mulherzinha da biblioteca* se ela viu algo”. Outra aluna respondeu: “Não vai perguntar não” – talvez distinguindo a pesquisadora dos funcionários da escola.

FIGURA 12: Localização da biblioteca.



Biblioteca anexa à sala de aula com bandeira da Argentina, em referência à copa do mundo que ocorria naquele período. Acervo da pesquisadora. (2018)

Realizar as análises dos livros na biblioteca também possibilitou a inserção da pesquisadora em outras atividades na escola, bem como circular por espaços como a sala dos professores no início das aulas, nos intervalos e final do período, na cozinha no horário da merenda, no pátio e corredores. A opção de estudo, respondendo às condições de desenvolvimento do trabalho empírico, não incluiu a observação de aulas, mas algumas atividades realizadas pelos professores em outros espaços da escola foram também acompanhadas.

Conversas sobre algumas atividades de Geografia também foram realizadas, sempre sem roteiros prévios, configurando-se como conversas informais. Por meio dessas interações, tornou-se possível alguma aproximação com as práticas de ensino, contribuindo para entender elementos constitutivos das dinâmicas de uso dos livros na relação com outros materiais.

Sobre o uso dos livros didáticos, foi possível observar que não há exemplares suficientes nas disciplinas como Geografia para todos os alunos,<sup>47</sup> o que gera movimentação constante na escola e na biblioteca. Por outro lado, os alunos vêm à biblioteca para pegar outros livros também, conforme se observa nos fragmentos de registro de campo reproduzidos a seguir.

#### Fragmento 1

Um aluno do 7º ano chega à porta da biblioteca e pergunta se estou olhando os livros. Digo que são os livros didáticos de Geografia. Estou com o livro do 8º ano em mãos e pergunto se eles estudam nele. Ele diz “*não é esse*” e aponta para o livro do 7º ano. Retomo a conversa perguntando se eles usam o livro em sala. Ele responde: “*Não usamos o livro. A professora traz textos, muitos textos.*”

Pergunto se gosta do livro didático de Geografia, ele faz expressão de mais ou menos e então reafirma que quase não usam o livro didático. Escuto a professora de Geografia dizendo, na sala ao lado: “*Quem terminou a atividade deixe o livro no lugar*”. (Registro de campo, 10/05/2018)

#### Fragmento 2

---

<sup>47</sup> Em conversa, a diretora explica que no ano anterior houve um problema, e vários livros de Geografia foram inutilizados.

Duas alunas entram na biblioteca para devolver os livros emprestados. Conversamos e pergunto se gostam de Geografia... riem e dizem que não. Pergunto de qual matéria gostam... dizem que é de Matemática... riem novamente e começam a escolher o livro. A aluna A diz: *“Vou levar um com mais páginas”*... Bate o sinal do recreio e todas saem para o lanche. As alunas retornam após o recreio e escolhem um livro. Pergunto por que não gostam de Geografia, elas se entreolham e a aluna B responde: *“Tem muita coisa para... para... estudar”*. Tento ajudar dizendo “para ler”... Ela repete; *“Não... é para estudar mesmo, muita coisa para estudar”*. Digo: *“Sim entendi, afinal, ler vocês gostam né?”* Sorriem e recomeçam a escolher os livros de literatura. A aluna B pede ajuda para escolher um livro que seja bom também para a irmã de 6 anos, pois sua mãe lê histórias para as duas. Conversamos mais um pouco sobre a leitura. (Registro de campo, 12/07/2018)

#### Fragmento 3

É mais uma oportunidade de conversa com os alunos na biblioteca e suas relações com a leitura. Um deles, que imaginei ser do 5º ano, pergunta da porta: *“Posso emprestar um livro?”* Digo que sim... após alguns minutos ele escolhe o livro Marley e Eu. Anoto seu nome [pois fui solicitada a fazer isso pela direção]... Digo que tem um filme com esse título, ele se interessa e diz: *“Será que tem o filme na NetFlix?”* Digo que não sei, mas que o filme é bem legal. Entra um amigo seu na biblioteca e lembra que já tinha um livro emprestado, fala em voz baixa... *“semana que vem empresto outro”*. (Registro de campo, 17/10/2018)

Dentre os vários momentos no qual os alunos adentravam a biblioteca para as devoluções que aconteciam sem um controle rígido, foi possível perceber que o momento do empréstimo era acompanhado de conversas entre eles sobre qual livro escolher ou sobre amenidades. Outras vezes foi possível acompanhar o movimento dos alunos ao final da última aula, quando aproveitavam para circular pela escola e pela biblioteca.

Assim, observou-se que o acesso aos livros tanto didáticos como literários é uma prática estimulada pelos professores e pela funcionária que realizava a função de organização da biblioteca. Os alunos que entraram na biblioteca durante a permanência da pesquisadora para o trabalho de análise dos livros, em especial dos 6º anos, se mostraram familiarizados com o lugar e demonstraram autonomia em emprestar e devolver os livros.

Foram realizadas conversas com a jovem funcionária da biblioteca, bem como com os funcionários responsáveis pela manutenção da escola e pelo cuidado com os alunos no pátio e corredores. Os assuntos giraram sobre os desafios de melhoria da estrutura da escola – que não são poucos – e sobre a biblioteca, para a qual a antiga funcionária, que se aposentou, tinha planos quanto à manutenção e organização.

Na biblioteca, também era possível ouvir os burburinhos da sala ao lado, que traziam a consciência de que há vida no aprender. Das surpresas na biblioteca, o achado inusitado do livro *História da Leitura*, de Alberto Manguel, obra que foi referência em disciplina cursada no Doutorado, valiosa para compreender significados da leitura e dos livros em diferentes períodos históricos. Completando a surpresa, as experiências positivas de participação no recreio, com direito à merenda/lanche e o cafezinho na sala dos professores, já às sete horas da manhã.

Em conversa com o professor de Geografia do 9º ano, o assunto gira em torno do achado do livro *Assim nasceu o Hino Morretense*, de Eric J. Hunzicker, no acervo da biblioteca. O professor pegou o livro, agradeceu e disse conhecer o autor, que possui vasta biblioteca sobre o município.

Em particular, foi possível conversar sobre um projeto de maquetes temáticas feitas sobre lugares de Morretes, ocasião para também conversar sobre a pesquisa com os livros de Geografia. O professor afirmou que realiza essa atividade com todos os alunos de todos os anos, por achar importante que eles conheçam seu município, usando o conceito de lugar. Ele afirmou que inicia o ensino de Geografia pelo estudo sobre Morretes e explicou como relaciona, por exemplo, a apresentação dos países como a Arábia Saudita e o Islamismo, que está presente na região e, em particular, na cidade de Paranaguá.

Aqui, destacam-se dois pontos interessantes para a compreensão das relações entre as propostas oficiais, os livros e as aulas de Geografia, nas diversidades e complexidade em que são estabelecidas. O primeiro, refere-se à decisão do professor em trabalhar inicialmente questões relacionadas ao município, independentemente dos conteúdos ou temas próprios de cada ano escolar, previstos no PPP. É o professor que toma essa decisão, em função de necessidades que ele identifica e como efeito de hierarquizações que ele estabelece quanto à relevância dos conhecimentos – evidenciando os processos de seleção que ocorrem no nível escolar.

O segundo ponto coloca em evidência a preocupação que o professor desejou mostrar à pesquisadora em estabelecer relações com outros lugares a partir de

elementos que constituem a dimensão do cotidiano. A referência feita a Paranaguá, ao islamismo e a Arábia Saudita ressalta a compreensão do professor de que o trabalho com as questões da localidade permite ir ao encontro de conhecimentos em outras escalas, como, por exemplo, a que é dada pela reconhecida historicidade da imigração árabe no município.

De alguma forma, as conversas informais permitiram fazer aproximações com os conhecimentos geográficos e didático-pedagógicos que estão em circulação naquela escola em particular, possibilitando apreender alguns indícios da presença do conceito de lugar no ensino que ali ocorre.

Estas inserções contribuíram na leitura e análise do livro didático de Geografia do 7º ano que está em uso na escola colaboradora, em sua materialidade e especificidade.

#### 4.2. A COLEÇÃO DIDÁTICA PARA ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA COLABORADORA

A pesquisa documental teve como objetivo a análise do conteúdo do livro didático de Geografia do 7º ano do Ensino Fundamental II em uso na escola colaboradora, para verificar a presença de temas relacionados às relações entre campo e cidade, na perspectiva do conceito de lugar. Entende-se que as análises podem contribuir para apontar as possibilidades e limites dos livros para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em escolas como esta que colaborou com a pesquisa e que, mesmo identificada como urbana, atende populações rurais que devem ser consideradas na proposição de conteúdos e temas de ensino.

A coleção adotada na escola é Expedições Geográficas, da Editora Moderna (2015), dos autores Melhem Adas e Sergio Adas.

Um dos autores tem tradição e é amplamente reconhecido como autor de obras didáticas na disciplina. O livro didático de Melhem Adas (1990) foi referência na formação inicial da pesquisadora como professora de Geografia. Em dois contextos históricos, antes do fortalecimento das avaliações do PNLD e no edital de 2017, as obras do autor traduzem concepções de ensino de Geografia que circularam no país em um período de três décadas.

A valorização dos autores é evidenciada na página da editora com as obras para o PNLD 2017.

FIGURA 13. Apresentação da coleção na página da Editora

Home | Obras | NOVO! Expedições Geográficas | Geografia

**OBRAS**

**Componentes curriculares**

- Português
- Matemática
- Ciências
- História
- Geografia
- Inglês

**NOVO! Expedições Geográficas**

*Os autores mais queridos da Geografia convidam você para uma viagem inesquecível pelo mundo do conhecimento!*

**CONHEÇA OS AUTORES**  
**Melhem Adas** é geógrafo, professor e autor de livros didáticos há muitos anos, enquanto **Sergio Adas** é filósofo, doutor em Geografia Humana e professor. Ambos tratam o ensino da disciplina como uma grande viagem pelos seus diversos campos. Sergio herdou de seu pai a missão de transformar o mundo pela educação!

Fonte: <https://www.moderna.com.br/pnld2017/obras/novo-expedicoes-geograficas.htm>, acesso em março de 2020.

Também nessa página são anunciadas as qualidades da coleção, tratadas como “diferenciais”.

FIGURA 14. Diferenciais da coleção apresentados na página da Editora

0058P17052

Recursos ModernAmigos

**NOSSOS DIFERENCIAIS**

**NOVO PROJETO GRÁFICO**, organizado em torno da ideia de uma viagem, que convida os alunos a se envolverem com a Geografia.

**RECURSOS MULTIMÍDIA** com foco na ampliação do conhecimento e no enriquecimento da formação do professor.

Ampliação do trabalho com **TEMAS TRANSVERSAIS E COMBATE AO PRECONCEITO** (ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo), para auxiliar o professor e a escola na valorização da convivência escolar e em sociedade.

Novas **PROPOSTAS DE PESQUISAS INDIVIDUAIS E EM GRUPO**, que estimulam hábitos de observação e análise.

Novas atividades de **ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA**.

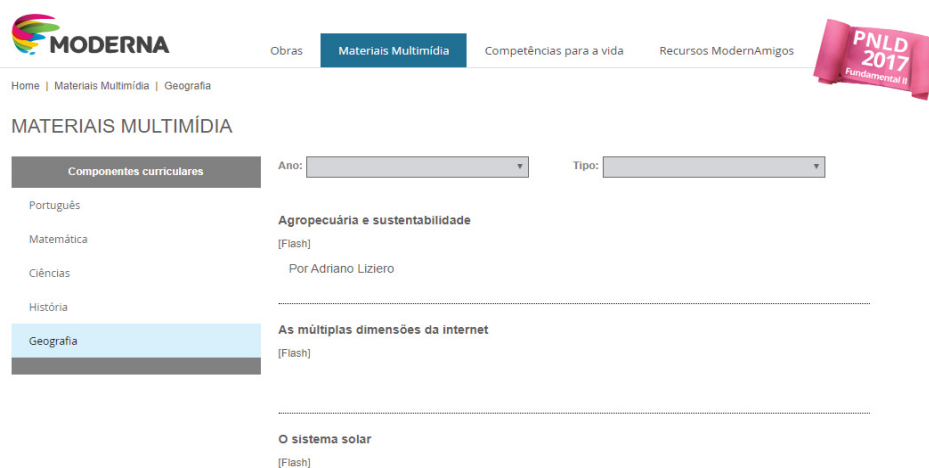
**MANUAL DO PROFESSOR** com orientações e sugestões didáticas para o trabalho com infográficos, além de um roteiro de ensino, Unidade a Unidade, e atividades complementares que podem ser usadas como avaliação.

Fonte: <https://www.moderna.com.br/pnld2017/obras/novo-expedicoes-geograficas.htm>

Nessa segunda imagem apresentada, destacam-se alguns elementos que esclarecem a importância da conceituação dos livros como artefatos culturais, mas também como mercadoria, uma vez que a venda da obra ao PNLD depende, em grande parte, da sua escolha pelos professores e escolas. Assim, observa-se a propaganda veiculada pela editora para evidenciar os elementos que diferenciam a coleção.

A primeira questão a destacar diz respeito aos recursos de multimídia que são disponibilizados, ao clicar o mouse sobre essa expressão, colocada como um diferencial da obra. Abre-se nova janela e podem-se acessar 14 recursos (vídeos e flashes) a partir de temas e anos indicados pelo usuário. Para além de ser uma exigência dos editais, também se constituem um elemento de estímulo à escolha.

FIGURA 15 Recursos multimídia disponibilizados na página da Editora



Fonte: <https://www.moderna.com.br/pnld2017/materiaismultimidia/geografia/geografia-detalhe.htm>, acesso em março de 2020.

Outro ponto interessante, que o marketing enfatiza como diferencial da coleção, refere-se a outras exigências do edital, que se constituem como critérios eliminatórios em caso de descumprimento: “Ampliação do trabalho com temas transversais e combate ao preconceito (ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo), para auxiliar o professor e a escola na valorização da convivência escolar e em sociedade”.

Também se podem destacar, nas novidades e atualizações anunciadas na página da editora, várias seções dos livros que se destinam ao estabelecimento de relações entre os conteúdos e a cultura local, a comunidade, a realidade do aluno e os problemas do cotidiano, reafirmando o atendimento aos editais do programa com



relação a esses quesitos e relacionando-os com o exercício da cidadania e o protagonismo social.

FIGURA 16: Novidades e atualizações da coleção disponibilizados na página da Editora

### NOVIDADES DESTA EDIÇÃO

#### NOVOS INFOGRÁFICOS EXCLUSIVOS PARA A REDE PÚBLICA em todos os volumes.

Subseção **INTERPRETE**: Questões para o aluno identificar e relacionar informações.

Subseção **ARGUMENTE**: Desenvolve a problematização, a formulação de hipóteses e argumentação.

Subseção **CONTEXTUALIZE**: Associa o tema do texto com a comunidade do aluno.

Subseção **VIAJE SEM PRECONCEITOS**: Debates e reflexões que promovem a igualdade e o respeito, prevenindo o *bullying* e a indisciplina.

Subseção **INVESTIGUE SEU LUGAR**: Estimula a percepção do entorno e o sentimento de pertencimento.

Quadro **NO SEU CONTEXTO**: Relaciona os temas com a realidade do aluno, favorecendo a aprendizagem significativa.

### ATUALIZAÇÕES DESTA EDIÇÃO

Seção **MOCHILA DE FERRAMENTAS**: Procedimentos da Geografia para desenvolver a autonomia e aprimorar o trabalho individual e em grupo.

Seção **ESTAÇÃO SOCIOAMBIENTAL**: Traz as relações entre sociedade, espaço geográfico e meio ambiente com temas transversais e interdisciplinaridade.

Seção **ESTAÇÃO CIDADANIA**: Exercita a cidadania e o protagonismo social, motivando os alunos a reconhecer e se posicionar diante de problemas do cotidiano.

Fonte: <https://www.moderna.com.br/pnld2017/obras/novo-expedicoes-geograficas.htm>

A coleção é formada por 4 volumes (6º, 7º, 8º e 9º), destinados aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

O volume do 6º ano apresenta os seguintes grandes temas, denominados de unidades: Orientação e localização no espaço geográfico; Elementos básicos da cartografia; A Terra: aspectos físicos gerais; O relevo continental: agentes internos; O relevo continental: agentes externos; Clima e vegetação natural; Extrativismo e agropecuária; Indústria, sociedade e espaço.

Destaca-se a definição de lugar como forma de apresentar a Geografia e seus conceitos. O conceito de lugar é ampliado, não mais como a mera localização de uma porção no planeta Terra.

FIGURA 17: Livro didático e o conceito de lugar



Fonte: Expedições Geográficas, 2015, p. 20

O volume 7 aborda os seguintes temas, denominados de unidades: O território brasileiro; A população brasileira; Brasil: da sociedade agrária para o urbano-industrial; Região Norte; Região Nordeste; Região Sudeste; Região Centro-Oeste. Destaca-se, neste volume, o Brasil e a constituição do território. O território, nesse contexto, é apresentado a partir da localização do país e os meridianos.

FIGURA 18: Livro didático – Localização e extensão do território brasileiro

**PERCURSO**  
**1**

## Localização e extensão do território brasileiro

### 1 Como localizar o território brasileiro?

**▶ A localização quanto aos hemisférios**

O território brasileiro pode ser localizado com base na divisão do mundo em **hemisférios**. Considerando que no globo terrestre o Meridiano de Greenwich define o leste (ou oriente) e o oeste (ou ocidente) e que a linha equatorial define o norte (ou setentrional) e o sul (ou meridional), observe a localização do Brasil na figura 1.

Em relação ao Meridiano de Greenwich e à linha equatorial, em que hemisférios o território brasileiro se localiza?

Fonte: elaborado com base em IBGE. Atlas geográfico escolar, 6. ed, Rio de Janeiro: IBGE, 2012, p. 34.

Em relação ao Meridiano de Greenwich, o Brasil se localiza completamente no Hemisfério Ocidental ou Ocidental. No que diz respeito à linha do Equador, o país apresenta a maior parte do seu território no Hemisfério Sul ou Meridional e pequena parte no Hemisfério Norte ou Setentrional.

**Figura 1. O Brasil no planisfério**

**▶ A localização quanto às zonas térmicas**

Ao observarmos a figura 2, é possível notar que a maior parte do território brasileiro localiza-se na Zona Intertropical, definida pelos trópicos de Câncer, no Hemisfério Norte, e de Capricórnio, no Hemisfério Sul. Essa zona é a parte do globo mais iluminada e aquecida pelos raios solares, por isso no Brasil predominam os climas quentes.

O sul do estado de São Paulo, o extremo sul de Mato Grosso do Sul, a maior parte do Paraná e os estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul localizam-se na Zona Temperada do Sul, onde as médias de temperaturas anuais são inferiores às da Zona Tropical. Trata-se de uma região que no inverno do Hemisfério Sul fica sob a ação da massa de ar fria Polar Atlântica. Essa massa de ar é responsável por quedas de temperatura e pelas geadas e formação de neve, principalmente nas serras de Santa Catarina.

Fonte: Expedições Geográficas, 2015, p. 14.

O volume 8 está organizado nas seguintes unidades: Espaço Mundial: diversidade e regionalização; Oceanos; Mundo Global: origens e desafios; América: natureza e herança colonial; Américas: economias de base mineral; América: economias de base agropecuária; América: projetos de integração.

Destaca-se, nesse volume, a apresentação do mundo, globalização e, posteriormente, Continente Americano.

FIGURA 19: Livro didático – Origens e bases do mundo global

|

**PERCURSO**

**5**

## Origens e bases do mundo global

**1 Nunca estivemos tão próximos**

Há um século, meios de comunicação como o rádio e o telefone tinham acabado de ser inventados e um número reduzido de pessoas podia obtê-los. Além disso, o acesso à informação era mais restrito. Hoje, o acesso aos meios de comunicação se ampliou e é possível obter, em “tempo real” — por meio dos noticiários televisivos, da internet e da telefonia móvel —, informações sobre fatos, pessoas e paisagens de diferentes pontos do planeta.

Com isso, hábitos de consumo, como a preferência por determinadas formas de se vestir, filmes e músicas, podem ser compartilhados diariamente, a todo instante, por pessoas de diversas culturas e países (figura 1). Esses exemplos ajudam a entender as expressões **mundo global** e **globalização**. Ambas transmitem a ideia de que vivemos um momento marcado pela intensificação das relações sociais mundiais, em função de diversos fatores tecnológicos que afetam a economia do planeta, bem como a política e as sociedades.

A globalização, porém, não é algo recente. Está em curso há mais de cinco séculos. Dessa maneira, o que hoje chamamos de globalização é apenas uma etapa específica e avançada de um processo antigo.



**A**



**B**

**Figura 1.** Com o avanço das tecnologias de comunicação, pessoas de diferentes culturas e países distantes podem compartilhar informações e hábitos de consumo instantaneamente. Nas fotos, jovens nos Estados Unidos (foto A) e na China (foto B) usam fantasias inspiradas nos personagens do filme estadunidense *Avatar* (2010).

Fonte: Expedições Geográficas, 2015. p. 50.

O volume 9 está dividido nas seguintes unidades: Mundo Global: geopolítica e organizações internacionais; Mundo: População e desafios globais; Europa: diversidade e integração; CEI e a questão energética russa; As grandes economias da Ásia; Oriente Médio; África: heranças, conflitos e diversidades; Oceania e Regiões Polares.

Destaca-se, nesse volume, a continuidade sobre o mundo globalizado e a inserção dos demais continentes.

FIGURA 20: População mundial: distribuição, crescimento desigual e migrações



Fonte: Expedições Geográficas, 2015, p. 48.

Há uma estrutura comum aos volumes, que incluem:

a) “*Apresentação*”, na qual os autores se dirigem ao “Caro estudante”. Trata-se de texto breve e diferenciado para cada ano escolar. No livro didático, por exemplo, 7º ano, os autores escrevem sobre o estudo da Geografia do Brasil e dialogam com os alunos sobre a observação dos lugares.

Uma dica de viagem: não seja apenas um viajante distraído ou que passa pelos lugares e regiões sem perceber as contradições existentes. Seja um viajante cidadão e consciente, que utiliza seu aprendizado e conhecimento para participar da construção de um Brasil melhor para todos. Um começo é fazer isso **a partir do lugar e região onde você vive**, contribuindo na busca de soluções para problemas sociais e ambientais, além de discutir e combater tipos de preconceitos (econômicos-sociais, étnico, de gênero, religião, idade, entre outros). (grifos nosso)

b) “*Conhecendo os recursos do livro*”, neste tópico os autores descrevem a organização interna do livro. Na concepção dos autores, recursos são entendidos

como [...] as seções e as subseções didático-pedagógicas presentes nos volumes [...]. Com propósito bem definido, por meio deles procuramos subsidiar o trabalho do professor na sala de aula. (Suplemento com orientações para o professor, 7º ano, p. 303). O manual do professor é denominado de “Suplemento com orientações para o professor”, que inclui: “Orientações ao professor quanto ao uso do Manual do Professor Multimídia”. Esse suplemento está presente no final dos quatro volumes da coleção.

Uma descrição da coleção e seus recursos também é disponibilizada pela editora em um vídeo que valoriza seus autores e a proposta didática, indicando claramente a relação entre cada uma delas e as exigências das normas curriculares nacionais e do PNLN, incluindo transversalidade, ética, meio ambiente, e ainda competências que podem ser desenvolvidas pelos alunos.

A relação com os conhecimentos e experiências prévias do aluno, bem como a importância das investigações do meio no entorno são destacadas pela apresentadora do vídeo.<sup>48</sup>

c) “*Aberturas das unidades*”. É apresentada as temáticas que serão tratadas em cada unidade e, portanto, correspondem a cada uma das aberturas, compostas por pequenos textos, imagens e questões para estabelecer a relação entre a experiência dos alunos e o tema em pauta.

d) “*Seções*”. Os autores apresentam as diferentes seções, que possuem títulos criativos que podem motivar os estudantes, e se repetem ao longo de toda coleção. Observa-se que os títulos guardam relação com a ideia de “uma viagem pelo conhecimento”, mote do título e bastante explorado na divulgação comercial da obra.

São elas: “Verifique sua bagagem”, “Percurso”, “Glossário”, “No seu contexto” {propõe atividades que articulam o conteúdo estudado ao local em que você vive}, “Seções laterais”, “Estações”, dividida em: “Estação Socioambiental”, “Estação Cidadania”, “Estação História”, “Estação Ciências”, “Outras Seções”: “Mochila de ferramentas”, “Outras Rotas”, “Encontros”, “Atividades”, dividida em: “Revedo conteúdos”; “Investigue seu lugar”, propõe pesquisas, individuais ou em grupo, sobre a localidade onde você vive, buscando estimular a percepção do entorno; “Pesquise”,

---

<sup>48</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=GW50y-jhB0M>, acesso em abril de 2020.

“Cartografias”, “Desembarque em outras linguagens” (Proposta Interdisciplinar), “Caixa de Informações e interprete”, “Mãos à obra”.

Os resultados da avaliação da obra pelo PNLD evidenciam tratar-se de coleção adequada para a escolha do professores, como se pode observar na avaliação geral da proposta pedagógica:

A Coleção EXPEDIÇÕES GEOGRÁFICAS apresenta uma proposta pedagógica articulada quanto à sistematização dos conceitos, à distribuição dos conteúdos e à organização das atividades da Coleção. Apresenta clareza na exposição dos temas tratados, buscando valorizar os principais elementos mediadores para a compreensão geográfica do espaço vivido e da inserção dos estudantes nas diferentes escalas espaciais. O conhecimento prévio dos estudantes, suas concepções sobre os fenômenos a serem estudados, são chamados na abertura de cada unidade e servem de base para os desdobramentos dos percursos (Brasil, 2017, p. 86)

Sobre o critério de avaliação relacionado à presença de conceitos geográficos no livro, é destacado que:

A proposta da Coleção evidencia a **articulação entre conceitos de lugar e de paisagem** como condição para a compreensão de outros conceitos como região e território. Além disso, são apresentadas noções essenciais na sistematização cognitiva e do pensamento geográfico, buscando constituir elementos mediadores para fazer os alunos questionarem os territórios formalmente constituídos, **sem desconsiderar sua participação no lugar de vivência** (Brasil 2017, p. 86, grifos nossos).

Um elemento interessante a destacar, em função das análises realizadas ao longo dos capítulos anteriores, diz respeito à forma como os conteúdos são organizados, separando os elementos físicos e humanos. O Guia destaca que: “A Coleção trabalha com a perspectiva dos elementos naturais presentes no espaço geográfico. Esses são, quando da apresentação dos conteúdos, os primeiros a serem destacados – seguidos dos elementos sociais do espaço geográfico historicamente constituído”. (Brasil, 2017, p. 86).

Os avaliadores justificaram a decisão dos autores, de alguma forma valorizando a presença das questões ambientais:

“A Coleção optou por apresentar essa separação, procurando destacar a compreensão dos problemas ambientais que estão presentes nas sociedades atuais. Assim, os impactos ambientais da sociedade são pontuados na interrelação com a ocupação e transformação da sociedade, em destaque as paisagens terrestres”. (Brasil, 2017, p. 86).

Ainda com relação a essa questão da fragmentação, os avaliadores indicam que os autores propõem soluções: “A Coleção, com o objetivo de integrar os conteúdos apresentados de forma separada, apresenta seções explicitamente construídas para esse fim, bem como recomendações de como fazer essa integração no decorrer do Livro do Estudante e do Manual do Professor.” (Brasil, 2017, p. 87).

Seguem-se avaliações positivas quanto às atividades propostas, a diversidade de imagens, o estímulo à autonomia dos alunos e outros elementos que referendam a aprovação da obra no PNLD.

Na seção do Guia intitulada “*Em sala de aula*”, os avaliadores fazem algumas observações que interessa destacar aqui, por consistirem em lacunas na obra. Eles se dirigem ao professor, com palavras de alerta que devem ser objeto de atenção para quem escolhe e utiliza a coleção:

[...] é preciso refletir sobre as aproximações entre natureza e espaço geográfico e as interações sociais, políticas, econômicas e culturais que se estabelecem nesse âmbito, propostas pela Coleção. [...] busque **estabelecer relações entre o que está sendo abordado e o mundo por ele vivido**. Promova situações de estudos **objetivando a contextualização de conceitos geográficos** que ajudem aos alunos desenvolverem raciocínios articulados entre sociedade e natureza, **assim como o tema da globalização econômica e cultural**. (BRASIL, 2017, p. 88, grifo nosso)

As lacunas que deverão ser preenchidas pela mediação do professor incluem, portanto, elementos que dizem respeito aos temas que interessam a essa tese, relacionados às relações entre o cotidiano do aluno e outras realidades, que é uma das condições essenciais para a construção conceitual das relações de totalidade. Afirmam os avaliadores:

Professor, ao usar a linguagem cartográfica atente para a sua operacionalidade no reconhecimento do cotidiano do aluno assim como para outros lugares. A partir dos textos apresentados por cada um dos livros, relacione os acontecimentos aos lugares, identificando-os nos mapas escolhidos e também naqueles que podem ser construídos pelos alunos. (BRASIL, 2017, p. 88).

Outras lacunas – “temas e situações não enfocados na coleção” – são apontadas: “combate à homofobia, ao reconhecimento da diversidade de famílias e as relações de gênero, as diferentes experiências de cuidar e educar da infância, bem como as necessidades e os direitos de pessoas com deficiência”. Para isso, sugerem que o professor “explore as diversas linguagens e gêneros textuais presentes na



coleção que podem contribuir para o debate, **mas (SIC) procure aproximar estes da vivência dos alunos, de sua realidade**” (Brasil, 2017, p. 88, grifos nossos).

Essa sugestão, ao lado das anteriores, contribui com elementos relevantes para os objetivos da tese, no sentido de analisar as contribuições da coleção, mas reconhecer limites, alguns inclusive já apontados pelos avaliadores.

Relembra-se que a resenha de cada obra aprovada, que consta no Guia, é o resultado final de um longo processo de avaliação no qual há uma padronização de procedimentos que orientam os avaliadores de cada disciplina e o que apresenta, para consulta dos professores, é uma síntese, portanto um texto técnico limitado, que retrata parcialmente a complexidade do livro. Apesar disso, pode contribuir para os processos de escolha nas escolas, se usados como instrumento de trabalho coletivo – o que não é uma regra nas diferentes redes de ensino, mas seria desejável, como evidenciado em pesquisas como a de Moraes e Garcia (2019), no caso da História, e também por Copati (2017), no caso da Geografia.

Nos comentários iniciais, traçando uma avaliação geral das coleções analisadas e aprovadas, os avaliadores levantam dois pontos que se consideram relevantes a destacar aqui. A primeira questão se refere à perspectiva tradicional de organização sequenciada dos conteúdos e temas, que apesar de todas as proposições curriculares terem criticado, especialmente pela fragmentação que produz, são uma permanência nos livros atuais. E os avaliadores indicam o distanciamento entre essa característica e os avanços do conhecimento no campo do ensino de Geografia:

Apesar do Edital do PNLD não condicionar os conteúdos/temas a serem propostos nas Coleções, os livros oferecem, em sua maioria, a mesma sequência de conteúdos presentes na Geografia Escolar há décadas. A verificação dessa sequência parece não levar em conta as pesquisas no campo do Ensino da Geografia, as quais têm questionado e problematizado essa estruturação curricular. (...) Embora introduzam ao longo dos livros temas e conteúdos geográficos da contemporaneidade, quando assim estruturados, podem limitar a potência das escolhas de abordagens pedagógicas e geográficas anunciadas, pois esta estruturação reproduz a permanência de um currículo apoiado na Geografia Regional. (BRASIL, 2017, p. 35).

Outro ponto a ser sublinhado refere-se especialmente ao conceito de lugar, motivação conceitual que deu origem ao projeto dessa tese. Os PCNs e as DCE, documentos curriculares analisados, apontam a importância de que o trabalho com o conhecimento geográfico inclua o conceito ao longo dos temas e assuntos, na

perspectiva de possibilitar a compreensão das relações complexas que constituem os processos sociais, nos quais se articulam as diferentes escalas geográficas para a produção da vida social. Os avaliadores dizem que:

Já os conceitos de lugar e paisagem são privilegiados no livro do 6º ano. Nos demais anos normalmente não são referidos. Nesse ano, especialmente, mostram-se associados àquilo que a tradição definiu com conteúdos dessa etapa de escolarização, ainda que nos anos seguintes sejam abordados paisagens e lugares de diferentes contextos. A opção pela visão fragmentada dos conteúdos sem que aquilo que é proposto para cada ano seja articulado, talvez seja responsável por essa situação. (BRASIL, 2017, p. 36)

Finalizando a apresentação da Coleção Expedições Geográficas, deve-se destacar que ela tem sido objeto de atenção – como tema principal ou secundário – em alguns trabalhos acadêmicos que contribuem para ampliar as análises sobre qualidades, avanços e limites da obra.

A pesquisa de Marques (2019), por exemplo, focaliza uma temática específica e analisa alguns livros, entre as quais a coleção Expedições Geográficas. Trata-se de conhecimentos da ciência biogeográfica, que “fornece subsídios teóricos e práticos para estudo da fauna e da flora, para compreensão das dinâmicas dos biomas, dos ecossistemas e da biodiversidade, possibilitando ao professor de Geografia trabalhar questões relacionadas à proteção, preservação e recuperação ambiental.” (p. V). A autora analisou duas coleções e afirma que ambas “apresentam os conteúdos relacionados à Biogeografia de forma superficial, grande parte do conteúdo veiculado está relacionada aos biomas terrestres e à vegetação do Brasil” (p. 82), o que, segundo ela, constitui-se em uma grave lacuna dos livros de Geografia.

Em especial, apontam-se os resultados da pesquisa realizada por Almeida (2018), que chama a atenção para o fato de que a coleção “[...] marcou a preferência dos professores das escolas públicas brasileiras, ocupando o primeiro lugar no ranking das coleções adquiridas no PNLD/2017. Foram distribuídas mais de três milhões de exemplares dessa obra em todo território nacional.” (ALMEIDA, 2018, p. 118).

Ainda, segundo a mesma autora, há avanços do projeto de vista do projeto visual da obra:

As dimensões envolvendo o ensinar e o aprender não estão somente a cargo das palavras e textos verbais, como predominou no passado. Os layouts dos livros didáticos analisados evidenciam uma diversidade de formas de

apresentação dos conhecimentos corroborando com a ideia de que quanto mais dinâmico, mais imagético e mais colorido, mais impactos os mesmos podem gerar sobre alunos e professores. (ALMEIDA, 2018, p. 141.).

As conclusões da dissertação apontam para o que a autora chama de “as novas visualidades nos livros didáticos de Geografia”. Ela afirma:

[...] nos deparamos com *layouts* compatíveis com a cultura visual e lúdica atual. Suas páginas se assemelham a uma página da *internet* repleta de *links*, textos, caixas de anúncios, ícones diversos, com uma variedade de elementos que formam uma rede de artefatos informativos e um emaranhado de possibilidades de leitura. (ALMEIDA, 2018, p. 199-200.).

As conclusões da pesquisa têm ressonância com elementos apontados pelos avaliadores no Guia, quanto à linguagem visual e outros recursos não verbais, considerados interessantes para o professor utilizar:

A Coleção apresenta diversidade de gêneros textuais e de imagens que complementam o texto principal, como mapas, tabelas e gráficos, potencializando a perspectiva interpretativa a partir da espacialização dos fenômenos geográficos. Essa diversidade de linguagens, que envolve textos, ilustrações, mapas, quadros e outras expressões, os quais buscam materializar para os alunos a construção do espaço geográfico brasileiro e mundial. O professor tem a possibilidade de utilizar essas linguagens como recursos para os processos de ensinar e aprender, para o cotidiano pedagógico e as rotinas que estão presentes no espaço da sala de aula e das escolas. (BRASIL, 2017, p. 86)

Os avaliadores chamam a atenção para o fato de que as imagens ganham maior complexidade a cada volume da coleção:

[...] nos Livros do Estudante do 6º e 7º ano há ocorrência de múltiplas formas de ilustrações, sobretudo desenho, imagens, figuras e quadrinhos. Enquanto que, nos Livros do Estudante do 8º e 9º ano, as imagens ganham complexidade e indagam diretamente a correlação interpretativa do estudante, aparecendo em menor número, geralmente associadas diretamente às atividades. (BRASIL, 2017, p. 87)

Assim, apontam-se alguns elementos que contribuem, associados a outros fatores que também foram apresentados nessa seção, para se compreender a boa aceitação dessa coleção entre os professores na perspectiva dos avaliadores. Com esse conjunto de referenciais, foi realizada a análise do livro 7 da coleção, conforme

apresentaremos nas seções seguintes, indicando os procedimentos e os resultados encontrados nesse processo.

#### 4.3. O LIVRO COMO FONTE DE RECURSOS PARA O TRABALHO DIDÁTICO COM A RELAÇÃO ENTRE CAMPO E CIDADE.

Como referido, a pesquisa realizada para a elaboração da tese está inserida no campo da manualística, na perspectiva apontada por Escolano (2006) e aceita por pesquisadores ligados ao NPPD/UFPR. A perspectiva que permite trabalhar as análises, entrecruzando as diferentes dimensões das culturas escolares, tem sido especialmente valorizada. Conforme sugerido pelo autor, são possíveis três cortes historiográficos, que ele utilizou para examinar as culturas escolares na Espanha.

Nas pesquisas do NPPD, os três cortes foram tomados também como categorias que permitem estruturar a análise da presença dos manuais escolares na vida cotidiana das escolas. No caso brasileiro, dada a existência e as características do PNLD, é particularmente útil trabalhar conceitualmente a partir das três dimensões das culturas escolares – político-institucional, acadêmico-científica e pragmática, como se procurou evidenciar ao longo das análises realizadas nos capítulos anteriores.

Essa perspectiva dialoga com as orientações de caráter epistemológico e metodológico da Linha Cultura, escola e ensino (hoje Cultura, escola e processos formativos em Educação) que acolheu o projeto de doutorado, em especial com as abordagens que propõem olhar etnograficamente os objetos de estudo, mesmo que não realizando etnografias no sentido estrito, mas realizando estudos em casos (GARCIA, 2001; 2011; 2018). Nesta direção, cultura e historicidade são elementos que articulam o olhar dos pesquisadores para qualquer um dos processos escolares focalizados.

Dessa forma, as elaborações já realizadas nos capítulos anteriores apresentaram considerações e análises a respeito das relações entre os currículos oficiais – enquanto produtos da tradição seletiva que atua sobre a ciência e a cultura, e das políticas públicas que normatizam os conteúdos da educação escolar – e os livros didáticos de Geografia – enquanto artefatos culturais, elementos visíveis do código disciplinar e mercadoria.

A partir dessa construção teórica e metodológica realizada e relatada, torna-se possível apresentar os resultados que contribuem também para responder as indagações feitas ao início da pesquisa. Tais questões giram ao redor das formas pelas quais o conceito de lugar poderia contribuir para o ensino dos conhecimentos geográficos a alunos originários, em sua maioria, de comunidades rurais do litoral paranaense, atendidos pela escola pública colaboradora da pesquisa.

#### 4.3.1. Sobre os procedimentos organizados para a análise do livro selecionado

A contribuição que se pretendeu dar, nesse último capítulo do texto, diz respeito aos livros didáticos enquanto objeto científico, focalizando especialmente sua presença na vida escolar. Aqui é preciso sublinhar que esta dimensão se articula com a cultura pragmática (ESCOLANO, 2006), na perspectiva de que remete as análises para o espaço das práticas escolares. Contudo, não se trata de uma análise das práticas, ou do uso do livro feito nas aulas – proposição que poderia ser efetivada em circunstâncias favoráveis a essa modalidade de investigação.

Os objetivos traçados para esta etapa decorrem da necessidade de compreender como as definições epistemológicas e metodológicas tomadas nas outras dimensões da cultura – político-institucional e acadêmica – se projetam para os artefatos que correspondem mais proximamente aos processos de didatização, na perspectiva da organização do ensino e, portanto, da cultura pragmática.

Para isso, foram utilizados alguns procedimentos de pesquisa que são descritos a seguir, antecedendo a apresentação dos resultados da análise. As etapas são consideradas na perspectiva de que não são sequenciadas e independentes, uma vez que, em dado momento, elas se superpõem, seja para a tomada de decisões, seja para a definição das categorias ou das formas de apresentação dos resultados.

##### a) Primeira etapa

O início da pesquisa sobre os livros didáticos de Geografia utilizados na escola colaboradora consistiu na análise dos conteúdos de todos os volumes da coleção utilizada. O objetivo, nessa etapa, foi verificar temas e assuntos apresentados em cada um dos volumes, conforme já apresentado na seção anterior. Tomando como

ponto de partida as possibilidades de trabalho com o conceito de lugar e as relações campo-cidade, foi possível verificar as potencialidades de análise na etapa seguinte.

Retoma-se a justificativa do tema pelo fato de que a escola, identificada publicamente como urbana, atende majoritariamente alunos que vivem em áreas rurais, característica que demandaria uma atenção especial às formas pelas quais aquelas relações são apresentadas, já que as recomendações curriculares apontam a necessidade de trabalhar a escala do cotidiano, na relação com outras escalas. Decidiu-se então por analisar em profundidade o livro 7, cuja temática se orienta para o estudo da Geografia do Brasil.

#### b) Segunda etapa

Definido o volume da coleção que poderia fornecer melhores referências empíricas para as questões postas pela pesquisa, buscaram-se alternativas de procedimentos para realizar as análises. Optou-se por construir estratégias a partir dos trabalhos desenvolvidos pelo Professor Dr. Nicolás Martínez Valcárcel, da Universidade de Múrcia (ES), na análise dos livros didáticos de História. A oportunidade de realizar uma oficina com o pesquisador, em seminário promovido pelo NPPD/UFPR em 2018, apontou a potencialidade de utilizar procedimentos usados por ele para mapear os recursos que o livro didático disponibiliza para os usuários – professores ou alunos.

Nas pesquisas realizadas pelo autor (Martinez Valcárcel, 2016, 2018), para chegar aos objetivos pretendidos, que era obter memórias e documentos para compreender como os livros são usados, o pesquisador e seus colaboradores realizaram mapeamento quantitativo dos elementos que compõem esses livros, gerando tabelas detalhadas que permitem situar claramente os recursos que estão presentes dentro desse recurso didático.

Essa estratégia, no caso da pesquisa de Martínez Valcárcel, consistiu na etapa inicial necessária para a análise posteriormente realizada, a qual colheu depoimentos de alunos sobre a forma como o livro foi usado, bem como coletou livros com as anotações feitas por eles, nas aulas ou em casa. Assim, foi possível levantar os recursos disponibilizados pelo livro e utilizados pelos alunos e pelos professores. No caso brasileiro, essa segunda etapa apresenta limites para sua realização, uma vez

que os alunos das escolas públicas não escrevem nos livros, que passam para outros alunos ao final do ano escolar.

Contudo, apesar dos limites, o curso realizado com o pesquisador espanhol mostrou que seria possível usar a estratégia de mapeamento das obras para construir uma representação mais aproximada dos conteúdos incluídos pelos autores, detalhando tais conteúdos em conjuntos de recursos como textos (de diferentes gêneros e tipos), imagens, atividades didáticas (em toda sua diversidade), classificados de acordo com cada disciplina escolar, em suas especificidades.

Esse foi o procedimento adotado para levantar os recursos que, presentes no livro analisado, poderiam ser utilizados para o trabalho com o conceito de lugar nas relações campo-cidade, estabelecendo como critério as situações em que o livro dá protagonismo aos sujeitos. As justificativas e os resultados, de natureza predominantemente quantitativa, serão apresentados à frente.

### c) Terceira etapa.

Após o mapeamento dos recursos disponibilizados pelo livro (textos, imagens, atividades, entre outros) procedeu-se a uma análise qualitativa do conteúdo veiculado por eles. Também foram analisadas as orientações dadas aos professores no complemento destinado a esse fim, componente obrigatório e critério de avaliação nos editais de convocação de obras para o PNLD.

Para o mapeamento e para a análise do conteúdo, as categorias foram as mesmas, definidas com base em elementos conceituais de ordem epistemológica e metodológica do campo da Geografia como disciplina acadêmica e escolar. Tomando como referência o conceito de lugar, foram examinadas situações específicas na temática da relação entre campo e cidade, mas, nestas fases ampliando as situações em que tal relação se apresenta.

O processo de categorização se deu em dois níveis de estruturação das análises. Em um primeiro nível, foram definidas categorias para a organização dos resultados obtidos diretamente do material empírico. Foram usadas cores diferenciadas para identificar, no livro, as situações relacionadas a temas e assuntos que estão ligados, nas propostas, ao tema das relações entre campo e cidade:

- Conceito de campo apresentado de forma factual, isolada.
- Conceito de cidade apresentado de forma factual, isolada.

- Questões socioambientais no campo (desmatamento, infraestrutura).
- Questões socioambientais na cidade (desmatamento, infraestrutura).
- Formação do território (processo histórico do povoamento, população, migração e de industrialização).
- Conceitos de campo e cidade apresentados por meio de relações, tensões e possibilidades de interdependência.
- Reforma agrária (questões agrárias, movimentos sociais, conflitos por terra e território).
- Comunidades tradicionais (diferentes sujeitos do campo que historicamente ocupam o território).

As categorias de organização possibilitaram a elaboração de inúmeras tabelas e a quantificação das situações em que elas foram identificadas, nos diferentes recursos disponibilizados pelo livro didático. Observou-se, como seria previsível, que o tema das relações entre campo e cidade é tratado de forma concentrada na Unidade 3, intitulada *Brasil: da sociedade agrária para a urbana-industrial*. Entretanto, nos demais capítulos referentes às regiões brasileiras, a relação entre campo e cidade está presente em diferentes tópicos, como se evidenciará nas análises qualitativas que seguem.

Para a sistematização final dos dados e resultados, articulando elementos quantitativos e qualitativos, as situações encontradas no livro em sua totalidade foram agrupadas em duas categorias, que correspondem ao seu grau de aproximação ou aderência com o conceito de lugar.

A primeira categoria (CAT 1) foi identificada como “Conteúdo em perspectiva não relacional” e reúne as situações em que os conceitos de campo e cidade são associados à ocupação do território brasileiro na perspectiva física e de localização; os dados e fatos não estabelecem relações com a vida social dos sujeitos e dos processos sociais e políticos. Nessa categoria estão presentes as palavras-chaves *campo e cidade*, mas apresentadas de forma não relacional, e o território é apresentado na perspectiva da sua ocupação.

A segunda categoria (CAT 2) foi identificada como “Conteúdo em perspectiva relacional” e reúne as situações em que aparece o conceito de campo-cidade, associado às questões de sociais, econômicas e políticas que constituem o território. Nos conceitos de campo e cidade estão presentes: a) os sujeitos do campo (os trabalhadores das mais diversas atividades, as comunidades tradicionais, os povos



originários são identificados como sujeitos que constituem e se constituem nas ações, no cotidiano dos lugares; b) questões socioambientais (desmatamento, infraestrutura) e a reforma agrária. Os lugares são constituídos nas tensões.

Enfatiza-se que elas foram elaboradas a partir da centralidade do conceito de lugar, que implica ressaltar a característica relacional das escalas, evidenciando a complexidade dos processos analisados e evitando explicações mecânicas que desconsideram fatores de outras escalas na produção do cotidiano.

Com essas definições teóricas e procedimentais, procedeu-se à análise do volume 7 da Coleção Expedições Geográficas, trabalho empírico que produziu os resultados apresentados a seguir.

4.3.2. Recursos disponibilizados no livro para o trabalho com o conceito de lugar, focalizando as relações entre campo e cidade.

O trabalho de análise da coleção e do livro foi desenvolvido durante a permanência da pesquisadora na biblioteca da escola, lugar indicado para o desenvolvimento da pesquisa nos contatos iniciais com esta. Apesar da definição de uma questão específica e central a ser examinada, com sustentação no conceito de lugar e, portanto, com a perspectiva da relação local-global, os critérios de avaliação do edital PNLD-2017, assim como a ficha de avaliação, foram documentos técnicos utilizados na leitura dos volumes da coleção adotada.

A partir das análises realizadas pela pesquisadora, pode-se dizer que há preocupação dos autores em valorizar o conhecimento local do aluno em algumas seções específicas. “No seu contexto”, são propostas atividades que articulam o conteúdo estudado à realidade em que o aluno vive; e também a seção “Investigue seu lugar”, na qual são propostas que pesquisas individuais ou em grupo sobre a localidade em que o aluno vive, buscando estimular a percepção do entorno. Em outras seções, embora de forma menos evidente, foram encontradas informações que podem promover a relação entre local e global a partir da mediação que o professor venha a fazer entre os alunos e o livro didático.

#### 4.3.2.1 Os resultados do mapeamento inicial

A primeira leitura analítica do volume, página a página, para realizar o mapeamento dos recursos disponibilizados na perspectiva procedimental apoiada em Martinez Valcárcel (2018), foi acompanhada de registros de qualquer situação encontrada que estivesse relacionada ao tema das relações entre campo e cidade, focalizando os sujeitos que estão presentes a partir de seus espaços habitados, dos sentidos.

O lugar, como diz Carlos (1996, p. 20) é a porção do espaço apropriável para a vida. Para esse autor,

O lugar é a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitantes-identidade-lugar. A cidade, por exemplo, produz-se e revela-se no plano da vida e do indivíduo. Este plano é aquele do local. As relações que os indivíduos mantêm com os espaços habitados se exprimem todos os dias nos modos de uso, nas condições mais banais, no secundário, no acidental. É o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo. (CARLOS, 1996, p. 20)

Explicitando melhor a complexidade do conceito, retoma-se a contribuição de Santos (1996, p. 252) que alerta para o fato de que “Cada lugar é à sua maneira o mundo [...]”, mas um mundo imerso na globalidade, o que remete à necessidade de repensar os conceitos com os quais se pode explicar a vida social. Para o autor, uma possibilidade para isso é rever o conceito de lugar a partir da categoria cotidiano, uma vez que ela permite um “tratamento geográfico do mundo vivido que leve em conta as variáveis (...): os objetos, as ações, a técnica, o tempo”.

Para compreender o conceito de lugar em sua materialização no livro didático analisado, a opção nessa fase foi identificá-lo a partir das referências feitas aos sujeitos que vivem e desenvolvem atividades no campo e na cidade, suas culturas, como se deslocam entre o campo e a cidade. Nos recursos presentes nos livros, estes habitantes passam a ser o foco do que se ensina em Geografia por meio da história de vida individual e coletiva.

Foram analisados os seguintes recursos, os resultados registrados separadamente em quadros para cada uma das oito (8) unidades e contabilizados quantitativamente ao final da etapa.

- a) Textos escritos (texto principal de apresentação didática do tema)

- b) Textos escritos de outros autores
- c) Infográficos
- d) Filmes e literatura
- e) Glossários
- f) Notas de encaminhamento didático dirigida ao professor
- g) Atividades didáticas

Os quadros completos elaborados para cada um dos recursos estão disponíveis no Apêndice 1. Apenas um deles foi aqui destacado para esclarecer a forma de registro realizada.

Quadro 1 – Textos escritos, situações relacionadas aos sujeitos

UNIDADE	Excertos que se referem aos sujeitos
Unidade 1 O território brasileiro	p. 34: “Impactos ambientais no Domínio Amazônico: Podemos destacar ainda os efeitos desse avanço sobre a população local, como a expulsão dos indígenas de suas terras”.
Unidade 2 A população brasileira	p.66: 2 “Grupos formadores da população brasileira [...] hoje alguns grupos indígenas vivem isolados, outros em reservas ou nas cidades, muitos em precárias condições de vida. Os grupos de indígenas continuam lutando por seus direitos e contra o preconceito e o descaso com sua cultura, que ocorrem a despeito da contribuição desses grupos para a formação do povo brasileiro e de todo os seus conhecimentos sobre o meio ambiente, a flora e a fauna do território, acumulado por séculos. [...] No entanto os indígenas ainda são vítimas da invasão de suas terras por fazendeiros, garimpeiros, madeireiros, grileiros, entre outros. (p. 67). p.69: 4 Os afro-brasileiros no Brasil atual: [...] Atualmente, devido às iniciativas do autorreconhecimento, o número das comunidades quilombolas identificadas supera 3.500. No entanto, devido à demora no processo de reconhecimentos oficial e titulação da maior parte delas, há ainda muitos conflitos entre quilombolas, fazendeiros e posseiros.
Unidade 3 Brasil: da sociedade agrária para a urbano-industrial	p.100: Soja e cana-de-açúcar: custos ambientais e sociais. Exploração madeireira (desmatamento da Floresta Amazônica); impacto nos rios [...]_Um dos problemas sociais do setor sucroalcooleiro refere-se às precárias condições de trabalho e de remuneração de grande parte dos trabalhadores (boias-frias) rurais em diversas regiões brasileiras. [...] ameaças às comunidades indígenas. O trabalho escravo é outro problema que chama a atenção. [...] em 2013 segundo o Ministério do Trabalho e Emprego [...] 2.063 pessoas em vários ramos de atividade, incluindo da agricultura e a pecuária. Entre os impactos ambientais [...] e o descumprimento da legislação ambiental de áreas de proteção permanente e reservas legais por parte de alguns produtores.
Unidade 4 Região Norte	p.108 e p.109: [...] veremos também as principais causas da devastação da floresta Amazônica e as ameaças às comunidades tradicionais que nela sobrevivem. p.111 [...] A Amazônia Continental [...] Amazônia Internacional [...] Pan-Amazônia [...] e a existência de povos indígenas e comunidades ribeirinhas. p. 118: 1. A construção do espaço geográfico – de 1500 a 1930. [...] Essa ocupação ocorreu em meio a vários conflitos com indígenas. [...] Belém, na porta de entrada do Golfão Amazônico, transformou-se no principal núcleo urbano regional no século XVII. Desse local eram exportadas as chamadas drogas do sertão extraídas da floresta, como baunilha, guaraná, urucum, entre outras ervas, frutos e sementes. p. 121 [...], mas por outro lado, acentuaram os conflitos entre os protagonistas sociais da Amazônia (fazendeiros, posseiros, indígenas, povos, ribeirinhos etc.). p. 128: A entrada do grande capital na Amazônia Legal em tempos recentes.[...] Nesse novo processo, acentuaram-se os conflitos de interesses e de territorialidade,

	<p>ou seja, a disputa por territórios entre os grupos ou protagonistas sociais da Amazônia, desfavorecendo, geralmente, os de menor poder político e econômico, como os povos indígenas e a população ribeirinha.</p> <p>p. 136: 3 As reservas extrativistas [...] além de os recursos da floresta serem explorados de forma sustentável, praticam-se a agricultura de subsistência e a criação de animais de pequeno porte, assegurando meios de vida das populações tradicionais. São ainda garantia de proteção contra a invasão dessas terras e contra o desmatamento e a destruição de ecossistemas.</p>
Unidade 5 Região Nordeste	
Unidade 6 Região Sudeste	
Unidade 7 Região Sul	2. Região Sul: desmatamento. [...] A cobertura vegetal [...] mananciais que abastecem as cidades [...] influi na fertilidade do solo, cria beleza paisagística e é fonte de vida para as comunidades que dependem diretamente, como é o caso dos indígenas, dos caiçaras e dos ribeirinhos.
Unidade 8 Região Centro- oeste	

Fonte: Pesquisa da autora, 2019

Nos textos escritos, observou-se que os sujeitos são associados às condições históricas, como grupos formadores da população: indígenas e afro-brasileiros. Questões como os direitos à terra, ao autorreconhecimento, no caso dos quilombolas, são apontadas. Os textos citam as comunidades caiçaras, ribeirinhas, indígenas e os problemas de desmatamento que os atingem diretamente. Quanto aos trabalhadores do campo, é destacada a relação entre o trabalho escravo e o setor sucroalcooleiro.

Quantitativamente analisados, os quadros revelam uma distribuição desigual das referências aos sujeitos nas diferentes unidades do livro e nos diferentes tipos de recursos, como se mostra no quadro a seguir:

Quadro 2 – Recursos e situações identificadas – lugar

Recursos	Unidades em que a situações foram localizadas	Número de situações localizadas
Textos escritos	Unidade 1 - O território brasileiro	1
		2
	Unidade 2 - A população brasileira	
	Unidade 3 - Brasil: da sociedade agrária para a urbano-industrial	1
	Unidade 4 - Região Norte	6
	Unidade 5 - Região Nordeste	0
	Unidade 6 - Região Sudeste	
	Unidade 7 - Região Sul	0
Textos escritos de outros autores	Unidade 8 - Região Centro-oeste	1
		0
	Unidade 1 - O território brasileiro	1
	Unidade 2 - A população brasileira	0
	Unidade 3 - Brasil: da sociedade agrária para a urbano-industrial	0
	Unidade 4 - Região Norte	
	Unidade 5 - Região Nordeste	1
	Unidade 6 - Região Sudeste	0
Infográficos	Unidade 7 - Região Sul	0
	Unidade 8 - Região Centro-oeste	2
		0
	Unidade 1 - O território brasileiro	0
	Unidade 2 - A população brasileira	0
	Unidade 3 - Brasil: da sociedade agrária para a urbano-industrial	0
	Unidade 4 - Região Norte	
	Unidade 5 - Região Nordeste	1
		0
		0

	Unidade 6 - Região Sudeste	0
	Unidade 7 - Região Sul	0
	Unidade 8 - Região Centro-oeste	0
Filmes e literatura	Unidade 1 - O território brasileiro	1
	Unidade 2 - A população brasileira	0
	Unidade 3 - Brasil: da sociedade agrária para a urbano-industrial	0
	Unidade 4 - Região Norte	0
	Unidade 5 - Região Nordeste	1
	Unidade 6 - Região Sudeste	
	Unidade 7 - Região Sul	3
	Unidade 8 - Região Centro-oeste	0
Glossários	Unidade 1 - O território brasileiro	0
	Unidade 2 - A população brasileira	2
	Unidade 3 - Brasil: da sociedade agrária para a urbano-industrial	
	Unidade 4 - Região Norte	0
	Unidade 5 - Região Nordeste	0
	Unidade 6 - Região Sudeste	
	Unidade 7 - Região Sul	0
	Unidade 8 - Região Centro-oeste	0
Notas de encaminhamento didático dirigida ao professor	Unidade 1 - O território brasileiro	0
	Unidade 2 - A população brasileira	0
	Unidade 3 - Brasil: da sociedade agrária para a urbano-industrial	0
	Unidade 4 - Região Norte	0
	Unidade 5 - Região Nordeste	0

	Unidade 6 - Região Sudeste	1
	Unidade 7 - Região Sul	
	Unidade 8 - Região Centro-oeste	0
		0
Atividades didáticas	Unidade 1 - O território brasileiro	0
	Unidade 2 - A população brasileira	1
	Unidade 3 - Brasil: da sociedade agrária para a urbano-industrial	0
	Unidade 4 - Região Norte	2
	Unidade 5 - Região Nordeste	0
	Unidade 6 - Região Sudeste	
	Unidade 7 - Região Sul	0
	Unidade 8 - Região Centro-oeste	0
		0

Fonte: Pesquisa da autora, 2019.

O quadro permite avaliar que, enquanto recursos oferecidos ao trabalho do professor de Geografia para o desenvolvimento do conceito de lugar a partir dos sujeitos, são os textos que oferecem o maior número de oportunidades. As outras linguagens representam um pequeno número de situações.

Por outro lado, observa-se que nem todas as unidades receberam atenção equivalente em relação ao tema. Ainda, chama a atenção que não foram registradas situações em que os sujeitos são focalizados na Unidade 5, que trata da Região Nordeste. Portanto, os sujeitos que constituem e são constituídos pelo e no lugar nem sempre são visibilizados nos livros didáticos.

Assim como o conceito de lugar, a presença da relação entre campo e cidade é analisada na próxima seção. Identificar e compreender como o campo e a cidade são abordados no livro didático foi objetivado pelas categorias selecionadas: “conteúdo em perspectiva não relacional” e “conteúdos em perspectiva relacional”.

#### 4.3.2.2. A presença das relações entre campo e cidade no livro analisado: questões que desafiam os professores no ensino

Como apontado, a pesquisa documental teve como um dos seus objetivos a análise do livro didático de Geografia do 7º ano do Ensino Fundamental II em uso na escola colaboradora, para verificar como o conceito de lugar está presente em conteúdos apresentados nas diferentes seções, focalizando os temas relacionados às relações campo-cidade. Considerando-se a problemática construída, esse tema tem particular relevância para o ensino de geografia em escolas que atendem populações da área rural, como é o caso da escola colaboradora.

Todas as orientações curriculares nacionais enfatizam a necessidade de levar em consideração a experiência dos alunos, sua cultura, sua realidade. Ainda com relação às comunidades rurais, existem normatizações específicas para que o conhecimento local seja considerado na elaboração das propostas de ensino. Essa questão remete diretamente às discussões epistemológicas da Geografia enquanto disciplina escolar quanto ao ensino de alguns – entre eles o conceito de lugar – e, assim, se caracteriza como um dos principais elementos balizadores da análise do livro didático – materializado nos editais e critérios do PNLD.

No entanto, identificar no livro didático a proposta de ensino do conceito de lugar examinando a relação campo-cidade exige o olhar geográfico para as nuances, matices, que não são necessariamente encontradas nos títulos dos capítulos, ou em seções específicas que tratam da questão agrária e urbana, como se verá na análise realizada. Examinar os livros página a página, em cada seção, possibilita a identificação das situações em que os conceitos se apresentam, os limites e as possibilidades que derivam de sua presença naquele artefato cultural.

Os conteúdos que abordam conceitos de urbano, de rural, urbanização, agrário, campo, cidade, na perspectiva da Geografia, devem ultrapassar a polarização, a dicotomia entre campo e cidade, problematizando esta relação. Assim, o conceito de ruralidade reforça uma nova compreensão sobre o campo (ALENTEJANO, 2003).

Colaboram também para definir a compreensão aqui assumida as elaborações de Santos (1994), na perspectiva de que:



O lugar é o palpável, que recebe os impactos do mundo. O lugar é controlado remotamente pelo mundo. Mas esse mesmo lugar é também o espaço da existência e da coexistência. No lugar, portanto, reside a única possibilidade de resistência aos processos perversos do mundo, dada a possibilidade real e efetiva da comunicação, da troca de informação e da construção política. Os lugares também podem se unir horizontalmente, reconstruindo aquela base de vida comum susceptível de criar normas locais, normas regionais. As uniões horizontais podem ser ampliadas, mediante as próprias formas novas de produção e de consumo. Um exemplo é a maneira como **produtores rurais** se reúnem para defender os seus interesses, o que lhes permitiu passar de um consumo puramente econômico, necessário às respectivas produções, a um consumo político localmente definido e que também distingue as regiões brasileiras umas das outras. Assim, o lugar é o espaço do acontecer solidário. (SANTOS, p. 1994, grifo nosso)

As categorias de organização do material empírico possibilitaram, em uma das etapas, a quantificação das situações em que os conceitos se apresentavam no livro, nos recursos apresentados. Como explicado, pode-se constatar que os conteúdos relacionados à cidade e ao campo estão explicitamente indicados no título da Unidade 3 “Brasil: da sociedade agrária para a urbana-industrial”. Entretanto, nas unidades referentes às Regiões Brasileiras a relação campo-cidade está presente em tópicos como: “a formação do território”, “a população”, “a migração”, “conflitos, desmatamento e biodiversidade”, entre outros.

A complexidade das análises pode ser entendida ao se examinar a Unidade 3 “Brasil: da sociedade agrária para a urbana-industrial”: no título já há indicativos de uma concepção de ruralidade. A expressão “do campo para a cidade”, remete à ideia de evolução, desenvolvimento e, conseqüentemente, de modernização de um espaço para outro. Parece fazer-se presente a força de uma tradição que coloca o rural como o simples, o atrasado, sujeitos com modos de vidas presos ao passado tecnológico, e o urbano, como o moderno, o lugar do desenvolvimento, do novo.

Por outro lado, pode-se pensar em uma direção e um sentido: o caminho que desloca as populações do campo, em um movimento migratório que sistematicamente produziu o esvaziamento do campo e inchou as cidades – o lugar da urbanização e da indústria, dos empregos, de outros modos de sociabilidade, de trabalho e de vida.

O quanto esse título tem sido problematizado nas aulas de geografia que usam o livro didático? É necessário observar que os autores desse livro analisado abrem a unidade com alguns indicativos para a discussão desses temas. E isso é um indicador interessante para problematizar a necessidade de ultrapassar a análise empiricista, em busca de compreensão sobre os processos complexos que constituem

os textos e as suas apropriações, seja aquela feita por um leitor genérico ou a que é realizada por um leitor professor que deve encaminhar as aulas a partir de um material como esse.

E, para levar mais adiante a questão, pode-se pensar em leituras autônomas que os alunos fazem – quando lhes é permitido um acesso menos controlado aos livros didáticos. Além das funções ligadas à circulação de conteúdos, procedimentos e ideologia, Choppin aponta uma quarta função, a documental, que permite compreender relações que o aluno estabelece autonomamente com o conhecimento; essa relação é expressa por jovens em algumas pesquisas (Vieira, 2018, por exemplo), quando dizem que usam o livro em casa para estudar ou pesquisar.

Com essas considerações, encaminham-se resultados das análises que foram feitas na terceira etapa. Foram selecionadas também algumas imagens que contribuem para compreender as formas pelas quais a relação campo-cidade se materializa nos diferentes recursos do livro. Um primeiro resultado a explorar está expresso no quadro a seguir:

Quadro 3: Categorias de análise

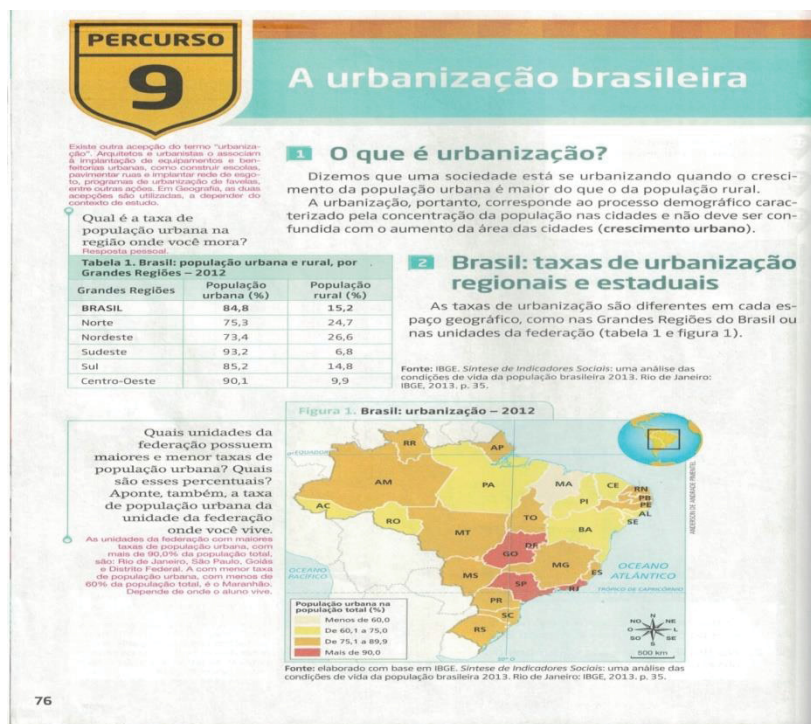
CATEGORIAS	SITUAÇÕES REGISTRADAS
Categoria 1 ( <b>CAT1</b> ): Conteúdo em perspectiva não relacional	91
Categoria 2 ( <b>CAT2</b> ): Conteúdo em perspectiva relacional	123

Fonte: Tauscheck e Garcia (2018)

Para os objetivos da pesquisa, é relevante sublinhar que predominam, na obra examinada, as situações que trabalham relacionalmente os conteúdos sobre o campo/rural e o urbano/ cidade. Contudo há um número significativo de situações em que as relações não são explicitamente postas, e, nessas situações, a mediação do professor torna-se um elemento valioso e necessário para que a compreensão do assunto se aprofunde.

Nos recursos caracterizados pela categoria 1: Conteúdos em perspectiva não relacional, o campo e a cidade são apresentados no contexto de informações acerca da ocupação histórica, entretanto, não são apresentadas as tensões resultantes dos conflitos por terra e território. Os conceitos são apresentados sem problematizações, como a figura abaixo representa.

FIGURA 21: A urbanização brasileira



Fonte: Expedições geográficas, 2015, p. 76

Nas situações que seguem, a categoria 2: Conteúdos em perspectiva relacional está caracterizada em recursos em que, na problematização do lugar e da relação entre campo e cidade, os sujeitos, os conflitos por terra e território ganham centralidade.

Nos textos complementares de outros autores, que é um dos recursos disponibilizados no livro, os sujeitos são identificados a partir de seus modos de vida, como os faxinalenses. Essa é uma perspectiva interessante, no sentido de situar as especificidades nas diferentes situações, que acabam por ser agrupadas como

populações rurais ou populações do campo. Observa-se que, nesse caso, a ênfase dada ao sujeito é problematizada e extrapola a mera definição do conceito.

FIGURA 22: Os faxinais e a preservação

**E** estação Socioambiental

**Os faxinais e a preservação**

No Brasil, os faxinais representam um dos sistemas de produção **agrossilvipastoril** mais originais e são reconhecidos legalmente como comunidade tradicional. Surgiram há pouco mais de 100 anos, com a chegada dos imigrantes europeus à Região Sul do país, especialmente ao Paraná. Apesar de contribuírem para preservar a Mata de Araucária, hoje correm risco de extinção. Veja como funciona o sistema faxinal.

**Agrossilvipastoril**  
Relativo à agricultura, à cultura de árvores florestais e à criação de gado.

**Interprete**

1 Por que é possível afirmar que as atividades em um faxinal contribuem para a preservação da vegetação?

**Argumente**

2 A união de famílias em uma área comum para o desenvolvimento conjunto foi uma das maneiras encontradas pelos imigrantes no Sul do país para desenvolverem sua subsistência. Como isso ocorre nos faxinais?

As famílias vivem em uma área comum, de campo e floresta, sem cercas entre as casas. Nessa área, chamada faxinal, são permitidas pequenas hortas e pomares.

Uma das atividades desse sistema é o extrativismo florestal de baixo impacto, com o manejo daerva-mate e da araucária.

Os animais, como porcos, galinhas, cavalos e vacas, são criados no faxinal, consumindo o pasto desse terreno.

Do lado de fora do faxinal, cada família planta várias culturas, como feijão e milho, para autossustentação e comércio local.

A produção agrícola é vendida para comerciantes locais. Os animais geralmente se destinam ao consumo da família, mas ocasionalmente são comercializados.

Fonte: elaborado com base em COUTO, Clarice. Terra em transe. *Globo Rural*, ed. 299, set. 2010. Disponível em: <revistagloborural.globo.com/Revista/Common/0,ERT168649-16283,00.html>. Acesso em: 9 dez. 2014.

227

Fonte: Expedições geográficas, 2015, p. 227

Outro exemplo da categoria 2: Conteúdos em perspectiva relacional, a ser destacado, pode ser encontrado na seção intitulada “No seu contexto”. Os autores fazem encaminhamento para o professor, em que a cidade do estudante é o ponto de referência para se compreender o espaço geográfico. É uma sugestão valiosa do ponto de vista dos conceitos geográficos. Nesse encaminhamento didático proposto, os sujeitos e o lugar estão relacionados com a questão indígena, por meio de indagações sobre a origem da cidade e sobre os trabalhadores rurais chamados de boas-frias.

FIGURA 23: Região Sudeste: ocupação e povoamento



## Região Sudeste: ocupação e povoamento

**No seu contexto**

Você sabe quando iniciou a ocupação não indígena da região onde você vive? Por qual motivo?

Depende da localidade. Estimule o aluno a se interessar em saber as origens de sua cidade e compreender que o espaço geográfico em que vive é fruto do trabalho decorrente das relações sociedade-natureza realizadas por várias gerações.

### 1 O início do povoamento

**São Vicente**, no litoral do que é hoje o estado de São Paulo, foi o primeiro núcleo de povoamento permanente instalado pelos portugueses no Brasil Colônia. Foi fundado em 1532, por Martim Afonso de Sousa, comandante da primeira expedição colonizadora enviada por Portugal. Foram introduzidas na região a cultura da cana-de-açúcar, a criação de animais, a agricultura de subsistência e a produção de açúcar.

Em seguida, os portugueses fundaram outros núcleos de povoamento no litoral do que hoje consideramos a Região Sudeste: Vila Nossa Senhora da Vitória, em 1535, que deu origem ao município de **Vila Velha**; Todos-os-Santos, em 1546, que deu origem ao município de **Santos**; Vila Nova do Espírito Santo, em 1551, que se transformou no município de **Vitória**; São Sebastião, em 1565, fundado por Estácio de Sá (capitão de uma armada portuguesa), que deu origem ao município do **Rio de Janeiro** (figura 15), entre outros núcleos.

Após ultrapassar a barreira da Serra do Mar, o padre Manoel da Nóbrega, superior dos jesuítas no Brasil, acompanhado por José de Anchieta e outros padres, ergueu em janeiro de 1554 um barracão para a catequese dos indígenas, que recebeu o nome de **Colégio de São Paulo**. Localizado no planalto de Piratininga, entre os rios Tamanduaeté e Anhangabaú, afluentes do Rio Tietê, o colégio deu origem à cidade de **São Paulo** (figura 16). Assim, o povoamento que antes se restringia ao litoral instalou-se no planalto, permitindo o avanço para o interior do território.



**Figura 15.** Fundação de São Sebastião (s/d), atual cidade do Rio de Janeiro. Pintura de Antônio Firmino Monteiro (Rio de Janeiro, 1855-1888).

184
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9610 de 19 de fevereiro de 2008.

Fonte: Expedições geográficas, 2015, p.184

Na Unidade 3, no capítulo intitulado “Percurso: o espaço agrário e a questão da terra”, destaca-se (p. 101 – 102) o texto que aborda a relação entre esta atividade econômica e os sujeitos que dela dependem, examinando elementos do trabalho escravo e discutindo a desigualdade no campo, problematizando sua raiz na grande propriedade rural.

FIGURA 24: A pecuária

Um dos problemas sociais do setor sucroalcooleiro refere-se às precárias condições de trabalho e de remuneração de grande parte dos trabalhadores (boias-frias) rurais em diversas regiões brasileiras.

O avanço da cultura da cana-de-açúcar representa, em alguns casos, ameaças às comunidades indígenas. O trabalho escravo é outro problema que chama a atenção. Em 2013, segundo o Ministério do Trabalho e Emprego do Brasil, foram libertadas do trabalho escravo 2.063 pessoas em vários ramos de atividades, incluindo a agricultura e a pecuária.

Entre os impactos ambientais gerados por esse setor, estão a emissão excessiva de poluentes, que ameaça a biodiversidade, os recursos hídricos e a qualidade do ar, e o descumprimento da legislação ambiental de áreas de proteção permanente e reservas legais por parte de alguns produtores.

**3 A pecuária**

O Brasil é o maior exportador de carne do mundo. No país há cerca de um bovino para cada habitante. Esse número varia entre outros grandes exportadores de carne: o Uruguai possui 3,3; a Argentina, 1,3; e a Austrália, 1,4.

Na Região Centro-Oeste está o maior rebanho bovino, com mais de um terço do total do Brasil. Com a derrubada da mata para a formação de pastos, o rebanho bovino tem se expandido para a Amazônia, principalmente para o Pará e Rondônia (figura 24).

**Figura 24. Brasil: rebanho bovino – 2009**

Região com rebanho bovino em milhares de cabeças:

- 200 a 400
- 401 a 800
- 801 a 1.200
- 1.201 a 3.837

**Trabalho escravo**  
Também chamado de trabalho forçado, trata-se de uma atividade forçada e desonrante que restringe a liberdade dos seres humanos.

**Quem lê viaja mais**  
BRANCO, Samuel Murgel. *Natureza e agroquímicos*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2013.  
O autor explica o que são agrotóxicos, a sua importância para a agricultura e as consequências do seu uso para a natureza e para o ser humano.

TOLEDO, Vera Vilhena de; GANCHO, Cândido Vileas. *Verdes canaviais*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2014.  
Os autores abordam a cultura da cana-de-açúcar desde o século XVI até o século XX e discutem o significado da indústria canavieira no Brasil.

Fonte: IBGE. Atlas geográficos escolar. 6. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. p.131.

101

Fonte: Expedições geográficas, 2015, p.10

FIGURA 25: Desigualdades no campo

**Pausa para o cinema**  
O tempo e o lugar.  
Direção: Eduardo Escorel, Brasil, 2008.  
Duração: 1:04 min.  
Esse documentário retrata a vida de Genivaldo Vieira da Silva, ex-integrante do Movimento dos Trabalhadores Rurais, Sem-Terra. Aborda a sua carreira política e a sua atuação na organização de comunidades agrícolas.

**4 Pecuária intensiva e extensiva**

Tanto no Centro-Oeste como na Amazônia, é amplamente praticada a **pecuária extensiva**, em que grandes extensões de terra são ocupadas com baixa lotação, ou seja, com pequeno número de cabeças de gado por hectare. Há, assim, nesse sistema, o desperdício de terra.

Praticam-se também, no Brasil, a **pecuária semiestensiva** (geralmente onde o pasto seca no período de estiagem) e a **pecuária intensiva** (onde a terra é um fator de produção caro). Esta utiliza técnicas modernas de criação (seleção de raças, inseminação artificial, fornecimento de forragens e ração para o gado) e destina-se principalmente à produção de leite (figura 25). É encontrada próxima aos centros urbanos, onde abastece a população e as fábricas de laticínios (queijos,iogurtes etc.).

O livro do 6º ano apresenta os conceitos de pecuária extensiva, intensiva e semiestensiva. Sugere-se que seja feita a reconstrução desse conteúdo com os alunos.

**Figura 25.** Na foto A, pecuária extensiva em pastagem no município de Novo Horizonte do Norte, MT (2013). Na foto B, pecuária intensiva, com gado leiteiro confinado para ordenha mecanizada em fazenda do município de São João Batista do Glória, MS (2013).

**5 Desigualdade no campo**

Desde a chegada dos portugueses nas terras que viriam a ser o Brasil, o acesso à propriedade da terra para cultivar ou criar gado foi muito desigual entre a população.

**A raiz histórica da grande propriedade rural**

De início, o rei de Portugal era o dono das terras e as doava a quem tivesse prestado relevantes serviços à Coroa portuguesa. Foram doadas, assim, grandes extensões de terras para o cultivo e a criação de gado, as chamadas **sesmarias**.

Apesar de em 1820 ter sido suprimido o regime de sesmarias, a grande propriedade rural foi mantida, pois os seus proprietários, com forte influência política, conseguiram aprovar leis que garantiram os seus privilégios de acesso à terra.

Sugerimos trabalho interdisciplinar com o professor de História para discutir o processo histórico da concentração fundiária no Brasil, ressaltando, em diferentes momentos, as reformas, os movimentos sociais e os conflitos no campo.

102

Fonte: Expedições geográficas. 2015, p.102

Ainda na análise do par campo-cidades foram identificados vários recursos com informações históricas, sociais, econômicas e políticas da constituição do

território brasileiro de forma problematizada. A cidade, portanto, não é vista apenas como modelo de desenvolvimento e o rural como o atraso.

Essa questão pode ser teorizada a partir das contribuições de Alentejano (2003), que afirma:

Neste princípio de século XXI o debate acerca das relações campo cidade encontra-se numa encruzilhada. Diferentemente da segunda metade do século XX, quando o avanço, a generalização (e as vantagens) da urbanização eram considerados inexoráveis, o que se vê nos últimos anos é a proliferação de estudos<sup>49</sup> que apontam para a valorização do rural e as limitações do modelo de urbanização. (ALENTEJANO, 2003, p. 1)

A questão, no Brasil, está relacionada às políticas públicas de permanência dos sujeitos no campo. Para Alentejano (2003), não há acordo acerca do significado desta revalorização do rural; e o conceito de urbanização, assim como de rural, deve ser ampliado de forma que o par campo e cidade esteja associado aos conflitos históricos por terra e território.

Nas imagens que seguem, os movimentos sociais do campo e da cidade estão em evidência no livro analisado. Na abertura da Unidade 3, intitulada Brasil: da sociedade agrária para a urbano-industrial, já referida antes, nas duas fotografias – assim como na seção intitulada “Verifique sua bagagem” – são retratadas manifestações, tanto da população do campo quanto da cidade.

Entre os critérios de avaliação dos livros no PNLD, encontra-se a seguinte orientação: “incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania ativa, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância”. Pode-se dizer que as imagens referidas problematizam a participação da sociedade que, por meio de movimentos sociais, faz suas diferentes reivindicações.

---

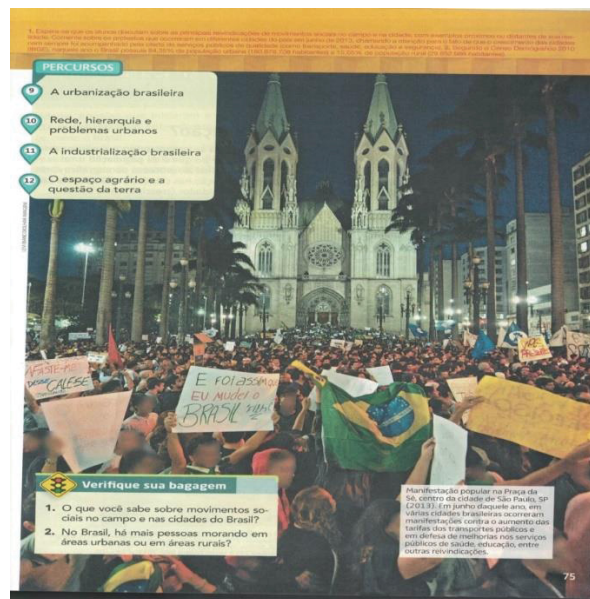
<sup>49</sup> José Graziano da Silva (1995, 1996), Sérgio Luiz de Oliveira Vilela (1998), João Rua (2002).

FIGURA 26: Brasil: da sociedade agrária para a urbano-industrial I



Fonte: Expedições geográficas, 2015, p. 74.

FIGURA 27: Brasil: da sociedade agrária para a urbano-industrial II



Fonte: Expedições geográficas, 2015, p.75

Na atividade didática (p.105), o par campo e cidade é apresentado por meio de uma charge que é usada para provocar uma discussão sobre problemas que afetam esses dois espaços geográficos. Os autores sugerem que os alunos busquem “relacionar” os problemas, o que poderia sugerir uma intencionalidade para que uma



explicação mais estrutural seja dada aos problemas de dois lugares diferentes, evidenciando-se, assim, então a explicação em outra escala.

FIGURA 28: Atividade didática

**10** Observe a charge e responda às questões.



a) Que problema rural a primeira denuncia?

b) Quais problemas urbanos são retratados na segunda?

c) Explique as frases empregadas pelo autor para relacionar e criticar os problemas do campo e da cidade.

Fonte: Expedições geográficas, 2015, p.105.

Esse conjunto de imagens pode contribuir para encaminhar algumas conclusões das análises realizadas, que estão detalhadamente apresentadas nos quadros que compõem o Apêndice I. Como afirmado anteriormente, as categorias de organização e de análise orientaram o trabalho empírico na direção de localizar as situações em que textos, imagens, atividades didáticas e encaminhamentos ao professor tratassem do conceito de campo e cidade.

As situações identificadas nas duas categorias, somadas, resultaram em vinte e sete situações em que o lugar é identificado, noventa e uma situações em que o campo e a cidade estão associados à categoria 1 e cento e vinte e três situações associadas com a categoria 2, que evidencia uma visão relacional dos conceitos de campo e cidade.

A partir desses procedimentos, as análises apontam para as seguintes afirmações que contribuem para dar resposta às problematizações feitas na pesquisa:

a) O predomínio da presença do conceito de campo e cidade foi identificado nos textos e encaminhamentos didáticos. Registrou-se pouca presença de mapas, gráficos, tabelas/quadros, imagens de satélites e atividades didáticas. Os infográficos,

textos de outros autores e diálogos com o estudante, apesar de aparecerem em menor número, apresentam informações que problematizam o conceito e campo e cidade.

b) As comunidades tradicionais são contempladas em situações em que os sujeitos – povos originários, quilombolas, faxinalenses, ribeirinhos – são associados às questões históricas e sociais.

c) Nas situações em que o conceito de campo e cidade são abordados como dados históricos da ocupação do território, o povoamento, a organização histórica do espaço geográfico, as migrações, frequentemente não se observou uma associação explícita com as tensões e os conflitos por terra e território.

d) Na Unidade 3, intitulada *Brasil: da sociedade agrária para a urbano-industrial*, já na sua abertura há a presença dos conceitos de campo e cidade, apresentados na relação com movimentos sociais; os autores fazem uso de duas imagens em que a cidade e o campo são materializados nas tensões que permeiam a sociedade brasileira contemporânea.

Essa preocupação dos autores havia sido apontada por ALMEIDA (2018):

As obras “Expedições Geográficas” evidenciam algumas preocupações relacionadas às desigualdades e contradições sociais, ao mesmo tempo em que procuram se comprometer com a renovação temática da Geografia e com a forma de representação dos conteúdos, como podemos observar nas páginas 88 e 89 do livro para o 7º ano. (ALMEIDA, 2018, p. 142)

Os conflitos por terra e território, tema no qual a reforma agrária está inserida, são trabalhados pelos autores em um recurso, o texto escrito *Desigualdade no campo e Movimento dos trabalhadores rurais*:

Concentração fundiária. [...] é uma característica histórica da agropecuária brasileira [...] pode-se falar que, no Brasil, muita gente tem pouca terra para cultivar e pouca gente possui muita terra. Trata-se da segunda maior concentração fundiária do mundo, só perdendo para o Paraguai. [...] Movimentos dos trabalhadores rurais. Diante da dificuldade histórica de acesso à terra por parte de milhões de trabalhadores rurais, surgiram movimentos que reivindicam, a **reforma agrária** (grifo nosso). [...] destaca-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), fundado em 1984, utilizam, com a finalidade de pressionar os governos, acampamentos na beira de estradas, ocupações de terra improdutivas, passeatas, protestos, etc. Como resultado, assentamentos rurais têm sido realizados por diversos governos. Mas para que as famílias assentadas tenham condições de trabalhar a terra, há necessidade de crédito, assistência agrônômica, estradas para escoamento da produção, rede de energia elétrica, além de outros incentivos. Como na maioria desses assentamentos, várias dessas condições não foram implantadas não obtiveram sucesso no trato da terra. (ADAS e ADAS, 2015, p.102 - 103)

Em outro recurso – o encaminhamento ao professor – os autores fazem sugestões para explorar a questão da migração.

[...] explique aos alunos que os fatos de ordem econômica é o que influencia a ocorrência das migrações. Entretanto, outros fatores também devem ser considerados, como a violência urbana e rural, como no caso dos conflitos pela posse da terra. (ADAS E ADAS, 2015, p. 52)

A questão dos conflitos por terra e território e a questão da reforma agrária são apresentadas pelos autores de forma histórica e contextualizada. Esta afirmação fica evidenciada em outro recurso de encaminhamento ao professor, como se observa a seguir:

Depende da região e do município. A questão agrária surgiu com maior intensidade na década de 1950 com as ligas camponesas, cujas reivindicações na maior parte não foram atendidas, principalmente quanto à reforma agrária. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra pode ser entendido como uma continuação dessas ligas, visto que a questão agrária ainda não foi resolvida no Brasil. (ADAS; ADAS, 2015, p.103)

Nesta direção de problematizar a questão agrária, os autores incluem a seção *No seu contexto*, estabelecendo relação com o lugar em que o estudante vive: “Na região em que você vive e no seu município, há Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra?” (ADAS; ADAS, 2015, p.103). Pode-se levantar questões sobre conteúdo e forma dessa pergunta, mas é preciso também identificar a tentativa de estabelecer relações – seja por entendimento quanto à importância desse trânsito entre diferentes lugares e escalas, e portanto, pelas questões epistemológicas, ou seja, na direção de, em algumas situações, evidenciar o atendimento aos critérios previstos nos editais e que são considerados pelos avaliadores ao aprovar um livro para o PNLD.

A definição de reforma agrária é apresentada no recurso Glossário, da seguinte forma: “Processo de redistribuição da propriedade fundiária realizada pelo Estado, que visa à promoção de justiça social e ao aumento da produção. (ADAS e ADAS, 2015, p.103). Os autores incluem na definição o papel do Estado, a relação com as questões de justiça e produção, entretanto, não estabelece conexão entre a reforma agrária e as relações campo-cidade, o que demanda mediações do professor para que se avance em direção a uma compreensão mais profunda da problemática.

Para Alentejano (2003) os desafios que permeiam a reforma agrária são pautados em questões como

a) o estímulo à cooperação e ao exercício da solidariedade, fazendo dos assentamentos espaços não apenas de cooperação interna na produção, mas de exercício de solidariedade em relação à população de seu entorno; b) a busca de um modelo de desenvolvimento sustentável, ou seja, capaz de gerar renda e alimentos suficientes para a garantia de uma boa qualidade de vida para a população, mas também de garantir a qualidade dos alimentos produzidos, a preservação (ou recuperação) ambiental, de modo que a preservação do ambiente seja parte do modo de vida dos assentados e contra-exemplo à tendência dominante de apropriação privada do que resta de recursos naturais preservados; c) a retomada do princípio de que os especuladores devem ser punidos por manterem a terra improdutiva dados os custos que isso gera para a sociedade e a injustiça presente neste fato, tomando como base para a definição do valor pago pelas desapropriações não o valor de mercado, mas o declarado no ITR<sup>50</sup>, sabidamente subestimado pelos proprietários. d) a recolocação em pauta o confisco das terras exploradas com base em trabalho infantil, escravo e outras formas ilegais; e) a negação da compra de terras, por seu caráter de prêmio aos especuladores e aos latifundiários; f) a retomada do debate acerca do estabelecimento de limites máximos para o tamanho das propriedades como base para a geração de uma melhor distribuição de riqueza e renda; g) a recolocação do debate acerca da melhor forma de titulação da terra, negando a proposta imposta hoje de forma unilateral pelo governo de distribuição de títulos de propriedade e afirmando o princípio da garantia da terra pública e de seu usufruto em benefício da sociedade. (ALENTEJANO, 2003, p.16)

O debate acerca dos conflitos por terra e território, da reforma agrária, da ruralidade e, portanto, do campo e da relação campo- cidade passa por questões estruturais. O livro didático analisado apresenta elementos que permitem afirmar a presença da questão fundiária, do trabalho escravo, dos assentamentos e movimentos sociais do campo, entre outras questões relevantes para a compreensão do tema que foi selecionado para o desenvolvimento da pesquisa. Trata-se de um debate necessário para o ensino de Geografia pela historicidade dos problemas de desigualdade social no país, mas também pelo presente, em tempos de incertezas e retrocessos nas políticas públicas acerca do PNLD e a Educação do Campo.

Retoma-se aqui que a escola colaboradora da pesquisa atende um grande contingente de alunos do campo, embora seja uma escola urbana; e retoma-se também a situação complexa de deslocamento dos alunos por meio de ônibus para poderem estudar, lembrando-se o processo intenso de fechamento das escolas menores, com vistas à nucleação – processo questionado pelas comunidades e pela ação da Articulação Paranaense por uma Educação do Campo<sup>51</sup>, mas que segue identificado no Estado do Paraná e em outros também.

---

<sup>50</sup> Imposto sobre propriedade territorial rural <http://receita.economia.gov.br/acesso-rapido/tributos/itr>

<sup>51</sup> [www.facebook.com/pages/Articula%C3%A7%C3%A3o-Paranaense-por-uma-Educa%C3%A7%C3%A3o-do-Campo/371946329493720?fref=ts](http://www.facebook.com/pages/Articula%C3%A7%C3%A3o-Paranaense-por-uma-Educa%C3%A7%C3%A3o-do-Campo/371946329493720?fref=ts)

Além disso, é necessário incluir aqui também parte do conteúdo de uma carta do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), de 25/02/2020, “Em defesa do PRONERA e do direito à Educação do Campo”: O governo Bolsonaro publicou no dia 21 de fevereiro de 2020 o Decreto 10.252/2020, que altera a estrutura regimental do Incra [...] Toda a política agrária fica subordinada à formulação do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento – MAPA, em especial a destinação das terras públicas, a seleção de famílias para assentamentos de Reforma Agrária e a normatização e formação de grupos para elaboração de estudos de identificação e demarcação de terras remanescentes de quilombos. Entre tantas extinções de políticas então coordenadas pelo Incra, o referido Decreto extingue a Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania, responsável pela gestão do programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Depois de 20 anos, extingue o lugar político da elaboração e gestão de uma das maiores políticas públicas de educação, no Brasil.

Esses elementos são trazidos para a finalização dessa seção de análise de um livro, mas as suas contribuições por serem estendidas para um conjunto de problemáticas que estão relacionadas ao Ensino de Geografia nas escolas públicas brasileiras e devem ser examinadas em sua complexidade.

O texto apresentado procurou evidenciar parte das relações que existem entre o conceito de lugar e a relação campo-cidade que, do ponto de vista político-institucional, deve compor o conjunto de conhecimentos geográficos a serem ensinados, e as formas metodológicas pelas quais os livros didáticos têm apresentado possibilidades para que isso aconteça.

O conceito de lugar, analisado no livro a partir da cotidianidade, do território usado relacionado com o par campo-cidade, possibilita a compreensão do espaço geográfico a partir da história dos sujeitos, das suas comunidades dentro do contexto histórico e das lutas que os definem.

Talvez, reconhecidos os limites sempre existentes em qualquer material ou recurso usado nos processos de ensino e aprendizagem, essa seja uma contribuição que os livros didáticos podem dar, se os avanços ocorridos nas últimas décadas forem tomados como referências para aperfeiçoar os processos de produção das obras disponibilizadas à escolha das escolas e professores.

Certamente, não basta aperfeiçoar os livros. Eles são usados de formas muito diversas pelos professores. A mediação pode corrigir problemas, preencher lacunas,

ignorar relações complexas ou ultrapassar os limites de uma visão fragmentada ou restrita de um processo em estudo.

Dos livros didáticos, por mais qualificados que sejam seus autores e seus avaliadores, não se pode esperar que fossem mais do que são: recursos didáticos compostos por um conjunto de recursos/elementos epistemológicos e metodológicos que podem ser incorporados aos instrumentos que professores e alunos utilizam para ensinar e aprender.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A consciência do mundo e a consciência de si  
como ser inacabado necessariamente  
inscrevem o ser consciente de sua  
inconclusão num permanente  
movimento de busca.  
(Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia)*

O encerramento de um processo de busca por conhecimento, realizado principalmente nos quatro anos de doutoramento, se constitui em um momento desafiador, mesmo quando se acredita que esse movimento é permanente, fruto da compreensão do inacabamento do ser humano diante do movimento da vida.

Deixando apenas esboçada a intensidade das transformações pessoais que marcam esse período de estudo e trabalho, o espaço das considerações finais é reservado para uma síntese que, ao mesmo tempo em que finaliza, aponta aberturas, novas questões que a consciência da incompletude sinaliza e projeta para o futuro.

Assim, a síntese se inicia com a afirmação de que a construção da problemática, as definições bibliográficas, as escolhas para a realização do trabalho empírico e o desenvolvimento da pesquisa foram constituídos na articulação de três elementos principais: o ensino da Geografia, a Educação do Campo e o campo acadêmico da manualística.

Quanto ao primeiro, retoma-se a afirmação de que a Geografia, ao longo de sua constituição como disciplina acadêmica e escolar, tem apresentado desafios da ordem epistemológica no campo da ciência e da educação. Além das perguntas iniciais em torno de questões sobre a identidade dessa disciplina acadêmica e sua função, o percurso incluiu análises sobre como ela se constitui como disciplina de tradição no currículo escolar e sobre os elementos que se entrecruzam no seu ensino, como os sujeitos, as finalidades, os conteúdos, as metodologias e os recursos didáticos – entre eles, os livros. Em particular, aqui está em pauta a questão do conhecimento geográfico que deve ser ensinado e, entre tantos conceitos relevantes, elegeu-se o conceito de lugar.

Assim, pode-se apontar o segundo elemento, que respondeu à necessidade de compreender a escola como construção social e, portanto, em suas especificidades que dialogam com suas dimensões institucionalizadas. A Educação do Campo foi

tomada como um campo conceitual, mas também como um movimento que influenciou ações políticas voltadas ao atendimento das demandas das populações do campo por uma escola que considere a cultura, a vida e a realidade das populações rurais.

Aqui, o conceito geográfico de lugar ganhou maior sentido no contato da pesquisadora com a materialidade de uma escola que, identificada como urbana, atende alunos de muitas comunidades rurais, no litoral do Paraná, evidenciando pela sua localização geográfica e social alguma das problemáticas nas relações entre urbano e rural, com os desdobramentos da questão quando se consideram as relações complexas entre as diferentes escalas na produção da vida social.

Assim, chega-se ao terceiro elemento que compôs a problemática da tese. Na vida escolar, os conhecimentos a serem ensinados, além de serem fruto da tradição disciplinar, são também resultado de processos de curricularização e didatização que têm sido objeto de estudos sobre a cultura escolar. Nesses processos, o conhecimento escolar se configura a partir da tradição disciplinar, mas também a partir da ciência, que informa à cultura o que deve ser transmitido às novas gerações, e, ainda, dos processos de seleção que ocorrem em diferentes instâncias da sociedade, do sistema educativo, das escolas e suas comunidades, e nas salas de aula.

Entre os elementos que contribuem para compreender esses processos, estão os manuais escolares – chamados também de livros didáticos. Ignorados durante muito tempo pela pesquisa, mas valorizados nas últimas décadas como um importante artefato cultural e um objeto científico desafiador, os livros são reconhecidamente “objetos complexos” da cultura escolar. No caso brasileiro, ganham outros contornos por serem distribuídos aos alunos da escola pública, por meio de ações do governo federal que constituem uma política de avaliação e distribuição dos livros que, por sua vez, está estreitamente articulada a políticas curriculares. Por essa importância, o terceiro elemento da tese se origina de um campo acadêmico recente, que é identificado como manualística.

Assim, pode-se sintetizar aqui essas primeiras colocações dizendo que a tese versa sobre o ensino da Geografia em diálogo com elementos da Educação do Campo e com o campo acadêmico da manualística. A pesquisa coloca no centro da análise o livro didático de Geografia, em especial, uma coleção que é usada em escola pública que atende alunos de áreas rurais. Como objetivo geral, buscou-se analisar a temática das relações entre campo e cidade no Ensino de Geografia a partir do conceito de



lugar, no entrecruzamento de propostas curriculares, do projeto político pedagógico e do livro didático usado em uma escola pública que atende alunos de áreas rurais.

Retomando os objetivos específicos propostos, pode-se afirmar que a pesquisa trouxe contribuições para cada um deles, ainda que com limites que serão apontados ao final. Com relação ao primeiro deles, foi possível identificar as formas pelas quais os documentos curriculares oficiais nacionais e do estado do Paraná, em vigência desde a década de 1990 e até 2018, abordam a relação entre campo e cidade, na articulação com o conceito de lugar. Há diferenças de concepção nos dois documentos, e isso dá perspectivas diferentes às orientações emanadas, o que seguramente afeta a elaboração das propostas escolares. Apesar disso, ambos documentos apontam para as contribuições originadas do campo acadêmico em relação às necessidades de trabalhar a relação entre os processos identificados no cotidiano e aqueles que caracterizam a escala global.

Quanto ao segundo objetivo, a pesquisa deu contribuições aos estudos que buscam historicizar as relações entre as propostas curriculares e o livro didático de Geografia do PNLD quanto aos conceitos a serem ensinados para os alunos brasileiros no Ensino Fundamental. Nesse sentido, somando esforços aos trabalhos de outros pesquisadores, foi possível mostrar como algumas transformações foram sendo materializadas nos livros de Geografia e neles ganharam espaços, como, por exemplo, a valorização dos aspectos humanos, a importância de superar as atividades mecânicas e dar significado aos conteúdos, a forma relacional de ensinar conceitos geográficos, mostrando relações entre as diferentes escalas em que os processos ocorrem. Certamente que isso não se deu de forma linear, e alguns exemplos foram extraídos dos livros para evidenciar essa questão.

Com relação ao terceiro objetivo, a pesquisa permitiu localizar e analisar recursos apresentados pelo livro didático usado em uma escola que atende alunos de áreas rurais, que foram considerados como elemento potencializador do ensino e aprendizagem das relações entre campo e cidade, tendo como referência o conceito de lugar.

Neste caso, trata-se de uma coleção didática de autores reconhecidos, que têm tradição no âmbito da produção editorial didática para a disciplina de Geografia, e que está entre as obras mais escolhidas no PNLD e que teve avaliações positivas no Guia PNLD 2017. Apesar de algumas restrições e alertas para os professores que a

utilizam, os avaliadores consideram que a obra atende boa parte dos critérios estabelecidos pelo programa.

Para atender esse objetivo, a pesquisa realizou primeiramente um levantamento dos recursos disponibilizados pela obra para o trabalho com o tema – textos escritos dos autores, textos de outros autores, infográficos, filmes e literatura, atividades didáticas, e imagens, identificadas especialmente no volume 7 da coleção, que aborda conhecimentos sobre o Brasil. Os resultados mostram que há recursos disponibilizados no livro para o trabalho com o tema das relações entre campo e cidade, que é fundamental, não apenas porque estão nas orientações curriculares, mas porque dizem respeito a elementos e processos que agem sobre a vida dos sujeitos da escala cotidiana, mas que só podem ser compreendidos na relação com outras escalas.

Aqui se destaca apenas um exemplo apontado pelo trabalho de análise documental realizado, em que lado a lado em uma página aberta, o livro apresenta uma situação de reivindicação de populações do campo por terra, e uma situação de reivindicação de populações urbanas por transporte coletivo. Ainda que as questões postas pelos autores possam suscitar discussão sobre a proposta que fazem, não se pode ignorar a potencialidade de trabalho que se abre a partir desses recursos imagéticos selecionados pelos autores, no que se refere ao tema.

As análises foram estruturadas a partir de duas categorias analíticas que distinguem os numerosos recursos identificados sobre o tema – cerca de duas centenas – entre os diferentes tipos classificados, embora não se distribuindo de forma equilibrada em todas as regiões brasileiras presentes na estrutura de temas da obra. A maior parte deles foi incluída na categoria de recursos que apresentam os conteúdos em perspectiva relacional, o que corresponde ao conceito de lugar na perspectiva assumida pela pesquisadora como desejável para o ensino de Geografia no Ensino Fundamental. Ainda assim, embora em menor número, restam muitas situações em que as relações possíveis ficam invisibilizadas pela forma como os conteúdos são apresentados, em perspectiva mais factual, e não relacional. Nesse caso, a compreensão mais complexa dependerá, na maior parte das vezes, da mediação qualificada do professor e da sua intencionalidade em explorar as relações a partir de suas diferentes escalas.

Nessa direção, também se atende ao quarto objetivo específico que foi proposto, qual seja, problematizar a relação entre os conhecimentos e recursos

oferecidos pelos livros e as condições em que se dá a mediação didática desse tema no caso em estudo. As considerações apresentadas até aqui informam sobre a problematização que foi construída ao longo do texto, para evidenciar que, se por um lado é preciso trabalhar no aperfeiçoamento dos livros para que efetivamente respondam a um ensino epistemologicamente coerente com os avanços consensuais da ciência e com sua presença nas orientações curriculares – a par das tensões –, por outro lado, é preciso não depositar nos livros a expectativa de resolver todos os problemas do ensino, já que eles são apenas um recurso, um dos instrumentos que podem contribuir – ou não – para a organização e desenvolvimento das aulas.

Como “*objetos huellas*”, os livros permitiram compreender marcas das transformações que ocorreram na disciplina de Geografia e de seu ensino, em particular, quanto ao tema das relações entre campo e cidade, hoje mais explicitadas em suas contradições, embates, mas também em sua interdependência – longe ainda de uma concepção ideal, mas já distanciada em parte da visão preconceituosa, reducionista e fragmentada de décadas anteriores. Assim, alunos do campo talvez se encontrem mais representados nessa obra, e talvez os problemas urbanos possam ser mais bem entendidos na perspectiva relacional, que recoloca questões que afligem a sociedade brasileira para além das questões locais, do campo ou da cidade.

Entende-se que as contribuições para essas análises vieram, em grande parte, do desenvolvimento de um processo de pesquisa referenciado em certos elementos. De um lado, buscaram-se fundamentos que põem em diálogo diferentes ciências e inserem a elaboração teórica sobre os processos sociais e de escolarização na relação entre estrutura e ação. Mas, ao aproximar-se da escola, como construção social, a pesquisadora escolheu olhar as culturas escolares em suas dimensões que se articulam na construção do objeto dessa tese: a cultura institucional/política que organiza as políticas curriculares e dos livros didáticos; a cultura científico-acadêmica que aponta os conhecimentos necessários ao trabalho escolar e avalia os livros que colocam tais conhecimentos em circulação, e a cultura pragmática, que produz na vida escolar as condições para que o ensino e a aprendizagem aconteçam.

A opção mostrou-se adequada à construção do objeto de pesquisa, e entende-se que contribuições foram dadas no sentido de esclarecer os processos pelos quais as três dimensões das culturas escolares se articulam na questão dos livros didáticos, ainda que com graus diferenciados de profundidade em relação à cultura pragmática no âmbito das práticas escolares.

Com base nos resultados desse processo, em sua totalidade, pode-se defender a tese de que, nas últimas décadas, como produto de ações no âmbito da cultura institucional e da cultura acadêmico científica, o entrecruzamento das propostas pedagógicas e do livro didático para o ensino de Geografia resultou em uma incorporação do conceito de lugar que, com limites, representou uma transformação positiva nas formas de pensar e propor o ensino da disciplina, formas essas que, de alguma forma, têm reverberações nas escolas e salas de aula; ainda, no caso em estudo, abriu problematizações sobre a relação campo-cidade que potencializam um trabalho pedagógico voltado à materialidade da vida dos sujeitos históricos que constituem essa relação.

Como evidências para a construção dos argumentos, as análises encontraram na obra examinada número maior de situações em que os conteúdos sobre relação campo-cidade são tratados de forma relacional – compatível com o conceito de cotidiano como uma das escalas que deve ser articulada às outras para que a compreensão geográfica aconteça – do que situações em que os conteúdos são tratados de forma não relacional. Mas aqui é que se registram os limites, uma vez que ainda foi encontrado um número significativo de situações nessa segunda categoria.

Essa presença de conteúdos em perspectiva não relacional poderia sofrer ainda transformações com o aperfeiçoamento dos processos de produção e avaliação de currículo e livros. Mas, além disso – que é desejável, mas não suficiente para uma transformação das práticas escolares – os investimentos em formação dos professores são imprescindíveis para ampliar e intensificar possibilidades que certamente já circulam em muitas salas de aula. Isso pode ser visto na escola colaboradora em um trabalho de construção de maquetes para situar o entorno da escola, as localidades onde moram os alunos e outros elementos, e, a partir deles, analisar relações de produção, consumo, importação, exportação e imigração, questões que configuram aquela realidade, tanto na escala do cotidiano quanto do espaço geográfico, de alguma forma, buscando trabalhar a dialética da totalidade.

Ao finalizar o texto, é preciso apontar que as análises do ponto de vista da cultura pragmática foram limitadas às condições possíveis no caso em estudo, restando como perspectiva de estudos futuros, o desafio de participação em aulas de Geografia para compreender os livros em uso. Trata-se de um grande desafio, dadas as condições conjunturais que estão postas na sociedade brasileira e, em particular, no campo educacional. E deve interessar intensamente aos formadores de

professores, uma vez que, como evidenciado, o papel de mediação é essencial, ainda quando os livros apresentam propostas adequadas de trabalho. Os livros são apenas recursos, deve-se sublinhar.

Neste momento em que as políticas para o livro didático passam por incertezas, e que as avaliações passam a ser realizadas sem a coordenação das universidades como vinha acontecendo, as pesquisas no campo da Manualística, entrecruzando as dimensões das culturas escolares, além de ser um desafio, é também uma ação de resistência.

## REFERÊNCIAS

ACOSTA Alberto, **O bien viver – uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: Editora Elefante, Editora Autonomia Literária, 2016.

ABONIZIO, Nayad, Pereira. Ensino médio e profissional: uma análise da presença da dualidade estrutural no estado do Paraná no período de 1995 a 2003. X Congresso Nacional de Educação – **Educere**, I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação, SIRSSE, PUC, Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2011. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5245\\_3145.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5245_3145.pdf)>. Acesso em: out, 2019.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. **A autoria de livro didático de geografia em Pernambuco no século XIX**: uma relação entre a legislação e a elaboração. São Paulo: Terra Livre, vol. 2, n. 31, p. 163-171, 2009.

ALENTEJANO, Paulo Roberto R. **As relações campo-cidade no Brasil do século XXI**. Terra Livre, São Paulo, n. 21, jul./dez. 2003.

\_\_\_\_\_. **O que há de novo no rural brasileiro**. Terra Livre, São Paulo, n.15, p.87112, 2000.

ALMEIDA, Daniela Gomes de. **Imagens, textos, ícones recurso eletrônico: análise dos arranjos visuais de livros didáticos de Geografia**. Dissertação de Mestrado, UFU, 2018.

ALMEIDA, Rosângela Doin, PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

ANDRADE, Manuel Correia. **Uma geografia para o século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

ANDRADE, Mizant Couto; VLACH, Vânia Rúbia Farias. O livro didático em discussão: elaboração de uma proposta alternativa. Caminhos de Geografia. **Revista on-Line do Programa de Pós-Graduação UFU**, p. 1-18, jun. 2001.

ANDRÉ, M.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Alternativas do Ensino de Didática**. São Paulo: Papirus, 1997.

ARAÚJO, Vânia Carvalho de. A cidade na infância, a infância na cidade. (in) Dossiê infância e geografia. **Educação em Foco**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Centro Pedagógico v. 23, n. 3, p.715-736, set./dez., 2018, Juiz de Fora: EDUFJF, 2015.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

AZAMBUJA, Leandro Dirceu. **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.

BAIERSDORF, Márcia. **Notas para uma educação integral: participação das crianças da região da Capoeira dos Dinos (PR) na construção da experiência de mais tempo da escola em que estudam** – Curitiba, 2017.

BATISTA, Antonio, A. G. **Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos**. In: ABREU, Márcia (Org.) *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de letras; ALB; São Paulo: FAPESP, 1999, p. 529-575.

BATISTA, Ana Lídia Santana. Os desafios do Ensino de Geografia na relação campo-cidade: provocações a partir do debate da Educação do Campo. 2016. 160f. **Dissertação** (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2016.

\_\_\_\_\_. A relação campo-cidade no ensino de geografia: uma análise do trabalho pedagógico com estudantes do fundamental II. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 2, p. 124-143, Ago. 2018. ISSN: 2175-5604.

BENJAMIN, César, CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2000. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 3.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese em História, USP, 1993.

\_\_\_\_\_. Editores e autores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). In: **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set/dez/2004.

BERMAN, Marshall, **Tudo que é sólido desmancha no ar – Aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**: introdução, organização e seleção de Sérgio Micelli. 8. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2015.

BOURDIEU, Pierre et al. **A miséria do mundo**. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.  
BRASIL. Ministério da Educação e Cultura - MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC. (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (4 vols., 75 pp.). Brasília.

\_\_\_\_\_. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2010: Geografia. – Brasília: Ministério da educação, secretaria de Educação Básica, 2009.

\_\_\_\_\_. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2017: Geografia. – Brasília: Ministério da educação, secretaria de Educação Básica, 2017.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: São Paulo: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALLAI, C, Helena. **O estudo do município ou a geografia nas séries iniciais**. In CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.) Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1999.

\_\_\_\_\_. **Estudar o lugar para compreender o mundo**. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

\_\_\_\_\_. **Grupo, espaço e tempo nas séries iniciais**. Espaços da Escola, Ijuí, v. 3, n. 11, p. 9-18, jan./mar. 1994.

\_\_\_\_\_. **Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Ensaio de Geografia Contemporânea – Milton Santos: obra revisitada**. São Paulo: Hucitec, 1996.

CASTELLAR, S. M. V. **A alfabetização em geografia**. Espaços da Escola, Ijuí, v. 10, n. 37, p. 29-46, jul./set. 2000.

CASSIANO, Celia Cristina de Figueiredo. O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985 a 2007). **Tese** (Doutorado). 252p. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp>>.

CAVALCANTI, Lana S. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.) **A geografia em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2000.

\_\_\_\_\_. As diferentes propostas curriculares e o livro didático. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). **Geografia em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 297-311.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos, (Org.) **Geografia em sala de aula**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRG/Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 1999.

\_\_\_\_\_. **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação. 2014.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: São Paulo, 1998.

CHARLES, Sebastien, LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. EDIÇÕES 70. Jan./2011.



CHAVELLARD, Y. **La transposición didáctica: Del saber sábio al saber enseñado**. 1 ed. Argentina: [s.n.], 1991.

CHOPPIN, Alain. Pasado y presente de los manuales escolares. In: RUIZ BERRIO, Julio (Ed). **La cultura escolar de Europa: tendencias históricas emergentes**. Madrid, Biblioteca Nueva, 2000. p. 107-165.

\_\_\_\_\_. **O historiador e o livro escolar**. Trad. Maria Helena C. Bastos. Revista História da Educação. v. 6, n. 11, jan./jun. 2002, p. 5-24.

\_\_\_\_\_. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

COPATI, Carina. **Livro didático de geografia: da produção ao uso em sala de aula**. Élisée, Rev. Geo. UEG – Porangatu, v. 6, n. 2, p. 74-93, jul./dez. 2017.

COSTA, H. H. C. & Lopes, A. C. **Políticas de currículo para o ensino de Geografia: uma leitura a partir dos PCN para o Ensino Médio**. Revista Contemporânea de Educação, v. 4, n. 7, p. 196-215, 2019.

\_\_\_\_\_. **Integração, interdisciplinaridade e Geografia em propostas curriculares nacionais**. In: LOPES, A. C.; DIAS, R. E; ABREU, R. G. de. (Orgs.) Discursos nas políticas de currículo. Rio de Janeiro: Quartet, p. 77-92, 2011.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimund. **Sociogénesis de una disciplina escolar: la História**. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.

\_\_\_\_\_. **Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas**. Madrid: Akal Ediciones, 1998.

CURITIBA. SME- Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Geografia: 2006.

DOMINGOS, José Maurício. **As Teorias Sociológicas no séc. XX**. 4. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 2014.

DURÁN, Diana. **Difusión de las innovaciones em la educación geográfica**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Lugar Editorial, 2015.

EDWARDS, Veronica. **Os sujeitos no universo da escola**. São Paulo: Ática, 1997.

ESCOLANO, Benito, Agustín. **Curriculum editado y sociedade del conocimiento. Texto, multimediaidad y cultura de la escuela**. Valencia: Tirant lo Blanch, 2006.

\_\_\_\_\_. **El manual como texto**. Pro-posições, set. dez 2012, v. 23, n. 3, p. 33-50.

FANTIN, Maria Eneida; TAUSCHECK, Neusa Maria. Metodologia do ensino de geografia. In: REZENDE, C. J.; TRICHES, R. I. **Paraná espaço e memória: diversos olhares histórico-geográfico** (Org.). Curitiba: Bagozzi, 2005. 408p.

FANTIN, Maria Eneida; NEVES, Diogo; TAUSCHECK, Neusa Maria. **Metodologia do ensino de geografia**. 2. ed. Curitiba: Ilepex, 2010.

FLORISSI, Stefano, VALIATI, Leandro. A constituição de lugares e seus condicionantes econômicos e extra-econômicos na formação do patrimônio cultural. **IV ENECULT** - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura 28 a 30 de maio de 2008 Faculdade de Comunicação/UFBa, Salvador-Bahia-Brasil. <http://www.cult.ufba.br/enecult2008/14126.pdf>

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRAGO, Antonio Viñao, ESCOLANO, Agustín. **Currículo, Espaço e Subjetividade - a arquitetura como programa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREITAG, Bárbara et al. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 18. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da tolerância**. Freire, A. M. A. (Org.). São Paulo: UNESP, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GARCIA, Tânia Maria Figueiredo Braga. **Origens e questões da etnografia educacional no Brasil: um balanço de teses e dissertações (1981-1998)**. 2001. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. **O uso do livro didático de história no ensino fundamental**. In: Encontro Nacional Perspectiva do Ensino de História, 6 Natal, Anais, 2007. Natal. Editora da UFRN, 2007, vol. 1, p.1-11.

\_\_\_\_\_. Do “como ensinar” ao “como educar”: elementos do código disciplinar da Didática Geral no manual de João Toledo (1930). CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 8. 2010, São Luís (MA).

\_\_\_\_\_. Pesquisa em educação: confluência entre Didática, História e Antropologia. **Educar em revista**, Curitiba, Brasil, n. 42-, p.173-191, out./dez, 2011. Editora UFPR.

GARCIA, Tânia Maria Figueiredo Braga, MACIEL, E. S. **Livros didáticos de História e experiência cultural dos alunos**. In: Pedro Miralles Martínez; Sebastián Molina Puche; Antoni Satosteban Fernández. (Org.). La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. 1ed. Murcia, ES: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de Las Ciencias Sociales, 2011, v. II, p. 43-50.

\_\_\_\_\_. Didática Geral: os manuais como elementos visíveis do código disciplinar. In: Tânia Braga Garcia et al. (Org.). **Desafios para a superação das desigualdades sociais: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas**. Curitiba, PR: IARTEM; NPPD, UFPR, 2013, v. 1, p. 316.

\_\_\_\_\_. **Between the universal contents and the local culture: a didactic and epistemological research on textbooks.** 2019. 15th IARTEM Conference. Odense, Dinamarca, 2019. Comunicação oral.

GARCIA, Tânia Maria Figueiredo Braga. **Didática e manuais escolares: ambiguidades, paradoxos e dilemas em uma inextrincável relação.** 2018 (Tese de Titular não publicada)

\_\_\_\_\_. **Pesquisas sobre manuais escolares no Brasil (1985-2017): estado do conhecimento.** Projeto de pesquisa. 2019. (não publicado)

GEERTZ, Clifford, **O Saber Local – novos ensaios em antropologia interpretativa.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GOMES, Daniel Mendes, CARÓ, María Alejandra Taborda. **Aroldo de Azevedo e Hermano justo Ramón: suas contribuições para o ensino de geografia.** ETD – Educ. temat. digit. Campinas, SP v.15 n.2 p.300-319 maio/ago. 2012 ISSN 1676-2592.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **A construção social do currículo.** (111 pp., A. Nóvoa, org.). Lisboa: Educa. 1997.

\_\_\_\_\_. **Currículo, narrativa e o futuro social.** Revista Brasileira de Educação. 2007, 241-252. Retirado em 12 de dezembro de 2014, de <<http://www.scielo.br>>.

\_\_\_\_\_. **As políticas de currículo e de escolarização.** 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

HASSLER, M. L. **Contribuição Geográfica para o estudo do lugar.** Mercator - Revista de Geografia da UFC, Ceará, ano 08, n. 16, p. 157-165, 2009.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História.** São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HEGETO, Léia de Cássia Fernandes. A didática como disciplina escolar: estudo a partir dos manuais de didática geral. **Tese** – Programa de Pós Graduação em educação – PPGE, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014

KATUTA, Ângela Massumi. O estrangeiro no mundo da geografia. **Tese** (Doutorado), São Paulo: USP, 2004.

KATUTA, Ângela Massumi. DEÁK, Simone Conceição Pereira. **O livro didático de geografia para as séries iniciais do ensino fundamental e formação docente no Brasil.** São Paulo: TERRA LIVRE, n. 44, vol. 1, p. 114-143, 2015.

KRAMER, Sonia. Propostas Pedagógicas ou Curriculares: Subsídio para uma leitura crítica. In: MOREIRA, Antônio Flavio (Org.). **Currículo: Políticas e Práticas.** Campinas: Papirus, 2003, p. 165-183.

LACOSTE. Yves. **A geografia – Isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra.** Campinas: Papirus, 1997.

LIMA, Jeyson Ferreira Silva de. MORAIS, Marília Mabel Lopes. Abordagem das linguagens lúdicas presentes nos livros didáticos de geografia. **Revista GeolInterações**, Assú, v. 2, p. 57-72, jan./jun. 2018.

LIPOVETSKY, Gilles, SERROY, Jean. **A cultura- mundo: respostas a uma sociedade desorientada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LOPES, Alice Casimiro, **Currículo e epistemologia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elisabeth. **Teorias de Currículo**, São Paulo: Cortez, 2011.

MARIN, Fátima Aparecida Dias Gomes. Sobarzo, Liz Cristiane Dias. **Livros didáticos de geografia do ensino fundamental: uma proposta de abordagem do tema de resíduos sólidos**. Rev. Bras. Educ. Geog., Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 68-85, jan./jun., 2011.

MARQUES, Karina F, G. Gomes. Análise do ensino de Biogeografia na Educação Básica do distrito Federal (DF): propostas de práticas pedagógicas. Tese. UnB, Brasília, 2019.

MARTINEZ VALCÁRCEL, Nicolás. El uso del libro de texto de historia de España en bachillerato: entre el aula y la casa. **Hist. Educ.** (Online) Porto Alegre, v. 20, n. 50 set./dez., 2016 p. 69-93

\_\_\_\_\_. **Los materiales y los trabajos de los alumnos en el aula de Historia de España en Bachillerato**: seis escenarios para su interpretación. Murcia, E: DM editor, 2018.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidades, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MORAES, Marcelo A. B. GARCIA, Tânia, M. F. B, O papel do Guia do Livro Didático de História/PNLD no processo de escolha dos livros pelos professores dos anos finais do ensino fundamental. **Atas**, 30°. SIMPÓSIO NACIONAL DA ANPUH, 2019. Disponível em:

<[https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1564715748\\_ARQUIVO\\_MarceloMoraeseTaniaGarciafinalAnpuh.pdf](https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1564715748_ARQUIVO_MarceloMoraeseTaniaGarciafinalAnpuh.pdf)>. Acesso em/: 23 jul. 2020.

MOREIRA, Ruy. **O discurso do Avesso**. Rio de Janeiro, Dois pontos. 1987.

\_\_\_\_\_. **O Círculo e a Espiral**: para a crítica da Geografia que se ensina. Niterói: AGB, 2004.

\_\_\_\_\_. **Para onde vai o pensamento geográfico?** Por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto, 2008.

MUNAKATA, Kazumi. **Livro didático e formação do professor são incompatíveis?** In: Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação, out/2001, Disponível em: <<portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

NASCIMENTO, Fernanda Esthenes do Nascimento. A construção de uma didática da física: contribuição dos manuais de orientação aos professores. **Dissertação**. Programa de Pós Graduação em educação – PPGE, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

NOGUEIRA, Valdir; CARNEIRO, Sônia M. M. **Educação geográfica e formação da consciência espacial-cidadã**. Curitiba: Editora UFPR, 2013.

NOEL, Gabriel. **La conflictividad cotidiana em el escenario escolar: una perspectiva etnográfica**. San Martín: UNSAM EDITA de Universidad Nacional de General San Martín, 2009.

NOSELA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. **As Belas Mentiras – A ideologia subjacente aos textos didáticos**. São Paulo: Moraes, 1981. NUNES, Flaviana, Gasparotti. **Professores e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): como está essa relação?** RAÍE GA 24 (2012), p. 92-107 [www.geografia.ufpr.br/raega/Curitiba](http://www.geografia.ufpr.br/raega/Curitiba), Departamento de Geografia – UFPR.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** 3. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

PARANÁ. SEED. Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Geografia: 2008. PINTO, Carlos Vinícius da Silva, SALAMONI, Giancarla. **Urbanização e ruralidade: concepções teóricas e estudo empírico em Pelotas-RS**. XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária. Uberlândia, MG, 2012.

PINTO, Andréa Pereira. MARIANO, Zilda de Fátima. **Questões ambientais nos livros didáticos de geografia das escolas municipais e estaduais de Jataí (GO)**. Revista Ateliê Geográfico - Goiânia-GO, v. 12, n. 2, ago/2018, p. 269-297.

PEREIRA, Raquel Maria Fontes do Amaral. **Da geografia que se ensina à gênese da geografia moderna**. Florianópolis: UFSC, 1993.

PETITAT, A. **Produção da escola, produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Porto Alegre: Artes Médica, 1994.

PLANO Diretor Municipal de Morretes, 2011. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-diretor-morretes-pr>. Acesso em: 30 de abr. 2020.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib, OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.) **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002.

RAUBER, Joaquim, TONINI, Ivaine Maria. **Livro didático de geografia: entre o impresso e o digital**. XI Encontro Nacional da ENPEGE - de 9 A 12 DE OUTUBRO.

REGO, N. et al. **Geografia e educação: geração de ambiências**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

RIBEIRO, Sidnei LOPES, ZAMPIN, Ivan Carlos. O ensino de geografia no Estado de São Paulo na década de 1950 com base na obra de Aroldo de Azevedo: ciência neutra? **Educação em Foco**, Edição nº: 07, Mês / Ano: 09/2013, Páginas: 08-29.

ROCHA, Genylton Odilon Rego da. **Delgado de Carvalho e a orientação moderna no ensino de geografia escolar brasileira**. Terra Brasilis – Geografia: disciplina escolar, rio de Janeiro, ano 1, n.1, 2000.

ROCKWELL, Elisie. **Reflexiones sobre el proceso etnografico (1982-85)**. Mexico: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politecnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas, 1987.

\_\_\_\_\_. **La escuela cotidiana**. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.

ROCKWELL, Elisie. EZPELETA, J. A construção social da escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 66, n. 152, p. 106-19, jan-abr, 1985.

ROMANELLI, Guilherme. A música que soa na escola: estudo etnográfico nas séries iniciais do ensino fundamental. **Tese** (Doutorado em Etnomusicologia). Curitiba, UFPR, 2009

SAMPAIO, Joana Jakeline **Alcântara**. **O conceito de território nos livros didáticos de geografia do ensino médio do autor Melhem Adas (1970 a 1990)**. **Dissertação**. Universidade Federal da Paraíba (UFPB) Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN) Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGG), 2012.

SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo. SILVA, Lair Miguel da. Livros didáticos de geografia: uma análise sobre o que é produzido para os anos iniciais do ensino fundamental. **Rev. Caminhos de Geografia**, Uberlândia v. 15, n. 52 Dez/2014 p. 173–185.

SANTOS, Maria Antonia de, GERMINARI, Geyso Dongley (Org.). **Educação do Campo: território, escolas, políticas e práticas educacionais**. Curitiba: UFPR, 2017.

SANTOS, Douglas. **A reinvenção do espaço: diálogos em torno da construção do significado de uma categoria**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do espaço habitado**. 2. Ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

\_\_\_\_\_. **Espaço e método**. 3. ed. São Paulo: Nobel, 1992.

\_\_\_\_\_. **Território, Globalização e Fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1994.

\_\_\_\_\_. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. São Paulo: Hucitec, 1994.

\_\_\_\_\_. **A natureza do espaço: técnica e tempo/razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

\_\_\_\_\_. **A natureza do espaço: espaço e tempo: razão e emoção**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

\_\_\_\_\_. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2000.

\_\_\_\_\_. **Da Totalidade ao Lugar**. São Paulo: Editoras da Universidade de São Paulo, 2005.

SAVIANI, Demerval . **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 201, 242p.

SCHÄFFER N. O., GELPI A. Guia de percurso urbano. In: **Geografia em sala de aula: Reflexões práticas**. Porto alegre: UFRGS/AGB, 1999.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Estado e construção do código disciplinar da Didática da História. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 709-729, jul./dez. 2006

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. GARCIA, Tânia Maria F. Braga. História e Educação: diálogos em construção. In: \_\_\_\_\_. **Diálogos e perspectivas de Investigação**. Ijuí: UNIJUÍ, 2008, p. 29-48.

SEVERINO, Antônio J. Os embates da cidadania: ensaios de uma abordagem filosófica da nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.) **LDB interpretada: diversos olhares se inter cruzam**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SILVA, Lair Miguel da. **Significados ideológicos do rural brasileiro em fotografias do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD - Campo) 2016**. Dissertação (mestrado) -- Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2017.

SILVA, Lair M. da; SAMPAIO, Adriany de Ávila. **Livros didáticos de geografia: uma análise sobre o que é produzido para os anos iniciais do ensino fundamental**. Revista Caminhos de Geografia Uberlândia v. 15, n. 52 Dez/2014 p. 173–185.

SIMONI. M. L. T. **Construccion y Circulacion Social de Recurso Docentes em Prime Grado**. Estudio Etnografico. Dissertação de mestrado, México, 1991.

SNYDERS, Georges, LÉON, Antonie, VIAL, Jean. Historia de la pedagogia – II: Siglos XVII y XVIII – **De la Revolucion Francesa a la Tercera República – Época contemporânea**. Vol. 3 Tratado de ciências pedagógicas. Oikos-tau, S.A – ediciones. Apartado 5347 – Barcelona. Vilassar de Mar – Barcelona – España, 1974.

SOBARZO, Liz C. D., GOMES, Fátima A. D. **Livros didáticos de geografia do ensino fundamental: uma proposta de abordagem do tema de resíduos sólidos**. Rev. Bras. Educ. Geog., Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 68-85, jan./jun., 2011.

SOUZA, Maria Antônia. **Escolas do campo no estado do Paraná: IDEB, práticas pedagógicas e formação de professores**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino: Didática e práticas de ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade. UNICAMP: Campinas, 2012. Disponível em:

<[http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/3196b.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3196b.pdf)>. Acesso em: 10/04/2016.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação e Movimentos Sociais do Campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2015.** – 2. Ed. ataul., ampl. E ver. – Curitiba: Ed. UFPR, 2016

SOUZA, Maria Antônia, GERMINARI, Geyso Dongley. **Educação do campo: território, escolas, políticas e práticas educacionais.** Curitiba: UFPR, 2017.

\_\_\_\_\_. **Escola pública, educação do campo e projeto político-pedagógico.** Maria Antônia de Souza (Org.). Curitiba: UTP, 2018.

SPÓSITO, Eliseu Savério. **Geografia e filosofia – Contribuição para o ensino e do pensamento geográfico.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. **O livro didático de geografia: necessidade ou dependência? Análise da avaliação das coleções didáticas para o ensino fundamental.** In SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (Org.). Livros didáticos de Geografia e História: avaliação e pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 55-71.

SPÓSITO, Maria E.B. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino de Geografia: pontos e contrapontos para uma análise.** In A. F. Carlos & A. U. Oliveira, (Orgs.), Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e Geografia. São Paulo: Contexto, 1999. p. 19-35.

\_\_\_\_\_. **O local, o nacional e o global na geografia e as práticas escolares.** Texto de apoio à palestra proferida na abertura da XXI SEMAGEO - Semana de Geografia da UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina, realizada em maio de 2000. Geosul, Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 143-168, jan./jun. 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Livros didáticos de Geografia e História: avaliação e pesquisa.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

STEINKE, Valdir Adilson. Junior, Dante Flávio Reis, Costa, Everaldo Batista. **Geografia & fotografia: apontamentos teóricos e metodológicos.** Brasília: Laboratório de Geoiconografia e Multimídia – LAGIM, UnB, 2014.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais.** São Paulo: Annablume, 2004.

TAUSCHECK, Neusa, Maria. **“Que lugares são estes? O ensino de Geografia e a área central de Curitiba”.** In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2010. Curitiba: SEED/PR., 2010. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2010/2010\\_ufpr\\_geo\\_artigo\\_neusa\\_maria\\_tauscheck.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_ufpr_geo_artigo_neusa_maria_tauscheck.pdf)>. Acesso em: 20/01/2020.

TUAN, YI-FU. **Espaço e Lugar.** São Paulo: Difel, 2013.

URBAN, A. C. (2009). **Didática da História: Percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha.** Disponível em: <[http://www.ppge.ufpr.br/teses/D09\\_urban.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/D09_urban.pdf)>. Acesso em: 12 mar. 2020



VESENTINI, José William. Educação e ensino da Geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação? In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999. p.14-34.

\_\_\_\_\_. **Para uma geografia crítica na escola**. São Paulo: Ática, 1992.

VIEIRA, Noêmia R. As questões das Geografias do ensino superior e do ensino fundamental a partir da formação continuada do professor e das categorias lugar, paisagem, território e região: um estudo da Diretoria Regional de Ensino de Marília. 2006. 200 p. **Tese** (Doutorado em Geografia). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Campus de Presidente Prudente, Presidente Prudente.

\_\_\_\_\_. O desencontro teórico-metodológico entre a geografia escolar e a geografia acadêmica: o conceito de lugar em questão. **Revista Geografia e Pesquisa**, UNESP, Ourinhos, vol. 2, n. 2, jul./dez, 2008.

\_\_\_\_\_. **O desencontro teórico-metodológico entre geografia escolar e a geografia acadêmica: o conceito de lugar em questão**. Revista Geografia e Pesquisa, UNESP, Ourinhos, vol. 2, n. 2, jul./dez, 2008.

VICENT, Guy, LAHIRE, Bernard, THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, nº 33, jun/2001.

VILANOVA, Aprigio. **Se o campo não planta, a cidade não janta**. Disponível em: <<http://blogdobob.blogspot.com/2019/06/06/se-o-campo-nao-plantar-a-cidade-nao-janta/>>. Acesso em: 30 abr. 2020.

VITELLO, Márcio Abondanza. **A geografia censurada**: cerceamentos à produção e a distribuição de livros didáticos. Curitiba: Appris, 2018.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **O Método Dialético na Didática**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1991.

WALLERSTEIN, Immanuel. **O sistema mundial moderno**: a agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia no século XVI. Porto: Ed. Afrontamentos, 1974a. v. 1

\_\_\_\_\_. **O sistema mundial moderno**: o mercantilismo e a consolidação da economia-mundo europeia, 1600-1750. Porto: Ed. Afrontamentos 1974b. v. 2

\_\_\_\_\_. A análise dos sistemas-mundo como movimento do saber. In: VIEIRA, P. A., LIMA VIEIRA, R., FILOMENO, F. A. (Org.). **O Brasil e o capitalismo histórico**: passado e presente na análise dos sistemas-mundo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 17-28.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e cultura**. In: Cultura e Sociedade. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. p. 276-293.

\_\_\_\_\_. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Política do Modernismo: contra os novos conformistas**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **La larga revolución**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

## LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA

ADAS, Melhem, **Geografia**. Atualização cartográfica Marcelo Martinelli. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ADAS, Melhem, ADAS, Sergio. **Expedições geográficas**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

ARAUJO, Regina. MAGNOLI, Demétrio. **A Nova Geografia – Estudos de Geografia Geral/ Comunicação cartográfica – Marcelo Martinelli**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1995.

AZEVEDO, Aroldo, **Geografia, 5ª série**. (A editora e data e editora estão sendo pesquisadas)

BELTRAME, Zoraide Victorello, **Geografia Ativa: as Américas**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1984.

LUCCI, Elian Alabi, **TDG, o trabalho dirigido de geografia: os continentes. 1º grau**. São Paulo: Saraiva, 1975.

PEREIRA, Diamantino. SANTOS, Douglas, CARVALHO, Marcos. **Espaço mundiais**. 1. ed. São Paulo: Atual, 1993. Volume 4.

SENE, Eustáquio de. MOREIRA. João Carlos. **Espaço geográfico brasileiro e cidadania. 7ª série**. São Paulo: Scipione, 2002. (Coleção Trilhas da geografia).

VESENTINI, José William, VLACH, **Geografia Crítica – O espaço Natural e a Ação Humana**. São Paulo: Ática, 1981. Vol. 1.

VLACH, Vânia. **Geografia em construção**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1991.

## APÊNDICE – QUADROS DOS RECURSOS LOCALIZADOS NA ANÁLISE

Quadro 1: Lugar e texto escrito

UNIDADE	Texto escrito
Unidade 1 O território brasileiro	p. 34: “Impactos ambientais no Domínio Amazônico: Podemos destacar ainda os efeitos desse avanço sobre a população local, como a expulsão dos indígenas de suas terras”.
Unidade 2 A população brasileira	<p>p.66: 2 “Grupos formadores da população brasileira [...] hoje alguns grupos indígenas vivem isolados, outros em reservas ou nas cidades, muitos em precárias condições de vida. Os grupos de indígenas continuam lutando por seus direitos e contra o preconceito e o descaso com sua cultura, que ocorre em despeito da contribuição desses grupos para a formação do povo brasileiro e de todo os seus conhecimentos sobre o meio ambiente, a flora e a fauna do território, acumulado por séculos. [...], no entanto os indígenas ainda são vítimas da invasão de suas terras por fazendeiros, garimpeiros, madeireiros, grileiros, entre outros. (p.67).</p> <p>p.69: 4 Os afro-brasileiros no Brasil atual: [...] atualmente, devido às iniciativas do autorreconhecimento, o número das comunidades quilombolas identificados supera 3.500. No entanto, devido à demora no processo de reconhecimentos oficial e titulação da maior parte delas, há ainda muitos conflitos entre quilombolas, fazendeiros e posseiros.</p>
Unidade 3  Brasil: da sociedade agrária para a urbano-industrial	p.100: Soja e cana-de-açúcar: custos ambientais e sociais. Exploração madeireira (desmatamento da Floresta Amazônica); impacto nos rios [...] Um dos problemas sociais do setor sucroalcooleiro refere-se às precárias condições de trabalho e de remuneração de grande parte dos trabalhadores (boias-frias) rurais em diversas regiões brasileiras. [...] ameaças às comunidades indígenas. O trabalho escravo é outro problema que chama a atenção. [...] em 2013 segundo o Ministério do Trabalho e Emprego [...] 2.063 pessoas em vários ramos de atividade, incluindo da agricultura e a pecuária. Entre os impactos ambientais [...] e o descumprimento da legislação ambiental de áreas de proteção permanente e reservas legais por parte de alguns produtores.
Unidade 4  Região Norte	<p>p.108 e p.109: [...] veremos também as principais causas da devastação da floresta Amazônica e as ameaças às comunidades tradicionais que nela sobrevivem.</p> <p>p.111 [...] A Amazônia Continental [...] Amazônia Internacional [...] Pan-Amazônia [...] e a existência de povos indígenas e comunidades ribeirinhas.</p> <p>p. 118: 1. A construção do espaço geográfico – de 1500 a 1930. [...] Essa ocupação ocorreu em meio a vários conflitos com indígenas. [...] Belém, na porta de entrada do Golfão Amazônico, transformou-se no principal núcleo urbano regional no século XVII. Desse local eram exportadas as chamadas drogas do sertão extraídas da floresta, como baunilha, guaraná, urucum, entre outras ervas, frutos e sementes.</p> <p>p. 121 [...], mas por outro lado, acentuaram os conflitos entre os protagonistas sociais da Amazônia (fazendeiros, posseiros, indígenas, povos, ribeirinhos, etc).</p> <p>p. 128: A entrada do grande capital na Amazônia Legal em tempos recentes.[...] Nesse novo processo, acentuaram-se os conflitos de interesses e de territorialidade, ou seja, a disputa por territórios entre os grupos ou protagonistas sociais da Amazônia, desfavorecendo, geralmente, os de menor poder político e econômico, como os povos indígenas e a população ribeirinha.</p> <p>p. 136: 3 As reservas extrativistas [...] além de os recursos da floresta serem explorados de forma sustentável, praticam-se a agricultura de subsistência e a criação de animais de pequeno porte, assegurando meios de</p>

	vida das populações tradicionais. São ainda garantia de proteção contra a invasão dessas terras e contra o desmatamento e a destruição de ecossistemas.
Unidade 5 Região Nordeste	
Unidade 6 Região Sudeste	
Unidade 7 Região Sul	2. Região Sul: desmatamento. [...] A cobertura vegetal [...] mananciais que abastecem a s cidades [...] influi na fertilidade do solo, cria beleza paisagística e é fonte de vida para as comunidades que dependem diretamente, como é o caso dos indígenas, dos caiçaras e dos ribeirinhos.
Unidade 8 Região Centro- oeste	

Fonte: Neusa Maria Tauscheck

Síntese: Nos textos escritos sobre os sujeitos e o lugar, estes são associados as condições históricas, como grupos formadores das populações: indígenas e afro-brasileiros. Questões como os direitos a terra, ao autoreconhecimento no caso dos quilombolas é fortalecido. Cita as comunidades caiçaras, ribeirinhas, indígenas e os problemas de desmatamento que os atingem diretamente. Quanto aos trabalhadores do campo, é destacada a relação entre o trabalho escravo e o setor sucroalcooleiro.

#### Quadro 2: Lugar nos Infográficos

UNIDADE	Infográficos
Unidade 1 O território brasileiro	
Unidade 2 A população brasileira	
Unidade 3 Brasil: da sociedade agrária para a urbano-industrial	
Unidade 4 Região Norte	p.114 e 115: Infográfico – O maior complexo fluvial do mundo [...] em termos regionais, seus rios estruturam a organização social e econômica dos povos da região. São fundamentais para o transporte, o abastecimento e a subsistência da população e influenciam na localização das cidades. [...] Ao longo dos rios é possível encontrar as palafitas. As famílias ribeirinhas dependem dos rios para obter parte de seu sustento pela pesca e os usam como vias de locomoção. Manuais, AM (2008) –
Unidade 5 Região Nordeste	
Unidade 6 Região sudeste	
Unidade 7 Região Sul	

Unidade 8 Região Centro-oeste	
-------------------------------------	--

Fonte: Neusa Maria Tauscheck

Síntese: No único infográfico que aborda os sujeitos e o lugar, as comunidades são identificadas a partir da sua relação com o rio.

### Quadro 3: Lugar e Filme/Literatura

UNIDADE	Filme/Literatura
Unidade 1 O território brasileiro	p. 35 “Pausa para o cinema [...] Eu não troco este lugar por nada! [...] Depoimento de moradores da Ilha Grande, no litoral fluminense, sobre a exploração turística que acontece na região e interfere nas tradições locais.
Unidade 2 A população brasileira	
Unidade 3 Brasil: da sociedade agrária para a urbano-industrial	
Unidade 4 Região Norte	
Unidade 5 Região Nordeste	
Unidade 6 Região sudeste	
Unidade 7 Região Sul	p. 243: Sílvio Back: Geografia e cinema. [...] Os imigrantes e os indígenas. (1978), Guarani (1982), Guerra do Brasil (1987), Yndio (1995),
Unidade 8 Região centro-oeste	p. 246: Pausa para o cinema: Três chapadas e um balão. [...] Viaje junto na série documentário sobre duas chapadas [...] e suas comunidades, filmada com dois balões de ar quente. p. 251: Quem lê viaja mais. BIZERRIL, Marcelo. Vivendo no Cerrado e aprendendo com ele. São Paulo: Saraiva, 2004 [...] além de aspectos de grupos indígenas que habitam esse bioma. p. 262: Pausa para o cinema: Xingu.

Autora: Neusa Maria Tauscheck

Síntese: O lugar é apresentado por meio de filmes em que os sujeitos são os protagonistas.

### Quadro 4: Lugar e Atividade didática

UNIDADE	Atividade didática
Unidade 1 O território brasileiro	
Unidade 2 A população brasileira	p.72: 5. Explique o que são comunidades remanescentes de quilombos.

Unidade 3 Brasil: da sociedade agrária para a urbano- industrial	
Unidade 4 Região Norte	p. 126: Leituras cartográficas do mapa: Amazônia legal: terras indígenas e extração de madeira – 2019.  p.138: 1. Sobre a ocupação recente da Amazônia em tempos recentes, faça o que se pede: a) Explique o que são conflitos de territorialidade e quais são os protagonistas sociais envolvidos nessa questão.
Unidade 5 Região Nordeste	
Unidade 6 Região sudeste	
Unidade 7 Região Sul	
Unidade 8 Região centro-oeste	

Autora: Neusa Maria Tauscheck

Síntese: As atividades apresentam indícios sobre os sujeitos a partir dos conflitos.

#### Quadro 5: Lugar e Glossário/sites de pesquisa

UNIDADE	Glossário/site de pesquisa
Unidade 1 O território brasileiro	
Unidade 2  A população brasileira	p.70: Seção: Navegar é preciso: Projeto Manejo dos Quilombolas <a href="http://www.quilombo.org.br">www.quilombo.org.br</a> conheça o Projeto Manejo, os quilombolas de Oriximiná, o artesanato do quilombo e muito mais por meio dos textos, fotos e mapas deste site. p. 'Navegar é preciso': Secretaria de Políticas de Promoção da <a href="http://igualdade racial. www.portaliqualdade.gov.br">igualdade racial. www.portaliqualdade.gov.br</a>
Unidade 3 Brasil: da sociedade agrária para a urbano- industrial	
Unidade 4 Região Norte	
Unidade 5 Região Nordeste	
Unidade 6 Região Sudeste	
Unidade 7 Região Sul	
Unidade 8 Região Centro-oeste	

Autora: Neusa Maria Tauscheck

Síntese: Nos dois registros identificados há sugestões de sites que abordam a questão política sobre a promoção da igualdade e a comunidades quilombolas.

Quadro 6: Lugar e Textos - outros autores

UNIDADE	Textos – outros autores
Unidade 1 O território brasileiro	p. 25: “O imaginário social sobre os indígenas [...] c) a terceira perspectiva é sustentada por uma visão mais cidadã [que] concebe o índio como sujeitos de direitos, e, portanto, de cidadania” (Lúcia M. de A. Barbosa).
Unidade 2 A população brasileira	
Unidade 3 Brasil: da sociedade agrária para a urbano-industrial	
Unidade 4 Região Norte	p. 137: Texto: Cipó artístico. [...] Bem no seu jeito caboclo, explica: ‘Eu sou um coletor’. [...] CANEJO, Mônica T.(foto: Antonio da Prata [sentado] beneficia cipó-imbé na comunidade Terra Nova, no município de Barcelos, AM (2008).
Unidade 5 Região Nordeste	
Unidade 6 Região Sudeste	
Unidade 7 Região Sul	<p>p. 227: Os faxinais e a preservação. [...] sistema de produção agrossilvipastoril [...] reconhecidos legalmente como comunidades tradicionais [...] correm risco de extinção. [...] Argumente.</p> <p>2. A união de famílias em uma área comum para o desenvolvimento conjunto foi uma das maneiras encontradas pelos imigrantes no Sul do país para desenvolverem sua subsistência. Como isso ocorreu nos faxinais?</p> <p>p..231: Os cipozeiros de Garuva.O município catarinense de Garuva, no norte de estado entre o município de Joenville e divisa do estado do Paraná, apresenta 60% de cobertura de cobertura de Mata atlântico, onde cerca de 200 famílias extraem fibras vegetais para fins artesanais, principalmente o cipó-imbé. Descendentes de colonos europeus, esses artesãos vivem em pequenas propriedades na área rural e são conhecidos como “cipozeiros” de Garuva. Leia o texto a seguir: ALMEIDA, Alfredo W. B. ROSA E. A.; SHIRISHI Neto, Joaquim (Coor.) Nova cartografia social dos povos e comunidades tradicionais do Brasil: cipozeiros de Garuva. Florianópolis, 2001.</p> <p>OBS: foto – Artesão produz cadeiras com fibra vegetal extraída da Mata Atlântica, no município de Garuva, SC (2005)</p> <p>Interprete 1. Qual p pioncipal conflito enfretado pelos cipozeiros de Garuva com “não cipozeiros” que retiram fibras da mata? 2. Argumente 2. Qual é sua opinião sobre o trabalho dos cipozeiros?</p>
Unidade 8 Região Centro-oeste	

Fonte: Neusa Maria Tauscheck

Síntese: Nos textos de outros autores identificados, os sujeitos são identificados a partir de seus modos de vida como os faxinalenses, o caboclo e os cipozeiros.

Quadro 7: Lugar - Encaminhamento didático para o professor

UNIDADE	Encaminhamento didático para o professor
Unidade 1 O território brasileiro	
Unidade 2 A população brasileira	
Unidade 3 Brasil: da sociedade agrária para a urbano-industrial	
Unidade 4 Região Norte	
Unidade 5 Região Nordeste	
Unidade 6 Região Sudeste	<p>p. 184: No seu contexto. Você sabe quando iniciou a ocupação não indígena da região onde você vive? Por qual motivo? [...] encaminhamento: Dependendo da localidade. Estimule os alunos a se interessar em saber as origens de sua cidade e compreender que o espaço geográfico em que vive é fruto do trabalho decorrente das relações sociedade-natureza realizadas por várias gerações.</p> <p>p. 201 [...] se considerar oportuno, aborde com seus alunos o que segue: [...] Muitos desses trabalhadores desprovidos de máscaras [...] para se protegerem desse pó e dos agrotóxicos utilizados na cultura da cana. [...] Há ocorrência de morte de boias-frias nos canaviais causada, provavelmente, por exaustão física.</p>
Unidade 7 Região Sul	
Unidade 8 Região Centro-oeste	

Fonte: Neusa Maria Tauscheck

Síntese: O encaminhamento didático neste contexto está relacionado com a questão indígena, o lugar em o estudante vive, indagando sobre a origem da sua cidade, e sobre os trabalhadores rurais chamados de boias

QUADROS RESULTANTES DA ANÁLISE DE SITUAÇÕES EM QUE AS RELAÇÕES ENTRE CAMPOE CIDADE DÃO TRATADAS, SEPARADOS POR CATEGORIAS 1 E 2

Quadro 8: CAT1 - texto escrito

UNIDADE	Texto escrito
Unidade 1 O território brasileiro	<p>p. 16: "A localização na América quanto às línguas oficiais [...] podemos destacar o passado colonial, caracterizado pela exploração, ou seja, organização da produção voltada para atender às necessidades da metrópoles; implantação das grandes propriedades agrícolas e monocultura e da exploração mineral; produção com base nos trabalho escravo indígena e do negro africano. Tendo por base essa classificação, o Brasil situa-se na América Latina".</p> <p>p. 20: relação entre a formação do território = 1º espaços geográficos=povoamentos=entradas= economia (séc. XVI).</p> <p>p. 21:"busca pelas drogas do sertão"[...] expansão da pecuária (sec. XVII)</p>



<p>Unidade 2 A população brasileira</p>	<p>p. 47: “O crescimento da população brasileira [...] a contribuição da imigração[...]. p. 53: “De 1970 a 1990 [...] expansão da fronteira agropecuária”. p. 55 “3 Deslocamentos temporários de população [...] É o que ocorre com aqueles que se deslocam da região Nordeste para trabalhar em colheitas no Sudeste”. p. 60: [...] setores de produção [...] primário reúne as atividades agropecuárias, extrativista, a pesca e a silvicultura [...]</p>
<p>Unidade 3 Brasil: da sociedade agrária para a urbano-industrial</p>	<p>p. 76: 1. O que é urbanização? [...] corresponde ao processo demográfico caracterizado pela concentração da população nas cidades e não deve ser confundida com o aumento da área das cidades (crescimento urbano). p. 79: A expansão dos serviços urbanos e o aumento do emprego; A atração exercida pelas cidades sobre a população urbana. [...] 5. O processo de urbanização. p.. 80: Brasil República (1889 ao dias atuais): “No final do séc. XIX [...] Menos de 10% da população brasileira vivia em cidades[...] Distribuídas no espaço, as cidades forma uma rede urbana [...] 2.As categorias e funções urbanas.3. A hierarquia urbana[...] identificada pelo IBGE (fig.7). 4. A conturbação. 5. As Regiões metropolitanas.</p>
<p>Unidade 4 Região Norte</p>	<p>p.110: [...] somente a partir de 1964, com as iniciativas do governo federal, essa região passou a apresentar maior povoamento e dinamismo econômico mais intenso. 3. Os governos militares e os novos rumos da colonização da Amazônia. [...] a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (Sudam). [...] Rodovias de integração nacional. [...] Rodovias como a Transamazônica (BR-230) [...] transformação de espaços geográficos [...] pois possibilitaram o surgimento de novas cidades, de fazenda de gados</p>
<p>Unidade 5 Região Nordeste</p>	<p>p. 142.1 a diversidade no Nordeste [...] primeira área ser ocupada e explorada economicamente pelos portugueses [...] p. 158: [...] nesse litoral de solo arenoso, o cajueiro, cuja exploração mantém muitas famílias, encontra o seu habitat. p.159: Nem todo Sertão é seco [...] O Carriri [...] desenvolvimento da agricultura e da criação de gado no ambiente da Caatinga. [...] cidade importantes como Juazeiro do Norte, Crato e Iguatu. p. 168: Meio-Norte: construção do espaço[...] os aldeamentos indígenas realizados pelos padres jesuítas e outras congregações transformaram-se em cidades. Norte: economia [...] A partir dos anos 1970, iniciou-se na região um processo de modernização econômica. Investimentos foram realizados na agropecuária, principalmente por fazendeiros vindos da Região Sul, e no extrativismo vegetal e mineral, p.170; A ferrovia Norte-Sul (com encaminhamento) [...] a facilidade de transporte por essa ferrovia deverá estimular a ocupação de novas terra e o aumento da produção, criando uma nova fronteira agrícola no Brasil.</p>
<p>Unidade 6 Região Sudeste</p>	<p>p. 176: [...] destaca-se [...] por ser mais populosa e povoada, por apresentar maior taxa de urbanização e por sua importância econômica no país. [...] e o processo histórico de construção do seu espaço geográfico. p. 184: 1Início do povoamento. [...] foram introduzidos na região. p. 185: 2 Da Vila de São Paulo para o interior [...] deve-se a essas expedições armadas o início do povoamento do interior e da construção de espaços geográficos não só no Sudeste, mas também nas atuais regiões Centro-Oeste e Sul (figura 17) p.195: Trabalho livre, mercado interno e espaço geográfico [...] uma parte deles (imigrantes) montou oficinas ou pequenas fábricas ao longo do tempo, em vista do crescimento urbano, se transformaram em indústrias . p.197: [...] o Sudeste apresenta atividades agropecuárias e agroindustriais modernas em grandes extensões de terra,</p>
<p>Unidade 7</p>	<p>p. 216: As reduções jesuíticas e bandeirismo. [...] Redução jesuítica [...] catequizavam os indígenas, praticavam à agricultura e a pecuária bovina. [...]</p>

Região Sul	<p>invadidas por bandeirante paulistas, que se dedicavam ao apresamento de indígenas com o objetivo de escravizá-los. Mesmo assim, contribuíram para a formação de cidades [...] as bandeiras [...] em busca de ouro [...] encontraram o metal preciosos onde hoje ficam as cidades de Paranaguá, no litoral, e de Curitiba (figura 15) ambas no Paraná.</p> <p>p. 218: As tropas e a produção de espaços geográficos. [...] tropeiros [...] Alguns pousos dos tropeiros deram origem a cidades como São Joaquim, Mafra, Porto União em Santa Catarina [...] Viamão, no Rio Grande do Sul; Castro e Lapa, no Paraná.</p> <p>. 219: A imigração e a produção do espaço. [...] D. João assinou decreto permitindo que estrangeiros se tornassem proprietários em terras no Brasil, [...] além de oferecer outras facilidades.[...] clima [...] estabeleceu-se na região uma agricultura em pequenos lotes de terra.[...] a pequena propriedade rural.</p> <p>p. 239: Atividade industrial [...] imigrantes, que se dirigiram para o sul, [...]já possuíam conhecimento técnico de fabricação de produtos de vários ramos industriais- [...] iniciaram o processo de fabricação com base no artesanato familiar [...] algumas dessas manufaturas transformaram-se em indústrias de grande porte. [...] integração rodoviária [...] tornando-se a segunda região mais industrializada do Brasil.</p>
Unidade 8 Região Centro-oeste	<p>p. 246: [...] décadas de 1940 e 1950 [...] expansão da fronteira agropecuária em seu território por meio da implantação de fazendas de gado, de agricultura, sítios etc. p. 248: Hidrografia, relevo e povoamento. [...] rica rede hidrográfica [...] além de ter desempenhado um papel importante nos séculos anteriores como vias de penetração para o povoamento regional.</p> <p>p. 255: A mineração e o surgimento das cidades no Centro-Oeste. Arraial [...] a população tornou-se sedentária [...] povoados, que se transformaram em vila e cidades (figura 9).</p> <p>p. 256: 2 A Estrada de Ferro Noroeste do Brasil e a articulação com o Sudeste [...] Partindo da cidade de Bauru, interior de São Paulo [...] atingindo a cidade de Corumbá.</p> <p>p. 257 [...] permitiu a integração dos espaços geográficos [...] estimulou a migrações, principalmente de paulistas [...] onde fundaram fazendas e abriram novas fronteiras agropecuárias. [...] 3. Até meados do século XX, um povoamento escasso.</p> <p>p. 262: 1 O avanço da ocupação territorial [...] A Expedição Roncador-Xingu: os irmãos Villa Bôas [...] 1940 [...] Vargas [...] projeto “Marcha para o Oeste [...] mapeamento do território [...] essa expedição deu origem a cerca de 40 municípios e 4 bases aéreas. [...] Parque Nacional do Xingu [...] preservar os seis territórios e valores culturais.</p> <p>p. 263: Implantação de áreas de colonização. [...] década de 1940[...] duas áreas de colonização [...] Colônia de Dourados e Colônia de Goiás [...] forma implantadas fazendas. [...] 1970 Mato Grosso [...] outros projetos de colonização [...] estado e empresas particulares que assentaram milhares de famílias. [...] Muitos destes projetos [...] ocuparam terras indígenas, provocando conflitos de territorialidades.</p> <p>p. 263: Migrações e a expansão da fronteira agropecuária. [...] 1960 [...] sobretudo dos gaúchos, catarinenses e paranaense. [...] Apoiados em estudos da Embrapa [...] tecnologia a agropecuária brasileira – e no uso da calagem do solo [...] áreas de agricultura e pecuária moderno. [...] possibilitou a fundação de cidades e dinamizou a economia.</p> <p>p. 264. Construção de Brasília: novo impulso para o Centro-Oeste [...] marco do desenvolvimento, [...] produzir novos espaço geográficos.</p> <p>p. 265: 2 Infraestrutura e integração regional. [...] rodovia [...] As eclusas e as hidrovias.</p>

Fonte: Neusa Maria Tauscheck

Síntese: Nos textos escritos relacionados a CAT1 o campo e a cidade surgem dentro de informações relacionados a ocupação histórica, entretanto, a tônica em questão não é a apresentação das tensões resultantes.

Quadro 9: CAT1 - Mapas

UNIDADE	Mapas
Unidade 1 O território brasileiro	p. 20: Fig.9. Brasil e construção de espaços geográficos-sec.XVI p. 21: Fig.10: “séc. XVII”. p. 53: “De 1970 a 1990 [...] Fig.9. Brasil: migrações internas – de 1970-1990.
Unidade 2 A população brasileira	
Unidade 3 Brasil: da sociedade agrária para a urbano-industrial	p. 76, Fig.1. Brasil: urbanização – 2012. p.80: Fig.4 “Povoamento e ferrovias em São Paulo e no norte do Paraná – 1872 (Obs: no texto sobre o Período Imperial da urbanização). p.83: Figura 7: Brasil: hierarquia dos centros urbanos e áreas de influência – 2007 (obs: junto com o texto: 3. A hierarquia urbana). p.85: Figura 9: Brasil: Regiões Metropolitanas E, Figura 10: São Paulo: Região Metropolitana – 2010. p. 86: (tópico: A megalópole em formação)]Figura 11: Eixo São Paulo-Rio de Janeiro – 2010 p.94: Figura 15. São Paulo: eixos de industrialização – 1973. p.99: Figura 22: Brasil: culturas especializadas (principais áreas produtoras). p.101: Figura 24. Brasil: rebanho bovino – 2009.
Unidade 4 Região Norte	p. 110: Figura 1. Região Norte: político. p. 123: figura 18. Amazônia Legal: núcleo ou projetos de colonização – 1970.
Unidade 5 Região Nordeste	
Unidade 6 Região Sudeste	p. 193: Figura 23: Estado de São Paulo: cultura do café ao longo das vias férreas em 1946
Unidade 7 Região Sul	p. .219: Figura 17: Depressão Periférica da Borda Leste da Bacia do Paraná e Depressão Periférica Sul-Rio-Grandense. [...] As cidades de Castro e Mafra localizam em qual unidade do relevo da Região Sul? (mapa deslocado da pergunta)
Unidade 8 Região Centro-oeste	p. 254 Figura 8. O bandeirismo e as áreas de mineração – século XVIII. p. 267: Figura 25: Região Centro –Oeste : uso do território

Fonte: Neusa Maria Tauscheck

Síntese: Os mapas analisados possuem como característica a localização dos fenômenos relacionados ao campo e a cidade de forma isolada.

Quadro 10: CAT1 - Fotografia

UNIDADE	Fotografia
Unidade 1 O território brasileiro	
Unidade 2 A população brasileira	
Unidade 3 Brasil: da sociedade agrária para a urbano-industrial	p. 80: Fig.5. O ciclo da borracha cujo auge ocorreu entre 1879-1912, deu grande impulso à cidade de Belém (PA). Na foto, casarios antigos do centro histórico. (2010). p. 81: legenda: Os centros históricos[...] “Na foto, casas antigas no centro histórico da cidade de São Luís (2013)”. Junto como texto: Cidades brasileiras e Patrimônios da Humanidade.

	<p>p. 98 Figura 19: Fruto do cacauzeiro sendo colhido por trabalhador em uma plantação no município de Una, BA (2013).</p> <p>p. 98. Figura 20: Cultura de aveia no município de Rio Pardo, RS (2013).</p> <p>p. 99: Figura 21: Colheita de guaraná em fazenda no município de Maués, AM (2012).</p> <p>p. 102. Figura 25. Na foto, pecuária extensiva [...] Foto B, pecuária intensiva.</p>
Unidade 4 Região Norte	p.119: Vista do Teatro Amazonas com Rio Negro ao fundo, em Manaus (AM (2010) Inaugurado em 1896, depois de 17 anos de construção, o teatro é simbólico da prosperidade e da riqueza alcançadas durante o período de exploração da borracha na região.
Unidade 5 Região Nordeste	
Unidade 6 Região Sudeste	<p>p. 184 e 185: figuras 15 e 16 (quadros) com a fundação do RJ e SP.</p> <p>p. 193: Figura 22. Trabalhadores na colheita de café, em fazenda no interior de estado de São Paulo (c.1900).</p> <p>p. 196: Figura 28: Vista do centro da cidade de São Paulo [...] era o município mais populoso em 2014.</p> <p>p. 197: Figura 29: Habitações inadequadas encontradas na Ocupação Jardim da União, em Grajaú distrito do município de São Paulo, SP (2014)</p>
Unidade 7 Região Sul	<p>p. 210: Figura 4. Porto Alegre, capital do Rio Grande do Sul, vista do Guaíba (2013), com sua zona portuária e o centro da cidade, aos fundos.</p> <p>Figura 5. Campo com gado pastando, no município de Santa Maria, RS.</p> <p>p. 217 Figura 15 Curitiba, c. 1827.</p> <p>p. 234: figuras 33: Colheita mecanizada de soja no município de Palotina, PR (2013), .</p> <p>Figura 34: Colheita de uva em pequena propriedade rural no município de Silveira Martins, RS, (2011) e Figura 35: Parte da cidade de Londrina, PR (2014), vista do Lago Igapó. Em 2014, a população de cidade era de 543 mil habitantes.</p> <p>Figura 36: Trabalhadores rurais (boias-frias) no corte de cana-de-açúcar, no município de Cornélio Procopio, PR (2013).</p>
Unidade 8 Região Centro-oeste	<p>p.264: Figura 19: [...] na foto vista da cidade de Sorriso, MT (2013), com galpões do setor de agronegócio em com a BR-163 ao centro.</p> <p>Figura 20: Vista aérea das obras de construção de Brasília no final da década de 1950. Figura 27: Peão tocando boiada no Pantanal, MS (2013) e Figura 28: Colheita de soja no município de Tangará da Serra, MT (2012). Figura 31: A irrigação é utilizada em vastas áreas agropecuárias do Centro-Oeste. Na foto, cultura de cebola irrigada por pivô central no município de Cristalina, GO (2013).</p>

Fonte: Neusa Maria Tauscheck

Síntese: As fotografias localizadas dentro da perspectiva da CAT1 trazem informações dentro do contexto do texto escrito sobre o campo e/ou a cidade.

Quadro 11: CAT1 e Gráficos

UNIDADE	Gráficos
Unidade 1 O território brasileiro	p. 55: Fig.11: Brasil: população urbana e rural._Fontes: IBGE
Unidade 2 A população brasileira	
Unidade 3 Brasil: da sociedade agrária	

para a urbano-industrial	
Unidade 4 Região Norte	
Unidade 5 Região Nordeste	
Unidade 6 Região Sudeste	p.194: Figura 24: Imigração para a província de São Paulo – 1870-1940.
Unidade 7 Região Sul	
Unidade 8 Região Centro-oeste	

Fonte: Neusa Maria Tauscheck

Síntese: Os gráficos utilizados estão de acordo com o texto escrito e trazem dados sobre a população urbana e rural, assim como históricos da imigração na província de São Paulo.

Quadro 12: CAT1 e Infográfico

UNIDADE	Infográficos
Unidade 1 O território brasileiro	
Unidade 2 A população brasileira	
Unidade 3 Brasil: da sociedade agrária para a urbano-industrial	
Unidade 4 Região Norte	
Unidade 5 Região Nordeste	
Unidade 6 Região Sudeste	
Unidade 7 Região Sul	p. 237: Infográfico: Avicultura integrada.
Unidade 8 Região Centro-oeste	.

Fonte: Neusa Maria Tauscheck

Síntese: O único infográfico relacionado com a CAT1 apresenta informações sobre a avicultura.

Quadro 13: CAT1 e Diálogo autor/estudante

UNIDADE	Diálogo autor/estudante
Unidade 1 O território brasileiro	p. 56. Contextualize. 3 Vc sabe se na região ou localidade onde você vive ocorrerão migrações compulsórias em tempos recentes?
Unidade 2 A população brasileira	

Unidade 3 Brasil: da sociedade agrária para a urbano-industrial	<p>p. 75 (“Verifique sua bagagem”) 2. No Brasil, há mais pessoas morando em áreas urbanas ou em áreas rurais?</p> <p>p. 76: “Qual é a taxa de população urbana na região onde você mora? [...] Aponte, também, a taxa de população urbana da unidade da federação onde você vive” (em conjunto como a Fig.1. Brasil: urbanização – 2012.</p> <p>p. 77. Fig.2 diálogos que acompanhas a análise das duas fotografias.</p> <p>p. 79: (questionamentos junto a fig.3) Você já viu cena semelhante a essa foto? O que você pensa sobre esse tipo de trabalho?”</p> <p>p. 80 “No seu contexto. Você sabe se a fundação do município onde você vive data do Período Colonial, Imperial ou do Brasil República?”</p> <p>p. 98: ‘no seu contexto. Você sabe quais produtos agrícolas e pecuários são produzidos em seu município?</p>
Unidade 4 Região Norte	
Unidade 5 Região Nordeste	
Unidade 6 Região Sudeste	p.184: No seu contexto. Você sabe quando iniciou a ocupação não indígena da região onde você vive? Por qual motivo?
Unidade 7 Região Sul	
Unidade 8 Região Centro-oeste	p. 270: No seu contexto. Você sabe se algum produto agrícola cultivado em seu município se destina a exportação

Fonte: Neusa Maria Tauscheck

Síntese: Há diálogos entre o autor e o estudante via perguntas que nem sempre provocam para a construção de conceito de campo e cidade de forma complexa.

Quadro 14: CAT1 – Imagem de satélite

UNIDADE	Imagem de satélite
Unidade 1 O território brasileiro	
Unidade 2 A população brasileira	
Unidade 3 Brasil: da sociedade agrária para a urbano-industrial	<p>p. 84: Figura 8. Imagem de satélite mostra a conturbação das cidades de São Paulo e Guarulhos - SP (2014). O Rio Cabuçu é uma das divisas naturais entre os territórios dos dois municípios.</p> <p>p.86: Figura 12: Imagem de satélite na qual é possível visualizar o eixo São Paulo-Rio de Janeiro (2002)</p>
Unidade 4 Região Norte	
Unidade 5 Região Nordeste	
Unidade 6 Região Sudeste	
Unidade 7 Região Sul	
Unidade 8 Região Centro-oeste	

Fonte: Neusa Maria Tauscheck

Síntese: As imagens de satélites apresentam como informação sobre a região Metropolitana de São Paulo e Guarulhos (conturbação) e do eixo Rio-São Paulo como forma de visualizar a ocupação destes espaços.

Quadro 15: CAT 1 – Atividade didática

UNIDADE	Atividade didática
Unidade 1 O território brasileiro	p.26: 'c) Aponte a relação entre as bandeiras e a construção do espaço geográfico". p.59. 9. Interprete os gráficos: Regiões Nordeste e Sudeste: população rural e urbana – 1940-2010. Fonte: Atlas do Brasil: disparidades e dinâmicas do território
Unidade 2 A população brasileira	
Unidade 3 Brasil: da sociedade agrária para a urbano-industrial	p. 104 e 105: há uma série de atividade de diferente ordem que tratam dos conceitos e informações sobre: indústria, expansão territorial, campo. Como a atividade 10
Unidade 4 Região Norte	
Unidade 5 Região Nordeste	p. 157. Leia o excerto abaixo e responda as questões (texto sobre a agricultura e a organização inicial do espaço agrário litorâneo). p. 172 e p.173: atividades 2 e 3 (espaço geográfico e migrações), 5 e concentração política – senhores de engenho/coronéis/fazendeiros – eleições – Pesquise o que é curral eleitoral e voto de cabresto.
Unidade 6 Região Sudeste	p.189: 2. Sobre a ocupação do espaço. 5 Agricultura itinerante. Técnica agrícola [...] p.190 - item 5 sobre a cultura itinerante
Unidade 7 Região Sul	
Unidade 8 Região Centro-oeste	

Síntese: As atividades didáticas estão relacionadas a CAT1 as quais tratam de informações pontuais sobre o campo e a cidade.

Quadro 16: CAT1 - Outros autores

UNIDADE	Textos – Outros autores
Unidade 1 O território brasileiro	
Unidade 2 A população brasileira	
Unidade 3	p.81: Cidades brasileiras e Patrimônios da Humanidade._De Sulen Menezes

Brasil: da sociedade agrária para a urbano-industrial	
Unidade 4 Região Norte	
Unidade 5 Região Nordeste	
Unidade 6 Região Sudeste	
Unidade 7 Região Sul	
Unidade 8 Região Centro-oeste	

Fonte: Neusa Maria Tauscheck

Síntese: Um único texto localizado trata da cidade por meio de informações em que as tensões sejam evidenciadas.

Quadro 17: CAT1 - Encaminhamento didático para o professor

UNIDADE	Encaminhamento didático para o professor
Unidade 1 O território brasileiro	p. 21: Explique a expressão “sertão” corresponde a terras do interior, ou, seja, ao interior do país, ou ainda, a terras distantes dos núcleos ou de vilas e povoamento. p.46: ‘Oriente os alunos a acessar o Canal “Cidades@”, no site do IBGE <a href="http://www.cidades.ibge.gov.br">www.cidades.ibge.gov.br</a>
Unidade 2 A população brasileira	
Unidade 3 Brasil: da sociedade agrária para a urbano-industrial	p. 77: “Com base no critério de distribuição da população economicamente ativa (PEA) por setores da produção, também se pode explicar aos alunos que até, aproximadamente, 1960, o Brasil era um país agrário. Compare os dados da fi.14 do <i>Percurso 7</i> , na página61 relativos a 1960 e 2013. p. 81: Educação Patrimonial. [...] O intuito é despertar o sentimento de pertencimento e conseqüentemente, o de valorização patrimonial local. (obs: junto com o texto: Cidades brasileiras e Patrimônios da Humanidade).
Unidade 4 Região Norte	
Unidade 5 Região Nordeste	
Unidade 6 Região Sudeste	p.173[...] 3. O transporte ferroviário foi historicamente o sistema integrador de espaços geográficos [...] até então, o sistema ferroviário pode ser caracterizado como periférico e não integrador, foi construído apenas para ligar produtoras ao porto exportador.
Unidade 7 Região Sul	
Unidade 8 Região Centro-oeste	

Fonte: Neusa Maria Tauscheck

Síntese: Os encaminhamentos apresentados na CAT1 pouco exploram as informações presentes nos recursos didáticos.



Os vários indícios da categoria 2 (CAT2)<sup>52</sup> estão sistematizados nos quadros abaixo:

Quadro 18: CAT2 - texto escrito

UNIDADE	Texto escrito
Unidade 1 O território brasileiro	p. 34: “Impactos ambientais no Domínio Amazônico. [...] O avanço dos projetos agropecuários causa desmatamento e queimadas ainda os efeitos [...] construção de grandes usinas hidrelétricas causa a inundação de áreas de florestas, de vilas e cidades, além de terras indígenas”.
Unidade 2 A população brasileira	p. 42: [...] “A distribuição da população pelo território também mudou, passando de maioria rural para urbana”. p. 49: “5. Natalidade e fecundidade em queda” [...] com a modernização da economia brasileira, representada principalmente pela industrialização, muitas famílias migraram do campo para a cidade em busca de melhores condições de vida, como empregos de maior remuneração, assistência médico-hospitalar, educação para os filhos etc. Geralmente, as famílias residentes no campo tinham muitos filhos, o que representava mais ajuda no trabalho rural. Migrando para as cidades, diante dos custos e dificuldades impostas pela vida urbana, diante dos custos e dificuldades impostas pela vida urbana, os casais diminuíram o número de filhos.
Unidade 3 Brasil: da sociedade agrária para a urbano-industrial	p. 74: [...] passagem da economia e sociedade agrária para a urbano-industrial. [...] Veremos a urbanização do Brasil, sem nos esquecermos dos problemas sociais e ambientais. [...] espaço agrário no Brasil, suas transformações recentes e alguns problemas. p. 78: 4. Causas da urbanização no Brasil (industrialização, problemas no campo, criação do Estatuto do Trabalhador Rural (ETR). p. 82: 1. “A rede urbana” [...] As áreas urbanas aumentaram sua influência sobre o campo. Assim, a cidade passou a ser o centro de uma região, o local onde o agricultor e o pecuarista realizam suas compras deposita dinheiro e procuram financiamentos em bancos, além de terem acesso a lazer e as escolas para os filhos, assistência médica e odontológica. p. 87: Movimentos sociais urbanos [...] os das associações de moradores de favela, que lutam pela urbanização e regulamentação de seus locais de moradias; os dos sem-teto, pelo direito à habitação ou moradia, entre outros. [...]. p. 92: Histórico (com o uso de um infográfico). “1990: A agropecuária respondia por 45% do PIB brasileiro, e a produção do café para exportação e a principal atividade do país. Os cafeicultores, que dominavam a política, não tinha a industrialização entre as propriedades. [...] 1920, criação de banco e de indústria – como a sacaria para grãos. [...] 1930 – Os cafeicultores perdem seu poder político. O governo e os investidores se voltam para a criação de indústrias.... [...] Década de 1950- A população urbana cresce e a indústria se diversifica... p. 94: 2. Concentração e relativa desconcentração industrial (obs: relação com as metrópoles). p. 95: Política industrial do regime militar. Investimento na infraestrutura para as indústrias... p. 96: A guerra fiscal [...] doação de terrenos com infraestrutura de saneamento básico...[...] p. 98: 1. A importância da agropecuária no Brasil [...] 2. A geografia agrícola do Brasil [...] podemos reconhecer as culturas especializadas e as grandes culturas comerciais.

<sup>52</sup> CAT 2: conceito de campo-cidade, associado as questões de sociais, econômicas e políticas que constituem o território. Nos conceitos de campo e cidade estão: a) os sujeitos do campo (os trabalhadores das mais diversas atividades, as comunidades tradicionais, os povos originários são identificados como sujeitos que constituem e se constituem nas ações, no cotidiano dos lugares. b) questões socioambientais (desmatamento, infraestrutura) e a reforma agrária. Os lugares são constituídos nas tensões.

	<p>p. 99: Culturas especializadas: [...] as culturas especializadas são importantes tanto do ponto de vista social quanto econômico, pois são realizadas, geralmente, com base no trabalho familiar. Representam, assim, fonte de rendimento para famílias de pequenos proprietários de terra ou para pequenos arrendatários.</p> <p>p. 100: Grandes culturas comerciais. [...] ocorrem em vastas áreas nas diversas regiões do Brasil (fig. 23) demonstrando o enorme potencial agrícola do país. [...] Nos últimos quarenta anos as culturas comerciais se modernizaram. [...] Para manter a alta produtividade, essas culturas empregam agrotóxico em larga escala. [...] podendo também contaminar o trabalhador rural caso aplique sem devida proteção.</p> <p>p. 100: Soja e cana-de-açúcar: custos ambientais e sociais,- exploração madeireira (desmatamento da Floresta Amazônica);- impacto nos rios [...]Um dos problemas sociais do setor do setor sucroalcooleiro refere-se às precárias condições de trabalho e de remuneração de grande parte do trabalhadores (boias-frias) rurais em diversas regiões brasileiras. [...] ameaças às comunidades indígenas. O trabalho escravo é outro problema que chama a atenção. [...] em 2013 segundo o Ministério do Trabalho e Emprego[...] 2.063 pessoas em vários ramos de atividade, incluindo da agricultura e a pecuária. Entre os impactos ambientais [...] e o descumprimento da legislação ambiental de áreas de proteção permanente e reservas legais por parte de alguns produtores.</p> <p>p. 102: Pecuária intensiva e extensiva [...] e a pecuária intensiva (onde a terra é um fato de produção caro) [...] é encontrada próximo aos centros urbanos, onde abastece a população e as fábricas de laticínios (queijo, iogurte, etc) [...] 5. Desigualdade no campo [...] desde a chegada dos portugueses nas terras que viriam a ser o Brasil, o acesso à propriedade da terra para cultivar ou criar gado foi muito desigual entre a população.</p> <p>-A raiz histórica da grande propriedade rural). [...] da implementação de extensas propriedades rurais, chamadas de latifúndios, e que ainda existem no Brasil Há que se distinguir, porém os latifúndios improdutivos – que pouco ou nada produzem -, encontrados principalmente nas regiões Nordeste e Norte, dos latifúndios produtivos. Estes são utilizados pelas grandes culturas comerciais e pela pecuária moderna e estão integrados ao agronegócio. Concentração fundiária. [...] é uma característica histórica da agropecuária brasileira. Observe na tabela 4 como se distribuem os estabelecimentos agropecuários segundo os grupos de áreas (em hectares), número e área percentuais. Por isso pode-se falar que, no Brasil, muita gente tem pouca terra para cultivar e pouca gente possui muita terra. Trata-se da segunda maior concentração fundiária do mundo, só perdendo para o Paraguai. [...]6 Movimentos dos trabalhadores rurais. Diante da dificuldade histórica de acesso à terra por parte de milhões de trabalhadores rurais, surgiram movimentos que reivindicam, a reforma agrária. [...] destaca-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), fundado em 1984, utilizam, com a finalidade de pressionar os governos, acampamentos na beira de estradas, ocupações de terra improdutivas, passeatas, protestos, etc. Como resultado, assentamentos rurais têm sido realizados por diversos governos. Mas para que as famílias assentadas tenham condições de trabalhar a terra, há necessidade de crédito, assistência agrônômica, estradas para escoamento da produção, rede de energia elétrica, além de outros incentivos. Como na maioria desses assentamentos, várias dessas condições não foram implantadas não obtiveram sucesso no trato da terra.</p>
<p>Unidade 4</p> <p>Região Norte</p>	<p>p.119: O extrativismo do látex [...] a expansão da rede urbana e a modernização dos espaços urbanos, principalmente de Manaus (figura 12) de Belém.</p> <p>p.120 2. A construção do espaço geográfico – após 1930.</p> <p>p.121: A Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA) [...] rodovia Belém – Brasília (BR-153) e as rodovias Cuiabá-Santarém (BR-364), permitindo maior povoamento regional e o surgimento de fazendas de gado, vilas e cidades ao longo das rodovias, além de favorecer a exploração madeireira. [...] desmatamento da Floresta Amazônica</p>

	<p>p.123: Núcleo ou projetos de colonização. [...] O Instituto de Colonização e <u>Reforma Agrária</u> (Incra), órgão do governo federal [...] a área de terra pública foi dividida em lotes e distribuída a famílias cadastradas interessadas em cultivá-las. (obs: figura 18) [...] Nem todos os núcleos de colonização tiveram êxito.</p> <p>p. 125: a Zona Franca de Manaus [...] apesar dos benefícios trazidos pela Suframa, a população de Manaus enfrenta ainda graves problemas urbanos, como o favelamento e o saneamento básico deficiente.</p> <p>p. 125: O Projeto Carajás [...] atraiu trabalhadores de várias partes do Brasil, o que estimulou a fundação de várias cidades[...] papel importante na produção de espaços geográficos na Amazônia Legal.</p> <p>p. 128: A entrada do grande capital na Amazônia Legal em tempos recentes.[...] Nesse novo processo, acentuaram-se os conflitos de interesses e de territorialidade, ou seja, a disputa por territórios entre os grupos ou protagonistas sociais da Amazônia, desfavorecendo, geralmente, os de menor poder político e econômico, como os povos indígenas e a população ribeirinha.</p>
<p>Unidade 5</p> <p>Região Nordeste</p>	<p>p.143: [...] contrastes sociais e econômicos [...] no litoral, bairros modernos de algumas cidade e praias ocupadas por turistas[...] contrastam com bairros de infraestrutura precária. No interior. Terras irrigadas com culturas produtivas se contrapõem às de pequenos produtores com poucos recursos para melhorar sua agricultura.</p> <p>p.154. Relevo e vegetação [...], mas foi a expansão da cultura da cana-de açúcar e da fabricação de açúcar na Zona da Mata – que se deu o desmatamento se acelerou, ainda no século XVI.</p> <p>p. 146 [...] a criação de gado, a utilização da lenha nos lares e nas caldeiras dos engenhos para a fabricação de açúcar e o processo de urbanização. [...] No litoral [...] exploração de petróleo, por especulação imobiliária, atividade portuárias, urbanização e turismo.</p> <p>p.146. 4. Zona da Mata: as metrópoles. [...] Como ocorre em outras cidades do Brasil [...] brutal desigualdade de rendimento entre seus habitantes e outros.</p> <p>p.147: A Zona da Mata açucareira. [...] O espaço é ocupado por grandes latifúndios monocultores [...] centros industriais.</p> <p>p.148: A Zona cacaueteira. [...] O Recôncavo Baiano.</p> <p>p. 152: [...] da Mata Tropical, que foi desmatada para a prática da agricultura e pecuária.</p> <p>p. 153: 2 As cidades do Agreste[...] a expansão da atividade agrícola no Agreste estimulou a interiorização da criação de gado em direção ao Sertão e ao vale do Rio São Francisco, como veremos no Percurso 19.</p> <p>p.158: [...] nesse litoral de solo arenoso, o cajueiro, cuja exploração mantém muitas famílias, encontra o seu habitat.</p> <p>p.159: Nem todo Sertão é seco [...] O Carriri [...] desenvolvimento da agricultura e da criação de gado no ambiente da Caatinga. [...] cidade importantes como Juazeiro do Norte, Crato e Iguatu.</p> <p>p.160: O Rio São Francisco [...] tem sido secularmente alterado pela ação humana.</p> <p>p.161: A transposição das águas do Rio São Francisco[...] gera polêmica [...] ambientalistas [...] alguns políticos e técnicos afirmam que, além de beneficiar grande proprietários de terras e não os pequenos agricultores, o problema da seca poderia ser contornado com obras de menores custo.</p> <p>p. Sertão: economia. [...] criação de gado bovino [...] cidades [...] tiveram sua origem ligada a essa atividade. [...] A fruticultura [...] agricultura agroexportadora em escala internacional, com forte tendência à concentração da propriedade da terra, e outra baseada em minifúndios.</p> <p>p. 164: 4 As questões sociais e política da seca [...] A indústria da seca [...] Pobreza, migrações e seca.</p> <p>p. 169 3 As capitais regionais e outras cidades [...] a exemplo de muitas outras cidades no Brasil, apresentam carência de infraestrutura urbana.</p>
<p>Unidade 6</p>	<p>p.181: Vegetação: Mata Atlântica,[...] Cerrado [...] Caatinga [...] vegetação litorânea[...] manguezais e nas restingas [...] Todas essas formações foram, em grande parte, destruídas pela ocupação humana. O avanço das culturas agrícola</p>

Região Sudeste	<p>[...] pecuária [...] extração madeireira, á fundação de cidades e à construção de estradas, reduziu a pequenas áreas as formações vegetais originais. [...] a urbanização do litoral, acompanhada pela intensa especulação imobiliária, destruiu em larga escala esses ecossistemas.</p> <p>p.182: Mata Atlântica e Mata Tropical. [...] Assim como aconteceu na Região Nordeste, com o avanço da cultura de cana [...] com a expansão da cafeicultura e das “ferrovias do café” [...] lenha e fabricação de dormentes [...] forma desmatadas.</p> <p>p. 188: 4 A cafeicultura e a produção de espaços geográficos no Sudeste. [...] A expansão da cafeicultura no Sudeste [...] Desse modo, as imediações da cidade do Rio de Janeiro tornaram-se centro irradiados da cafeicultura a partir do final do século XVIII.{...} Daí a cultura do café se expandiu...,</p> <p>p. 189 [...] o avanço da cafeicultura provocou desmatamentos na Mata Atlântica que cobria o Vale do Paraíba. Utilizando-se mão- de- obra escrava e da chamada agricultura itinerante.</p> <p>p. 192: 1 A expansão da cafeicultura em direção ao interior de São Paulo.[...] A Mata Tropical e o Cerrado foram progressivamente substituídos por culturas agrícolas [...] pela pecuária e ainda pela urbanização e construção de ferrovias.</p> <p>p. 193: Ferrovias, cafeicultura e produção de espaços geográficos.[...] Muitas cidades surgiram ao redor de estações ferroviárias [...]</p> <p>p. 200 Agricultura. [...] Na região se localizam os três maiores produtores de café [...] A modernização dolorosa [...] Diante dessas condições explicadas por um modelo de desenvolvimento caracterizado pela exclusão social, o corte manual de cana de uma questão que começa a ser enfrentados pelos governos [...] Protocolo Agroambiental do Setor Sucroalcooleiro Paulista – assinado em 2017, que incentivou o avanço da mecanização nos canaviais e a redução progressiva do número de vagas para o corte manual da cana.[...]</p>
Unidade 7 Região Sul	<p>p. 225: Mata Atlântica.[...] Uma das causas atuais do desmatamento [...] substituição dessa vegetação nativa pela silvicultura de pinus [...].</p> <p>p. 226: A Mata de araucária [...] com o fluxo migratório [...] muitas de suas áreas foram desmatadas para ceder lugar a prática da agricultura.</p> <p>p. 228: 3_Principais problemas ambientais [...] As bacias hidrográficas e os problemas ambientais no Rio Grande do Sul.</p> <p>p. 230: Arenização na Campanha Gaúcha: [...] criação de gato. [...] compactação pelo pisoteio constante dos animais [...] Degradação ambiental em Santa Catarina. [...] Na zona costeira, a implementação de balneários sem a devida infraestrutura de rede coletora de esgoto tem provocado a poluição de rios, de rios, córregos, vales e o despejo de desejos no mar. [...]</p> <p>p. 232: [...] entretanto, como as demais regiões do Brasil, a Região Sul mostra sérios problemas sociais, como desemprego, violência urbana, grande desigualdades de renda entre as classes sociais, bolsões de pobreza nas periferias das principais cidades etc.</p> <p>p. 233: 2 Economia [...] Agricultura de modo geral, agricultura moderna [...] grande produtora de grãos [...] clima subtropical [...] atividade agrícola assenta-se predominantemente nas pequenas propriedades de base familiar [...] herança do processo de colonização. [...] As exceções são os latifúndios nos Campos da campanha Gaúcha, norte do Paraná [...] e nos municípios de Guarapuava e Lages, em Santa Catarina.</p> <p>OBS: Guarapuava como Santa Catarina.</p> <p>p. 234: Norte do Paraná: do café `a soja e o impacto social [...] desenvolvimento dessa sub-região, onde estão as cidade de Maringá e de Londrina (figura 35).</p> <p>p. 235: [...] provocou uma crise social, representada por desemprego e migração de famílias do campo para a cidade [...] estabeleceram-se nas periferias de cidades e tornaram-se boias-frias, dedicando-se ao corte de cana no estado de São Paulo e mesmo no norte do Paraná</p> <p>p. 235: A pecuária [...] amparados nessa criação, desenvolveram-se grande frigoríficos em Santa Catarina, além de laticínios, curtumes e lanifícios, abastecidos pela lã da pecuária ovina.</p>

<p>Unidade 8 Região Centro-oeste</p>	<p>p. 251: Vegetação nativa [...] atualmente, grande fazenda de gado substituiu amplamente a vegetação nativa[...]</p> <p>p. 255: Marechal Rondon e o Centro-Oeste. No final do século XIX [...] militar de origem indígena [...] Seu trabalhos de campo – no qual mapeou rios [...] primeiras cartas geográficas do estado do Mato Grosso.[...] construção d linha telegráfica [...] trabalho de atração, pacificação e proteção dos índios (figura 10). É dele o famoso lema “morrer se preciso for matar nunca”, referindo-se ao seu trabalho com os indígenas. [...] conhecimento do território, facilitando a expansão da fronteira agropecuária, exploração comercial da região [...]</p> <p>p. 267: 3 Região Centro-Oeste: a organização atual do espaço geográfico. [...] uso do território [...] grande modernização dos espaços agrícolas e a hierarquia urbana.</p> <p>p. 269; [...] Centro-Oestes: economia em plena expansão [...] sobretudo ao setor agropecuário.</p> <p>p. 270: Fronteira agropecuária e preservação ambiental e [...] Modelo econômico agroexportador.</p>
--	---

Fonte: Neusa Maria Tauscheck

Síntese: Nos textos escritos relacionados a CAT2 há indícios de informações sobre o campo e a cidade via questões da terra, socioambientais e dos conflitos por terra e território.

Quadro 19: CAT2 - Fotografia

UNIDADE	Fotografia
<p>Unidade 1 O território brasileiro</p>	<p>p. 34: Fig.21: vista de um garimpo, localizado no vale do Rio Jequetinhonha, no município de Magalhães de Minas Gerais (2014), onde a intervenção humana modificou o meio natural.</p> <p>p. 35: Fig.22: Processo de arenização na área rural do município de Manoel Viana, Rs (2012).</p> <p>p. 59: fotos de “Migrantes ou retirantes, provenientes da Região Nordeste do Brasil, chegam em ‘pau de arara’ à cidade de São Paulo (1960).</p> <p>p. 64. Fig 19 “Adolescentes limpando para-brisas de carros nas ruas da cidade de João pessoa, PB (2011)</p>
<p>Unidade 2 A população brasileira</p>	
<p>Unidade 3 Brasil: da sociedade agrária para a urbano-industrial</p>	<p>p. 74 (foto de página inteira) com a legenda: Trabalhadores rurais sem-terra reivindicar reforma agrária durante marcha entre os municípios de Campinas e São Paulo (2009)</p> <p>p.75: 74 (foto de página inteira) com a legenda: Manifestação popular na Praça da Sé, centro da cidade de São Paulo, SP (2013). Em junho daquele ano ocorrerão manifestações contra o aumento das tarifas dos transportes públicos em defesa de melhorias nos serviços públicos de saúde, educação, entre outras reivindicações”.</p> <p>p. 79 Fig 3 (com a legenda e questionamento ao estudante) trabalhador rural (bóia-fria) cortando cana-de-açúcar em canavial próximo à rodovia do Açúcar, no município de Rio das Pedras, SP (2013).</p> <p>p .87: Figura 13: Manifestação com integrantes do MTST (Movimento dos Trabalhadores Sem –Teto) na Praça da República, no centro da cidade de São Paulo, SP (2014), como parte da campanha “Copa Sem Povo, Tô na Rua de Novo” e [...] Figura 14. Manifestantes do Movimento Passe Livre na cidade de Salvador (BA), em junho de 2013, reivindicando transporte público gratuito e de qualidade.</p>
<p>Unidade 4 Região Norte</p>	
<p>Unidade 5 Região Nordeste</p>	
<p>Unidade 6 Região Sudeste</p>	<p>p. 193: Figura 22. Trabalhadores na colheita de café, em fazenda no interior de estado de São Paulo (c.1900).</p> <p>p. 196: Figura 28: Vista do centro da cidade de São Paulo [...] era o município mais populoso em 2014</p>

	p. 197: Figura 29: Habitações inadequadas encontradas na Ocupação Jardim da União, em Grajaú distrito do município de São Paulo, SP (2014). [...] Obs: No seu contexto: Na cidade onde você mora há uma paisagem urbana semelhante a essa da foto?}
Unidade 7 Região Sul	p. 228: 3_Principais problemas ambientais [...] as bacias hidrográficas e os problemas ambientais no Rio Grande do Sul. Fotos: Aplicação de agrotóxicos em plantação de fumo no município de Santa Cruz. p. 229: Foto: Erosão do solo e voçoroca em fazendas no município de São Francisco de Assis, RS (2014). Observe que a erosão destruiu parte da cerca da propriedade. p. 229: Foto: Impacto ambiental causado por deposição de lixo em rio de Porto Alegre, RS (2011).
Unidade 8 Região Centro-oeste	p. 29: Vista aérea de propriedade rural na qual a biodiversidade da vegetação original, desmatadas e queimadas, cedeu lugar a pecuária extensiva no município de Peixoto de Azevedo, MT (2010) p. 271. Figura 30: Vista de habitações inadequadas na cidade de Ceilândia, Região Administrativa do Distrito Federal (213). A mecanização da agricultura comercial provoca intensa migração campo-cidade agravando os problemas urbanos.

Fonte: Neusa Maria Tauscheck

Síntese: As fotografias usadas apresentam fortes indícios de questões sociais relacionadas ao campo e a cidade.

Quadro 20: CAT2 - Infográfico

UNIDADE	Infográfico
Unidade 1 O território brasileiro	
Unidade 2 A população brasileira	
Unidade 3 Brasil da sociedade agrária para a urbano-industrial	p. 88 e p. 89: Infográfico: Problemas urbanos no Brasil (obs: uso de uma série de recursos: texto, gráficos diversos, mapa e atividade de interpretação e argumentação). Ex. mapa: Segregação socioespacial.
Unidade 4 Região Norte	
Unidade 5 Região Nordeste	
Unidade 6 Região Sudeste	p. 198: Infográfico: Mulheres no setor de serviços do Sudeste [...] A urbanização, a industrialização e o aumento de escolaridade contribuíram para maior incorporação da mulher no mercado de trabalho, principalmente no setor de serviços
Unidade 7 Região Sul	
Unidade 8 Região Centro-oeste	

Fonte: Neusa Maria Tauscheck

Síntese: Nos infográficos destaca-se a expressão segregação socioespacial e o papel da mulher como elementos relevantes para que estes estejam relacionados a CAT2.

Quadro 21: CAT2 e Texto – Diálogo autor/estudante

UNIDADE	Texto – Diálogo autor/estudante
Unidade 1 O território brasileiro	
Unidade 2 A população brasileira	
Unidade 3 Brasil: da sociedade agrária para a urbano-industrial	p. 75 (“Verifique sua bagagem”) 1. O que você sabe sobre movimentos sociais no campo e nas cidades do Brasil? p. 103: No seu contexto. Na região em que você vive no seu município, há Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra?
Unidade 4 Região Norte	p. 135: No seu contexto. No município onde você mora há aplicação dos principais princípios do desenvolvimento ecologicamente sustentável, seja na exploração florestal, na ocupação do solo pela agricultura e pecuária, no turismo, na indústria ou em outras atividades?
Unidade 5 Região Nordeste	p.141: 1. O desenvolvimento de uma cultura agrícola e determinado local depende de quais fatores naturais? 2. Observe a foto desta abertura. Em sua opinião, seria possível a realização de culturas agrícolas em larga escala nessa área sem a construção de canais de irrigação. p.170: No seu contexto. Seu município é servido por ferrovia? Você acha importante um território, um país ou um município ser “cortado” por ferrovias: Por quê?
Unidade 6 Região Sudeste	p. 197: No seu contexto – A cidade onde você mora possui saneamento básico? p. 197: No seu contexto: Na cidade onde você mora há uma paisagem urbana semelhante a essa da foto
Unidade 7 Região Sul	p. 235: No seu contexto: No município onde você vive existem boias-frias? Se sim, em que atividade no campo sua mão de obra é empregada?
Unidade 8 Região Centro-oeste	

Fonte: Neusa Maria Tauscheck

Síntese: Há indícios de diálogos em que por meio de perguntas os autores questionam os estudantes sobre o campo e a cidade via questões estruturais e sociais.

Quadro 22: CAT2 e Filme/Literatura

UNIDADE	Filme/Literatura
Unidade 1 O território brasileiro	p.55: “Quem lê viaja mais. PORTELA, F, VESENTINI, J.W. Êxodo rural e urbanização. [...] História de uma família que migra da Bahia para São Paulo em busca de melhores condições de vida”.
Unidade 2 A população brasileira	
Unidade 3 Brasil: da sociedade agrária para a urbano-industrial	p. 85: “Quem lê viaja mais” de Maria Angela B. Salvador (modernização urbana em SP e RJ). p. 86: Pausa para o cinema: Cidade: da aldeia à megalópolis, Documentário que mostra a evolução das aglomerações urbanas e discute os problemas da urbanização.

	<p>p. 101: 'Quem lê viaja mais'. -BRANCO, Samuel Murgel. Natureza e agroquímicos. TOLEDO, Vera V, Gancho, Cândido V. Verdes canaviais.</p> <p>p. 102: "Pausa para o cinema. O tempo e o lugar. [...] Esse documentário retrata a vida de Genivaldo Vieira da Silva, ex-integrante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem- Terra. Aborda a sua carreira política e a sua atuação na organização de comunidades agrícolas.</p>
Unidade 4 Região Norte	p.129: Quem lê viaja mais. LESSA, Ricardo. Amazônia: as raízes da destruição
Unidade 5 Região Nordeste	p.158: Pausa para o cinema. Vidas secas [...] veja a seção "Desembarque em outras linguagens" nas páginas 174 e 175: Quem lê viaja mais: VALIM, Ana: Migrações: da perda da terra à exclusão social.
Unidade 6 Região Sudeste	p. 194: Quem lê viaja mais: DE FREITAS, Sônia Maria. O café e a imigração [...] as transformações urbanas no Brasil, particularmente no Sudeste.
Unidade 7 Região Sul	
Unidade 8 Região Centro-oeste	<p>p. Pausa para o cinema. O Cerrado. [...] Documentário que mostra as transformações do cerrado resultantes da expansão da fronteira agropecuária e as ameaças ambientais daí decorrentes.</p> <p>p.210: Quem lê viaja mais. BRANCO, Samuel Murgel. Natureza e agroquímicos e ROSA, Antônio Vítor. Agricultura e meio ambiente.</p>

Fonte: Neusa Maria Tauscheck

Síntese: No recurso filme e literatura há indícios de obras em que o campo e a cidade são abordados de forma crítica.

Quadro 23: CAT2 e Quadro

UNIDADE	Quadro
Unidade 1 O território brasileiro	
Unidade 2 A população brasileira	
Unidade 3 Brasil: da sociedade agrária para a urbano-industrial	
Unidade 4 Região Norte	
Unidade 5 Região Nordeste	
Unidade 6 Região Sudeste	
Unidade 7 Região Sul	<p>p. 228: Quadro: Bacia Hidrográfica do Guaíba [...] Ocupação urbana em área de risco [...] Contaminação do solo e da água por agrotóxico e insumos químicos.</p> <p>p. 229: Quadro: Bacia Hidrográfica do Uruguai – [...] manejo inadequado de resíduos sólidos urbanos e industriais, principalmente em relação a disposição final. [...] Erosão e compactação do solo agrícola pela ausência de utilização de práticas de conservação.</p> <p>p. 229: Bacia Hidrográfica Litorânea: [...] Despejo de afluentes domésticos sem tratamento nos corpos de água, afetando as condições de balneabilidade do mar e das lagoas costeiras. [...] Alteração da morfologia</p>



	litorânea por prática de eliminação de dunas moveis e fixas pela ocupação urbana ou atividade mineradora de areia. [...]
Unidade 8 Região Centro-oeste	

Fonte: Neusa Maria Tauscheck

Síntese: O uso de quadro para demonstrar informações sobre o campo e a cidade é contemplado na Unidade 6. Nos dois quadros as questões socioambientais possibilitam estabelecer relações entre cidade e o saneamento básico, campo o uso de agrotóxicos.

Quadro 24: CAT2 – Atividades didáticas

	Atividades didáticas
Unidade 1 O território brasileiro	p. 58. 3 Algum membro de sua família realizou migração no interior do país? Se sim, para onde e por quê? Explique os tipos de migração interna
Unidade 2 A população brasileira	
Unidade 3 Brasil: da sociedade agrária para a urbano-industrial	p. 104 e 105: obs: há uma série de atividade de diferente ordem que tratam dos conceitos e informações sobre: indústria, expansão territorial, campo. Como a atividade: Observe a charge e responda as questões: (dois desenhos do campo. 1, do campo/latifúndio - com a expressão: enxadas paradas e, outra de um centro urbanos com a expressão inchadas paradas).a) Que problema rural a primeira denúncia?; b) Quais problemas urbanos são representados na segunda?; c) explique as frases empregadas pelos autos para relacionar e criticar os problemas do campo e da cidade. Atividade 11. p.105: Leia o texto, observe os gráficos e faça o que se pede. “Guerra fiscal, guerra dos lugares” (SANTO, Milton; SILVEIRA, Maria LAURA. O Brasil: território e sociedade no início do século XX. Rio de Janeiro: Record, 2001. P.112.
Unidade 4 Região Norte	p.138: 1. Sobre a ocupação recente da Amazônia em tempos recentes, faça o que se pede: b) Quais são as consequências ambientais e sociais decorrentes destes conflitos 7. Leituras cartográfica com mapa dos frigoríficos na Amazônia.
Unidade 5 Região Nordeste	
Unidade 6 Região Sudeste	p. 190: item 5 sobre a cultura itinerante, p. 204 e p.205: 5.[...] aponte a contradição social que acompanha a modernização da cultura da cana-de-açúcar. p. 205: Atividade 9: sobre o conceito de bairro operário Atividade :“Investigue seu lugar:[...] Você conhece a história da fundação da cidade onde você mora?
Unidade 7 Região Sul	
Unidade 8 Região Centro-oeste	

Fonte: Neusa Maria Tauscheck

Síntese: As atividades didáticas possibilitam que o conceito de campo e cidade seja abordado via questões sociais.

Quadro 25: CAT 2 – Texto Outros autores

UNIDADE	Texto Outros autores
Unidade 1 O território brasileiro	<p>p. 56: “Migrações compulsórias, lugar e territorialidade na construção de hidrelétricas [...] Em diferentes regiões do Brasil, comunidades inteiras são realojadas em novas cidades e assentamentos rurais construídos especificamente para este fim. Trata-se, em nosso ponto de vista, de um evento de <i>expulsão</i> do lugar de residência_ (Orlando Ibni Carvalho. Rosa Maria Vieira. Migrações compulsórias, lugar e territorialidade na construção de hidrelétricas no Rio Uruguai”.</p> <p>p.57: “A migração por quem a viveu. [...] O último município do Paraná que eu morei foi onde eu nasci, Jaguapitã, numa fazenda de café. Com aquela geada de 1975, nós fomos para Campinas, São Paulo [...]. Museu da Pessoa. Disponível em: &lt;<a href="http://www.museudapessoa.net/pt/home">www.museudapessoa.net/pt/home</a>&gt;. Acesso em: 25 nov. 2014.</p>
Unidade 2 A população brasileira	
Unidade 3 Brasil: da sociedade agrária para a urbano-industrial	p. 106 e 107. Seção: Desembarque em outras linguagens: Eduardo Kobra – Geografia e arte urbana_
Unidade 4 Região Norte	
Unidade 5 Região Nordeste	p. 174 e 175: Desembarque em outras linguagens: Graciliano Ramos: Geografia e Literatura
Unidade 6 Região Sudeste	
Unidade 7 Região Sul	
Unidade 8 Região centro-oeste	p. 201: Drones mapeiam áreas rurais_ (EMBRAPA)

Fonte: Neusa Maria Tauscheck

Síntese: Os textos de outros autores oferecem um material que complementam o texto principal contribuindo para a compreensão dos conceitos de campo e a cidade.

Quadro 26: CAT2 – Encaminhamento didático para o professor

UNIDADE	Encaminhamento didático para o professor
Unidade 1 O território brasileiro	p. 52: Explique aos alunos que os fatos de ordem econômica é o que influencia a ocorrência das migrações. Entretanto, outros fatores também devem ser considerados, como a violência urbana e rural, como no caso dos conflitos pela posse da terra.
Unidade 2 A população brasileira	
Unidade 3 Brasil: da sociedade agrária para a urbano-industrial	<p>p. 75: “1. Espera-se que os alunos discutam sobre as principais reivindicações de movimentos sociais no campo e na cidade, com exemplos próximos ou distantes de suas realidades. Comente sobre os protestos que ocorrerão em diferentes cidades do país em julho de 2013, chamando a atenção para o fato de que o <u>crescimento das cidades nem sempre foi acompanhado pela oferta de serviços públicos de qualidade</u> (como transporte, saúde, educação e segurança). 2. Segundo o censo Demográfico 2010 (IBGE), naquele ano o Brasil possuía 84,35% de <u>população urbana</u> (160.879. 708 habitantes) e 15,65% de população rural (29.852.986 habitantes).</p>

	<p>p. 77: “A industrialização da cidade e de seu entorno atraiu população que se deslocaram em busca de empregos, acelerando o processo de urbanização”.</p> <p>p. 78: “Neste momento [...] explicar aos alunos o termo ‘município’ abrange tanto a zona rural como a zona urbana. [...] ‘cidade’ esta vinculado à zona urbana e o termo ‘campo’ esta relacionado a zona rural. Busque ilustrar com exemplos da sua região ou unidade da federação”.</p> <p>p. 85: [...] levando o aluno a compreender melhor a disponibilização de bens e serviços de consumo muito frequente, menos frequente e diversificado e raro, que são os fatores que determinam a atração e a influência exercidas pela cidade. Devem-se utilizar recursos do <u>cotidiano do aluno</u>, como lojas, escolas, especialidades médicas, equipamentos culturais, etc.</p> <p>p. 88 e 89 (junto ao infográfico: Problemas urbanos no Brasil. [..] Conseqüentemente a população mais pobre é forçada a se dirigir para as <u>periferias</u> ou até a realizar ocupações irregulares, onde de modo geral, as condições de moradia são precárias.</p> <p>p.92:[...] Além de fornecer produtos que utilizamos no dia a dia, a atividade industrial é uma fonte importante de emprego e estimula outras atividades econômicas como a agricultura e a pecuária [...]. “Depende do município. Aqui também procurar inserir o aluno em seu espaço de vivência com o objetivo de não somente conhecê-lo, mas também de despertar a sua observação em relação ao <u>seu entorno</u>. A discussão pode ser desdobrada abordando-se as relações sociais de produção e destino ou de comercialização dela, como também de seu escoamento.</p> <p>p.102: sugerimos trabalho interdisciplinar com o professor de História para discutir o processo histórico da concentração fundiária no Brasil, ressaltando, em diferentes períodos, as reformas, os movimentos sociais e os conflitos no campo.</p> <p>p.103: Depende das regiões e do município. A <u>questão agrária</u> surgiu com maior intensidade na década de 1950 com as <u>ligas camponesas</u>, cujas reivindicações na maior parte não foram atendidas, principalmente quanto a reforma agrária. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, pode ser entendido como uma continuação dessas ligas, visto que a <u>questão agrária</u> ainda não foi resolvida no Brasil.</p> <p>p.106 e 107: [...] Pode-se desenvolver com os professores de língua Portuguesa e Artes estudos sobre manifestações artísticas em espaços públicos (grafite, muralismo, música, teatro circo, dança estátua viva, projeções, literatura de cordel, etc.) refletindo a importância da arte para as cidades e seus habitantes, em diferentes tempos e sociedades</p>
Unidade 4 Região Norte	<p>p. 110 [...] como o professor de História, é possível aprofundar o tema sobre a ocupação da Amazônia durante o governo militar e a criação dos projetos de integração dessa região com as demais regiões brasileiras.</p> <p>p. 135[...] caso a localidade não seja de exportação florestal, é interessante divulgar esse conceito (desen., ecologicamente sustentável), quanto a atividade agropecuária, principalmente em relação a conservação do solo e das fontes hídricas</p>
Unidade 5 Região Nordeste	
Unidade 6 Região Sudeste	<p>p. 201 [...] Se considerar oportuno, aborde com seus alunos o que segue: [...] Muitos desses trabalhadores desprovidos de máscaras [...] para se protegerem desse pó e dos agrotóxicos utilizados na cultura da cana. [...] Há ocorrência de morte de boias-frias nos canaviais causados, provavelmente, por exaustão física.</p> <p>p. 197: Oportunidade para discutir a questão do espaço transformado em mercadoria de compra e venda. Adquire o melhor espaço aquele que tem rendimento para atender os altos preços da especulação imobiliária urbana. Quem não possui tal rendimento se instala em áreas urbanas ou em lotes de preços menores ou ocupa vales de rios, encostas, etc. O infográfico das</p>

	páginas 88 e 89 trata da segregação socioespacial. Desenvolva também a ideias de que a cidade é a expressão visível das desigualdades sociais
Unidade 7 Região Sul	p.235: Sugira aos alunos que tomem conhecimento das condições de vida desses trabalhadores (boias-frias); se possível que descubra o rendimento mensal que possuem, as condições de habitação e alimentação, o grau de instrução e suas origens.
Unidade 8 Região Centro-oeste	p.249: Estação História: A Guerra do Paraguai – 1864-1870 [...] os índios principalmente - os Kadiweu e os Terenas – começaram a lutar do lado brasileiro. [...] Tom do Pantanal. Caderno do Professor. p. 270: Depende do município. É uma oportunidade para explicar as características da agricultura comercial de exportação e da agricultura de produtos alimentares. A primeira é praticada principalmente em grandes propriedades rurais, é a monocultura, usa geralmente técnicas avançadas de produção (sementes [...]) ao passo que a segunda é geralmente praticada em médias e pequenas propriedades e, no entanto, é responsável por cerca de 70% da produção destinada à nossa alimentação. Trata-se também de um momento propício para explicar comércio exterior, ou seja, noções de exportação [...] e tratar da OMC (Organização Mundial do Comércio).

Fonte: Neusa Maria Tauscheck