



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**CURSO DE GEOGRAFIA**  
**UNIDADE UNIVERSITÁRIA JARDIM-MS**

**ARTENISA ROMERO DE ARRUDA**

**O ENSINO DE GEOGRAFIA E A QUESTÃO AMBIENTAL NO**  
**ENSINO FUNDAMENTAL: UMA LEITURA DO MATERIAL**  
**DIDÁTICO (JARDIM-MS)**

**JARDIM - MS**  
**2019**

**ARTENISA ROMERO DE ARRUDA**

**O ENSINO DE GEOGRAFIA E A QUESTÃO AMBIENTAL NO  
ENSINO FUNDAMENTAL: UMA LEITURA DO MATERIAL  
DIDÁTICO (JARDIM-MS)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Coordenação do Curso de Geografia da Universidade  
Estadual de Mato Grosso do Sul Unidade Universitária  
de Jardim-MS, como requisito final para obtenção do  
grau de Licenciatura em Geografia.  
Orientadora Professora Mestre Gezeli Eberhard.

JARDIM - MS  
2019

ARRUDA, Artenisa Romero de.

O ensino de Geografia e a questão ambiental no Ensino Fundamental: uma leitura do material didático (Jardim-MS) /Artenisa Romero de Arruda. Jardim: UEMS, 2019.

78f

TCC (Graduação) – Habilitação Geografia – Universidade Estadual de Mato grosso do Sul

Orientadora: Professora Mestre Gezeli Eberhard

1. Geografia. Questão ambiental. Livro didático. Ensino Fundamental.

CDD 23. ed. - 2019

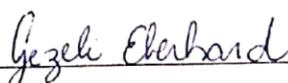
## TERMO DE APROVAÇÃO

Artenisa Romero de Arruda

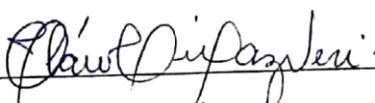
**O Ensino de geografia e a questão ambiental no ensino fundamental:  
Uma leitura do material didático (Jardim-MS)**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Geografia, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, pela seguinte Banca Examinadora:

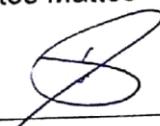
Orientador (a): Prof<sup>ª</sup>. Ma. Gezeli Eberhard

  
\_\_\_\_\_  
UEMS – Jardim

Examinador 1: Prof<sup>ª</sup>. Ma. Cláudia de Cillo Mazucato Neri

  
\_\_\_\_\_  
UEMS - Jardim

Examinador 2: Prof<sup>º</sup>. Me. Elvis dos Santos Mattos

  
\_\_\_\_\_  
UEMS - Jardim

Jardim, 28 de Novembro de 2019

**Dedico este trabalho primeiramente, a Deus por me dar forças para permanecer em pé nestes anos, a minha família por nunca desistir de mim e sempre estar ao meu lado em todos os momentos. Dedico também a minha orientadora por acreditar em mim e sempre me apoiar em todos os momentos de dúvidas, sendo assim meu principal norte.**

**“A natureza é o único livro que oferece um conteúdo valioso em todas as suas  
folhas”**

**Johann Goethe**

## RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem o objetivo de apresentar e analisar 'O ensino de Geografia e a questão ambiental no Ensino Fundamental através de uma leitura do material didático (Jardim-MS)'. O discurso está direcionado inicialmente, pelo viés do ensino da Geografia: sua estruturação e sistematização; seu ensino no Brasil, os principais documentos norteadores; bem como, a perspectiva de ensino na educação ambiental e a criação do livro didático, incluindo a apresentação das primeiras publicações didáticas voltadas para a disciplina aqui no país. E finaliza, com a representação do material didático analisado: elaboração, organização e a abordagem ambiental. A pesquisa foi embasada em fundamentações teóricas que consistem em levantamentos bibliográficos e documentais, incluindo publicações e informações oficiais. Na etapa que se refere à coleta de informações, foram analisados os quatro exemplares da Coleção Geografia Homem & Espaço (2015), além de materiais complementares correlacionados, que auxiliaram na identificação da maneira como são apresentados os conteúdos. A escolha da temática se justificou pela considerável importância em ampliar investigações acerca dos textos que abordem especificamente, questões ambientais nos livros escolares. A execução se realizou a partir do tratamento e avaliação dos dados, seguindo com a composição, elaboração e finalização do trabalho.

**Palavras chave:** Geografia. Questão ambiental. Livro didático. Ensino Fundamental.

## **ABSTRACT**

This Course Conclusion Paper aims to present and analyze 'The teaching of geography and the environmental issue in Elementary School through a reading of the textbook (Jardim-MS)'. The discourse is initially directed by the bias of the teaching of geography: its structuring and systematization; his teaching in Brazil, the main guiding documents; as well as the perspective of teaching in environmental education and the creation of the textbook, including the presentation of the first didactic publications focused on the discipline here in the country. It concludes with the representation of the didactic material analyzed: elaboration, organization and the environmental approach. The research was based on theoretical foundations consisting of bibliographic and documentary surveys, including publications and official information. In the information collection stage, the four copies of the Geography Man & Space Collection (2015) were analyzed, as well as correlated complementary materials, which helped in identifying the way the contents are presented. The choice of the theme was justified by the considerable importance in expanding investigations about texts that specifically address environmental issues in textbooks. The execution took place from the treatment and evaluation of the data, following with the composition, elaboration and finalization of the work.

**Keywords:** Geography. Environmental issue. Textbook. Elementary School.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Coleção Geografia Homem & Espaço (2015).....	49
Figura 2 - Forma Estrutural da Coleção Geografia Homem & Espaço.....	51
Figura 3 - Forma Estrutural da Coleção Geografia Homem & Espaço.....	53
Figura 4 - 6º ano – Apresentação indireta de questões ambientais com subtítulos...54	
Figura 5 - 6º ano – Aumento dos gases do efeito estufa.....	54
Figura 6 - Atividades - Para Sistematizar – Retomar- Exercitar.....	54
Figura 7 - Imagem: Charge - Geografia Homem & Espaço (2015), 7º ano.....	54
Figura 8 - Desmatamento e queimadas – Estágios.....	54

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Livro Didático Geografia Homem & Espaço (6º, 2015) .....	51
Tabela 2 - Livro Didático Geografia Homem & Espaço (7º, 2015) .....	51
Tabela 3 - Livro Didático Geografia Homem & Espaço (8º, 2015) .....	51
Tabela 4 - Livro Didático Geografia Homem & Espaço (9º, 2015) .....	51

## LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONSEDE - Conselho Nacional de Secretários de Educação

EF - Ensino Fundamental

FAE - Fundação de Assistência ao Estudante

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

INL - Instituto Nacional do Livro

LD - Livro Didático

MB - Meio Ambiente

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MS - Mato Grosso do Sul

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNDL - Programa Nacional de Distribuição do Livro

PNLEM - Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino

PNLA - Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos

SBG - Sociedade Brasileira de Geografia

SGRJ - Sociedade Geográfica do Rio de Janeiro

UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

USP - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>1. CAPÍTULO I – O ENSINO DE GEOGRAFIA</b> .....	<b>15</b>
1.1 INÍCIO DA GEOGRAFIA NO ENSINO .....	15
1.2 A Estruturação da Geografia/Humboldt e Ritter .....	18
1.3 O Ensino da Geografia no Brasil .....	21
1.4 Ensinando Geografia .....	22
1.5 Parâmetro Curricular Nacional e a Base Nacional Comum Curricular.....	24
1.5.1 Parâmetro Curricular Nacional - PCN .....	25
1.5.2 Base Nacional Comum Curricular .....	29
1.5.3 BNCC – Geografia no Ensino Fundamental – Anos Finais – temas, habilidades e objetos de conteúdo.....	30
1.5.4 BNCC – Geografia e a Questão Ambiental .....	33
<b>2. CAPÍTULO 2 – A QUESTÃO AMBIENTAL NO ENSINO DA GEOGRAFIA</b> .....	<b>36</b>
2.1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL .....	36
2.2 A Interdisciplinaridade e a Geografia .....	39
2.3 O Surgimento do Livro.....	42
2.3.1 Origem do Livro Didático.....	43
2.3.2 Livro Didático de Geografia.....	45
<b>3. CAPÍTULO 3 – MATERIAL DIDÁTICO ANALISADO</b> .....	<b>48</b>
3.1 A COLEÇÃO.....	48
3.2 A Abordagem da Questão Ambiental nos Livros Didáticos de Geografia para o Ensino Fundamental II Utilizados na Escola Coronel Juvêncio.....	54
3.3 Breve Relato de Professores de Geografia que Trabalham com a Coleção na Escola Cel. Juvêncio.....	69
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>71</b>
<b>5. REFERÊNCIAS</b> .....	<b>73</b>

## INTRODUÇÃO

Ao refletir em torno de leituras e discussões acerca das questões ambientais contemporâneas e do reconhecimento da constante necessidade de conscientização que o tema demanda, a ideia deste trabalho surgiu, durante o Estágio Supervisionado Obrigatório I, a partir do interesse em analisar como está inserida a questão do meio ambiente no Ensino Fundamental nos livros didáticos da disciplina Geografia utilizados em uma escola estadual de Jardim-MS.

Sendo assim, este Trabalho de Conclusão de Curso tem o objetivo de apresentar e analisar 'O ensino de Geografia e a questão ambiental no ensino fundamental através de uma leitura do livro material (Jardim-MS)'. A escolha da temática se justificou pela considerável importância em ampliar investigações acerca de textos que abordem especificamente, questões ambientais em livros escolares de Geografia.

O desenvolvimento deste trabalho discorre inicialmente, pelo viés do ensino da Geografia: sua estruturação e sistematização; seu ensino no Brasil e os principais documentos norteadores, compondo assim, o primeiro capítulo. Neste início, o conteúdo abarca compreensões decorrentes do contexto histórico estrutural de alguns estudiosos geográficos, considerando conhecimentos múltiplos entre a física e a ciência humana.

No segundo capítulo, as considerações se referem a questão ambiental no ensino da disciplina apresentando ponderações substanciais a respeito da Educação Ambiental na Geografia e a questão ambiental no Ensino Fundamental. Trazendo reflexões sobre a interdisciplinaridade, a abordagem da questão ambiental nos livros didáticos utilizados e a representatividade dos textos contidos nestes livros escolares.

Na etapa de encerramento – terceiro capítulo - a pesquisa teve como principal objeto de análise, a Coleção Geografia Homem & Espaço e com base no estudo desta seleção didática, a investigação proporcionou percepção das dimensões alcançadas por esse tópico no que diz respeito a questão referente ao

debate ambiental e questionou dois professores que trabalham com a Coleção sobre como os livros abordam o assunto 'Questão ambiental'.

Levando em consideração o quanto as reproduções da realidade são primordialmente informativas e o quanto estas, confrontam com o cotidiano dos alunos.

## **CAPÍTULO 1 – ENSINO DA GEOGRAFIA**

Este capítulo destaca o resultado das compreensões analisadas referentes ao ensino da Geografia. Acentua-se neste conteúdo, compreensões decorrentes de pesquisa teórica principalmente, em torno do contexto histórico estrutural de alguns estudiosos geográficos, considerando conhecimentos múltiplos entre a física e a ciência humana. Tais pesquisas se deram através de exame, averiguação e análise substancial em materiais disponíveis relativos a Geografia e a educação escolar.

Para tanto, esta primeira dissertação apresenta, como o panorama de ampliação do horizonte geográfico contribuiu para o alargamento das ciências em geral e da Geografia em particular. Identificando as mudanças ocorridas nesse período que influenciaram, especificamente, o pensamento de Humboldt e de Ritter e relacionando os processos históricos, sociais, econômicos e políticos com o desenvolvimento e a sistematização do conhecimento geográfico elaborado por eles.

### **INÍCIO DA GEOGRAFIA NO ENSINO**

A história da Geografia como disciplina escolar teve início no século XIX que foi marcado por grandes mudanças, inclusive no que tange a estruturação dessa ciência. Porém, antes desse período, as experiências de vida dos povos que habitavam os diversos lugares na Terra, já eram baseadas também em um conhecimento e ideias de origem geográfica.

Segundo Santos e Fernandes (2015, p. 1) esses povos, que viviam em variadas localidades do mundo, não faziam ciência, mas, na prática diária, utilizavam-se de Geografia, dando a perceber que as origens do pensamento geográfico remontam aos tempos passados da história humana, e assim, foram as primeiras sementes que futuramente iriam implementar um conceito solidificado sobre esse contexto. Portanto, até então, não era possível falar de conhecimento geográfico, como algo institucionalizado, com um mínimo que seja de conteúdos e de encadeamento nas definições.

Em 1870, na Alemanha, a Geografia surgiu como uma disciplina acadêmica e foi introduzida na universidade, o que, posteriormente, também ocorreu na França,

onde o desenvolvimento dessa ciência aconteceu com os trabalhos de Paul Vidal de La Blache, cuja contribuição foi fundamental para a evolução da história do pensamento geográfico.

Segundo Kaercher (2001), as principais limitações da Geografia Tradicional derivam dessa ausência de reflexão a respeito do contexto político-epistemológico em que aflorou, o que conduziu a uma abordagem dos elementos naturais em si mesmos, como se a localização e a descrição da natureza não tivessem um significado específico para a sociedade moderna, qual seja o de algo que não era mais pura contemplação do universo, mas algo que, em primeiro lugar, vinha sendo instrumentalizado pelos homens.

A Geografia, enquanto disciplina científica, obedecia à lógica do contexto sociopolítico e econômico. O positivismo era o instrumento metodológico que atendia aos ideais da época, “como a industrialização, a urbanização, a construção dos Estados-nações e a escolarização da sociedade, contribuindo para a expansão do capitalismo” (KAERCHER, 2001, p. 4) E no ensino da geografia, essa tendência se consolidou no estudo meramente descritivo das paisagens naturais e humanizadas, sem estabelecer relações entre elas. Os procedimentos didáticos baseavam-se na memorização e na descrição dos elementos e conceitos que compõem a disciplina.

Aqui no Brasil, de acordo com Cavalcanti (2013), antes da sistematização da Geografia, nessa mesma época - em meados do século XIX - existia um *saber geográfico* trabalhado nas escolas que era ensinado por profissionais que não eram geógrafos, sob forte influência do currículo da França, onde a mesma não correspondia uma disciplina independente. Era um ensino com reflexo a uma tendência que se comprometia com o estudo descritivo e a memorização dos lugares e de acordo com o autor “[...] Essa Geografia caracteriza-se pela estruturação mecânica de fatos, fenômenos e acontecimentos divididos em aspectos físicos, aspectos humanos e aspectos econômicos [...]” (CAVALCANTI, 2013, p.18).

Santos (2013, p. 30) afirma que a Geografia universitária brasileira surge no momento em que a Alemanha passa por um processo de unificação, uma vez que, no início deste século já havia um ensino primário e secundário desta disciplina. Surge então, a primeira academia para formar professores que atuariam nas redes escolares brasileiras.

A partir de então, surgiram no Brasil os primeiros cursos de formação de professores de Geografia, “ [...] antes disso os conhecimentos geográficos existentes não estavam consolidados. Desse período em diante, essa ciência se institucionaliza cientificamente no país, ainda muito baseada na Geografia Francesa” (SANTOS; FERNANDES; 2015, p. 5) já que a Escola Francesa de Vidal de La Blache teve forte influência no pensamento geográfico brasileiro, imprimindo um caráter de ciência não politizada, ancorado no argumento da neutralidade do discurso científico. Essa tendência da geografia ficou caracterizada como *Geografia tradicional*.

Para Kaercher (2001) a Geografia tradicional teve seus fundamentos alicerçados nas ideias positivistas que influenciaram efetivamente essa ciência e contribuíram para legitimar o conhecimento científico nessa área. Sendo que, a Geografia tradicional adotou o método científico desenvolvido através da observação, da descrição e da classificação dos fatos, restringindo-se aos aspectos visíveis e mensuráveis do estudo. Essa postura contribuiu para uma descrição compartimentada do quadro natural e humano, eliminando qualquer relação entre eles.

Diante disso, a Geografia não se preocupava com a análise das relações sociais, mas, sim, com o estudo dos aspectos visíveis e dos fenômenos mensuráveis. E a triagem de conceitos geográficos básicos para estruturar os conteúdos para o ensino levou em consideração a apreensão do espaço geográfico.

Disciplina que o Parâmetro Curricular Nacional (1998, p.19) citou como:

Uma Geografia marcada pelo positivismo que sustentava metodologicamente quase todas as chamadas ciências humanas que se consolidaram nessa época nas faculdades brasileiras. Com fortes tendências de estudos regionais, os estudos geográficos pautavam-se pela busca de explicações objetivas e quantitativas da realidade, fundamentos da escola francesa de então [...]

Dessa forma, Cavalcanti (2008, p. 21) relata que no Brasil os pesquisadores dessa história destacam que, antes de se constituir como campo de formação em nível superior, essa matéria já era ensinada nas escolas. Portanto, ela foi assim antes de tudo, Geografia escolar.

Contudo, o debate interno em torno da reformulação do ensino e da reorganização do processo educativo acadêmico escolar, estimulado pelos meios educacionais e tornado possível a partir do processo de abertura política no final da

década de 1970 e início de 1980, propiciou espaços de mudanças significativas no campo das ciências e, particularmente, no da Geografia.

A realidade do nosso país no campo da educação era preocupante em razão dos problemas e da ineficiência que caracterizavam o sistema de ensino em todos os níveis. Aliado a essas questões, e por pressão dos organismos internacionais foi iniciado um processo de reformas para melhoria do desempenho educacional.

No entanto, Teixeira (2012, p. 4) especifica que, nos dias atuais, o ensino da Geografia não pode considerar somente a formação dos conceitos, mas também o desenvolvimento de habilidades e capacidades de assimilação dos conhecimentos e a construção de valores moral e éticos. Através dos conteúdos apresentados e adquiridos, que refletirão no seu comportamento, atitudes e ações.

## **1.2 A Estruturação da Geografia/Humboldt e Ritter**

A singularidade do cenário histórico da Alemanha, no início do século XIX, período em que se dá a surgimento da Geografia, está na característica e nas relações capitalistas daquele país. A Alemanha da época era uma concentração de feudos, cuja única ligação residia em alguns traços culturais comuns. O país era “Inexistente a qualquer unidade econômica ou política. A primeira (econômica) começando a se formar no decorrer do século e a segunda (política) só se efetivando posteriormente, em 1870 com a unificação nacional”. (RENZO, 2012, p. 12)

A sedimentação “de trato capitalista, sobretudo, o imperialismo napoleônico, acendeu nos grupos elementares alemães a idealização de unificar a nação” (SANTOS; FERNANDES; 2015, p. 2). Objetivo proposto, conforme explica Rodrigues (et al, 2014, p. 4) a partir de um certo momento, de uma necessidade para a própria continuidade do desenvolvimento alemão. É neste cenário que se pode compreender a eclosão da Geografia.

A não existência de uma constituição em um Estado nacional, a grande diferença entre os diversos integrantes da Confederação, a ausência de relações permanentes entre eles, a falta de um ponto de convergência das relações econômicas – todos esses dados conferem à discussão geográfica uma relevância

especial, para as classes dominantes da Alemanha na época. E Renzo acrescenta que,

Temas como domínio e organização do espaço, apropriação do território, variação regional, entre outros, entraram na ordem do dia na prática da sociedade alemã desde então. É, sem dúvida, deles que se alimentou a sistematização geográfica. Do mesmo modo como a Sociologia aparece na França, onde a questão central era a organização social (um país em que a luta de classes atingia um radicalismo único), a Geografia surge na Alemanha onde a questão do espaço era a primordial. (RENZO, 2012, p. 5)

É muito importante lembrar, como apresenta Barroso (2014, p. 4), que houveram também quatro inferências que contribuíram significativamente, para o processo de sistematização da Geografia: o conhecimento efetivo da extensão real do planeta; a existência de um repositório de informações; o aprimoramento das técnicas cartográficas e ainda, as mudanças filosóficas e científicas.

As disposições iniciais, no sentido de uma Geografia estruturada, partem de Alexandre Von Humboldt e Karl Ritter que criaram às primeiras propostas metodológicas e a formação das primeiras correntes de pensamento na Geografia. O primeiro, era conselheiro do rei da Prússia, e o segundo, tutor de uma família de banqueiros. “Ambos contemporâneos e pertencentes à geração que vivenciaram a Revolução Francesa ocupando altos cargos da hierarquia universitária alemã”. (RENZO, 2012, p. 2). A formação de Ritter é bem diferenciada da de Humboldt, mas tinham fatores comuns: são contemporâneos e pertenceram ao seleto grupo de pesquisadores que viveram a Revolução Francesa, contribuindo para os ideais revolucionários da época, formulando ideias de nível intelectual e filosófico e proporcionando a busca pelo conhecimento, levando a Geografia a conquistar sua sistematização.

Humboldt e Ritter compõem a base da Geografia Tradicional e todos os trabalhos posteriores vão se remeter às suas formulações, seja para aprová-las, ou contestá-las. Apesar das diferenças entre cada estilo – “a Geografia de Ritter é regional e antropocêntrica, a de Humboldt busca abarcar todo o Globo sem privilegiar o homem” – (BARROSO, 2014, p. 5) As coincidências aparecem, para os geógrafos subsequentes, como essenciais e incontestáveis para uma Geografia unitária. Ambos geraram um traço de continuidade no pensamento geográfico, algo que até então não existia.

Ademais, Rodrigues diz que é de indispensável ressaltar

O papel institucional desempenhado por eles, na formação das cátedras dessa disciplina, dando assim à Geografia uma cidadania acadêmica. Entretanto, apesar deste peso no pensamento geográfico posterior, não deixam discípulos diretos. Isto é, não formam uma “escola”. Deixam uma influência geral, que será resgatada por todas as “escolas” da Geografia Tradicional. (RODRIGUES, *et al*, 2014, p. 222)

Cada um dos dois dispõe de características próprias. Humboldt, em razão de suas inúmeras viagens, propõe que a Geografia apareça na justificativa e explicitação de seus próprios procedimentos de análise. Assim, não estava preocupado em formular os princípios de uma nova disciplina. Sendo assim, seu trabalho não tinha um conteúdo normativo explícito. Entendia a Geografia como a parte terrestre da ciência do cosmos, isto é, como uma espécie de síntese de todos os conhecimentos relativos à Terra. Que Pena (2011) define da seguinte forma:

O pensamento de Humboldt foi profundamente influenciado pelo racionalismo francês e pelo idealismo filosófico alemão, sendo um profundo adepto dos ideais positivistas que se encontravam em voga durante a sua época. Tais influências tornaram-no um cientista adepto ao empirismo, pensamento filosófico caracterizado por considerar apenas as experiências e propenso a elaborar teorias universais, cujo objetivo era formular princípios que pudessem se encaixar sobre toda e qualquer realidade. Em virtude de sua formação e de suas experiências, associava o ser humano e a vida em sociedade às características físicas, biológicas e naturais para explicar a dinamicidade e as relações espaço-temporais. Tal pensamento foi precursor dos ideais de Friedrich Ratzel, um dos formuladores do *determinismo geográfico*. (PENA, 2011, p. 11)

Já a obra de Ritter foi expressamente metodológica, ao contrário de Humboldt, Karl Ritter foi um ‘geógrafo de gabinete’, que baseava seus conhecimentos em leituras de trabalhos existentes, sendo suas publicações resultantes de seu trabalho na Universidade de Berlim – portanto, apresentam sempre caráter pedagógico. Segundo Barroso (2014, p. 224) ele concentrou seus estudos nos vários sistemas de organização espacial, comparando povos, culturas, instituições e sistemas de utilização de recursos. Foi o precursor do método comparativo em Geografia, com o intuito deliberado de propor uma Geografia, como um livro normativo, que Rodrigues considerou como alguém que,

Procurou manter uma perspectiva que integrasse as sociedades e os meios naturais, entretanto, preocupou-se em descrever mais detalhadamente o meio social humano. Bastante influenciado pelo idealismo de Shelling, buscou alcançar a totalidade do conhecimento sobre a terra a partir das somas das partes. Encontrou, no entanto, muitas dificuldades em aplicar essa concepção sobre as manifestações e comportamentos sociais do homem, uma vez que as atividades humanas não obedecem a um padrão determinado, ao contrário do que ocorre com alguns fenômenos naturais. Por isso, opôs-se a Humboldt e assinalou que a humanidade também exerce sua influência sobre a natureza, através, principalmente, do uso das tecnologias. Suas ideias de estabelecer leis gerais a partir de induções realizadas com base em estudos locais influenciaram marcadamente a Geografia de origem francesa, da qual Vidal de La Blache foi o seu principal representante. (RODRIGUES, 2014, p. 225)

É importante observar, como escreveu Andrade (2006, p. 16) que, apesar das críticas comumente realizadas sobre Humboldt e Ritter, é necessário compreender que suas obras devem ser analisadas levando-se em consideração o contexto em que foram escritas, quando a ciência geográfica não havia se consolidado e que o conhecimento científico passava por outro período.

Após a morte de Humboldt e de Ritter - ambos morreram em 1859 - a Geografia sofreu certo declínio. No entanto, Renzo (2012, p. 7) explica que, a disciplina mantém-se com grande dinamismo e é expressa por duas vias: através das inúmeras sociedades de Geografia e a permanência como disciplina lecionada no ensino primário e secundário.

### **1.3 O Ensino de Geografia no Brasil**

Segundo o MEC – Ministério da Educação e Cultura (2002, s.p.) em 1837, a disciplina de Geografia foi implantada nas escolas obrigatoriamente, pela primeira vez no Brasil. E a primordial finalidade de implementar tal estudo era a capacitação política de uma parte da elite brasileira, que pretendia se inserir nos cargos políticos e nas demais atividades relacionadas.

A partir do ano de 1900, a disciplina se estabeleceu nas escolas de praticamente todo o território brasileiro. E essa difusão se dava nesse momento principalmente, pelo fato de adquirir-se conhecimento em relação aos aspectos naturais regionais, com o objetivo de gerar no estudante um entusiasmo patriota.

Mas foi apenas em 1934, que a faculdade de Geografia chegou as academias universitárias brasileiras.

Para Andrade (2008, p.14) a geografia pode ser definida como a ciência que “estuda as relações entre a sociedade e a natureza, ou melhor, a forma como a sociedade organiza o espaço terrestre, visando melhor explorar e dispor dos recursos da natureza [...]”. Sendo assim, “a Geografia escolar alemã da época tinha um caráter fortemente patriótico, porque buscava contribuir para a construção do nacionalismo”, onde o objetivo era que “a nova geração estabelecesse laços de identidade e sentimento de pertencimento ao território, tanto na Alemanha quanto em outros países como a França, a Inglaterra e o Brasil” (GOMES, 2010, p. 34).

#### **1.4 Ensinando Geografia**

É fato, que cada vez mais as redes sociais estão penetradas na vida dos alunos. “As transmissões simultâneas e instantâneas dos acontecimentos, permitem que os alunos ‘entrem’ e ‘saíam dos lugares pela telinha do celular, muito rapidamente”. (BARROSO, 2014, p. 227) É verdade também, que, em concordância com vários estudiosos e pesquisadores, a Geografia sempre passa por amplas tentativas de renovação para conseguir formar estudantes capazes de compreender as relações entre a sociedade e a natureza. Para tanto, existem três concepções de ensino que, segundo Moço (2008, p. 7) devem ser trabalhadas utilizando todos os métodos possíveis de tecnologia, de forma complementar para que o espaço - principal objeto de estudo da disciplina - seja bem compreendido: a perspectiva tradicional, a crítica e a cultural. E algumas abordagens atuais da Geografia têm buscado práticas pedagógicas que possibilitam colocar aos alunos em diferentes situações de vivência com os lugares, de modo que possam construir compreensões novas e mais complexas a seu respeito. Assim,

Espera-se que, dessa forma, eles desenvolvam a capacidade de identificar e refletir sobre diferentes aspectos da realidade, compreendendo a relação sociedade/natureza. Essas práticas envolvem procedimentos de problematização, observação, registro, descrição, documentação, representação e pesquisa dos fenômenos sociais, culturais ou naturais que compõem a paisagem e o espaço geográfico. Nessa perspectiva procura-se sempre a valorização da experiência do aluno. (PCN, 1998, p. 30)

Considera-se desta forma, “que é imprescindível o convívio do professor com o aluno em sala de aula, no tempo em que pretende desenvolver algum pensamento crítico da realidade por meio da Geografia” (OLIVEIRA, 2015, p. 8). Tornando, portanto, fundamental que a vivência do aluno seja valorizada e que ele possa perceber que a Geografia faz parte do seu cotidiano. Para tanto, o estudo da sociedade e da natureza deve ser realizado de forma interativa.

Para Moço (2008) nas escolas brasileiras, a perspectiva tradicional, a crítica e a realidade cultural dividem espaço nas salas de aula. E isso é positivo. Para falar do rio que passa pela cidade, por exemplo, o professor pode começar pelo estudo da nascente e dos municípios que ele banha, abordando o conceito de mata ciliar - análise descritiva da perspectiva tradicional; trabalhar o impacto da produção industrial e as dificuldades econômicas dos ribeirinhos - relação entre a economia e as consequências sociais defendidas pela perspectiva crítica; pedir pesquisas sobre a relação da população com o curso d’água e a importância para a cultura local - objetos de estudo da perspectiva cultural (MOÇO, 2008, p. 7).

É primordial que “O professor crie e planeje situações de aprendizagem em que os alunos possam conhecer e utilizar os procedimentos de estudos geográficos”. Ou seja, “a observação, descrição, analogia e síntese são procedimentos importantes e podem ser praticados para que os alunos possam aprender a explicar também” compreendendo e representando com os processos de construção dos diferentes tipos de paisagens, territórios e lugares. Isso não significa “que os procedimentos tenham um fim em si mesmos: observar, descrever e comparar servem para construir noções, espacializar os fenômenos, levantar problemas e compreender as soluções propostas”. Enfim, “para conhecer e começar a operar os conhecimentos que a Geografia, como ciência, produz” (PCN, 1998, p. 31).

Como explana Gomes (2010, p. 36), uma vez que a Geografia trabalha com imagens, recorre a diferentes linguagens na busca de informações e como forma de expressar suas interpretações, hipóteses e conceitos, pede uma cartografia conceitual, apoiada em fusão de múltiplos tempos e em linguagem específica, que faça da localização e da espacialização uma referência da leitura das paisagens e seus movimentos.

Assim, os problemas ambientais podem ser analisados através do reflexo do uso de paisagens pelo modo capitalista de ter o mundo ‘nas mãos’. Não se limitando em visualizar apenas um cenário, um lugar, um ambiente, mas também notando que há diferentes paisagens e diferentes problemas ambientais. Nesse sentido, o aluno, além, de compreender os problemas, precisa se sentir parte do processo que produz paisagens. E ao analisar o espaço vivido, seja pelo Livro didático ou pela tela – do celular ou outro meio - não depende de compreender as dinâmicas das diferenças regionais.

### **1.5 Parâmetro Curricular Nacional e a Base Nacional Comum Curricular**

Segundo Barros (2018) os dois mais importantes documentos que detalham o funcionamento da Educação Brasileira são os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e define:

PCN - são diretrizes separadas por disciplinas elaboradas pelo governo federal e não obrigatórias por lei. Elas visaram subsidiar e orientar a elaboração ou revisão curricular; a formação inicial e continuada dos professores; as discussões pedagógicas internas às escolas; a produção de livros e outros materiais didáticos e a avaliação do sistema de Educação. (BARROS, 2018, p. 5)

E diferentemente, do PCN, a BNCC determina que,

[...] os conhecimentos essenciais que todos os alunos da Educação Básica devem aprender, ano a ano, independentemente do lugar onde moram ou estudam. Todos os currículos de todas as redes públicas e particulares do país deverão conter esses conteúdos. É obrigatória e ajuda a diminuir as desigualdades de aprendizado: todos os alunos terão a mesma oportunidade de aprender o que é fundamental. (BARROS, 2018, p. 5)

A autora (BARROS, 2018, p. 6) diferencia que a BNCC foi composta à compreensão do que diz respeito aos PCNs, porém, a Base é mais específica e determina com mais clareza os objetivos de aprendizagem de cada ano escolar. “Ela é obrigatória em todos os currículos de todas as redes do país, públicas e particulares, ao contrário dos documentos anteriores” (BARROS, 2018, p. 6) que

devem continuar existindo – como o PCN - mas apenas como documentos orientadores não obrigatórios.

Guimarães e Semis (2017) dizem que consta na Base que, cada município deve definir seu currículo. “[...] A BNCC trará o essencial que todos os currículos, de todas as redes, deverão ensinar. Cada rede poderá incluir, além do que determina a BNCC, os conhecimentos regionais” (GUIMARÃES; SEMIS; 2017, p. 13). Além de que, “a BNCC não determina *como ensinar*, mas *o que ensinar*. Cada escola e cada rede deverá, dentro de seu currículo e Projeto Político Pedagógico - PPP, definir como irá trabalhar as diversidades locais” (GUIMARÃES; SEMIS; 2017, p. 13). Sendo que, os estados e municípios, com apoio técnico do MEC, são responsáveis pela elaboração e adequação dos currículos das redes de acordo com a BNCC (2017).

A BNCC é uma superação do PCN e ambos são necessários para garantir o que será ensinado e quando será ensinado, dando flexibilidade ao professor sobre as definições de escolha de modo de aplicação e forma de contextualizar seus conteúdos. Oportunizando ao estudante diferentes maneiras de adquirir conhecimento e ampliar suas visões diferentes assuntos.

A existência de norteadores tão primordiais para a Educação é de grande relevância, pois sem eles é possível que o aluno mude de escola e reveja os mesmos conteúdos nos diferentes contextos e tempos. Então, a estruturação é necessária como reflexo de organização.

### **1.5.1 Parâmetro Curricular Nacional - PCN**

Siglado PCN, das palavras Parâmetros Curriculares Nacionais, esse documento, elaborado pelo Governo do Brasil, precisamente pelo Ministério da Educação (1998) foi desenvolvido com o intuito principal de direcionar educadores do Ensino Fundamental de todo o país, por meio da normatização de aspectos relativos a cada disciplina. E ainda, complementar uma necessidade que faltava na educação no Brasil, que era ter autonomia para poder trabalhar os conteúdos nas escolas, conforme a necessidade e regionalidade e o contexto em que a escola estava inserida. Esses parâmetros incluem a rede pública e rede privada de ensino, de acordo com o nível de escolaridade dos alunos.

Os documentos apresentados eram o resultado de um trabalho que contou com a participação de muitos educadores brasileiros e teve a marca de suas experiências e pesquisas, permitindo assim que fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas. Sua meta era garantir aos educandos o direito de usufruir dos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania. Embora não fossem obrigatórios, os PCNs serviam como norteadores para professores, coordenadores e diretores, que os adaptavam às peculiaridades locais. Os PCNs nada mais eram do que uma referência para a transformação de objetivos, conteúdos e didática do ensino.

Santos (2013) defende que o ensino de conteúdos geográficos pode ser libertador, visto que a Geografia entrelaça relações de seu estudo com questões sociais apontadas como prioritárias pelo documento. Relativas às noções espaciais, por exemplo, em uma análise da paisagem, a mesma deve ser focada as dinâmicas de sua transformação e não simplesmente a descrição aparentemente estática, ou seja, devem ser estimuladas nos alunos explicações para espaço que em determinado momento sofreu transformações. (SANTOS, 2013, p. 35)

Na prática o PCN de Geografia, de acordo com Oliveira (2015, p. 3), buscou nortear os professores sobre práticas pedagógicas que permitam colocar aos alunos as diferentes situações de vivência com os lugares, para que estes pudessem construir compreensões novas e mais complexas a seu respeito. Com isso, os alunos desenvolvem a capacidade de identificar e refletir sobre diferentes aspectos da realidade, compreendendo a relação sociedade/natureza. Para isso, a autora acrescenta que, “essas práticas deverão envolver procedimentos de problematização, observação, registro, descrição, documentação, representação e pesquisa dos fenômenos sociais, culturais ou naturais” (OLIVEIRA, 2015, p. 4), que compõem a paisagem e o espaço geográfico em geral.

Santos (2013, p. 42) esclarece que a parte que traz uma contextualização geral do ensino fundamental, caracteriza a história da Geografia enquanto disciplina escolar, mostrando sua importância na formação de futuros cidadãos, apontando procedimentos, atitudes e critérios que podem ser usados pelos professores, para que o aluno se aproxime e compreenda a dinâmica do espaço.

Rege nos Parâmetros (1998, p. 20) que é fundamental que o professor valorize a vivência do estudante para que este, possa perceber que a Geografia faz

parte do seu cotidiano, trazendo para o interior da sala de aula a sua experiência. Dessa forma, por meio da interação, professores e alunos poderão procurar entender que tanto a sociedade como a natureza constituem os fundamentos com os quais paisagem, território, lugar e região são construídos. Para isso,

É preciso que o professor crie e planeje situações de aprendizagem em que os alunos possam conhecer e utilizar inúmeros procedimentos geográficos. No entanto, o educador não deve 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. Principalmente, nos dias atuais, em que a televisão e os computadores permitem que os alunos interajam ao vivo com diferentes lugares do mundo. (OLIVEIRA, 2015, p. 6)

Refletindo sobre isso, se pode dizer que o professor deve ensinar a Geografia, de forma mais aprofundada, já que atualmente os alunos podem “construir compreensões e explicações mais complexas sobre as relações que existem entre aquilo que acontece no lugar em que vivem, e o que se passa em outros lugares do mundo”. (BARROSO, 2014, p. 5). Da mesma forma, “os problemas socioambientais e econômicos podem ser abordados a fim de promover um estudo mais amplo de questões sociais, econômicas, políticas e ambientais relevantes” (OLIVEIRA, 2015 p. 6). Isso fará com que o aluno perceba que ele próprio é parte integrante do ambiente, como agente ativo e passivo das transformações das paisagens terrestres.

Sendo assim, a parte direcionada ao ensino de Geografia para o Ensino Fundamental, no PCN (1998, p. 19) explicita que a produção acadêmica em torno da concepção dessa disciplina, passou por diferentes momentos, gerando reflexões distintas acerca dos objetos e métodos do pensar e fazer geográfico. E no contexto de caracterização do documento consta que, essas reflexões influenciaram e ainda influenciam de certa forma, muitas práticas de ensino, proporcionando que o aluno compreenda as diferentes formas de as sociedades se organizarem para produzir bens e serviços, ou seja, como são constituídos seus modos de produção, a cerca de concepções sobre

A terra, as matérias-primas, a qualificação e o trabalho humano, as ferramentas e os maquinários que caracterizam as forças produtivas, os meios de produção e mais as relações de propriedade constituem os alicerces de um modo de produção. Portanto, para que o aluno possa compreender a estrutura da sociedade e a prática do seu cotidiano, o professor não deve negligenciar o modo de produção como uma categoria analítica para essa compreensão. (PCN, 1998, p. 20)

Referente a esse discurso Gomes (2010) argumenta que, não se deve limitar ao aluno “a explicação de que o seu cotidiano, no convívio social, está circunscrito somente pelas determinações econômicas compreendidas pelo modo de produção seria simplificar essa explicação”. O autor interpreta que “As pessoas têm a liberdade de dar significados diferentes para as coisas, e no seu cotidiano elas convivem com esses significados”. Exemplificando que “uma paisagem, seja de um bairro, ou de uma cidade, além de representar uma dimensão concreta e material do mundo, está impregnada de significados que nascem da percepção que se tem dela” (GOMES, 2010, p. 35) e o desempenho em relação a isso no cotidiano dos alunos, é que eles convivem de forma imediata com essas representações e significados que são construídos no imaginário social.

Vale ressaltar que, para suceder os PCNs, surgiu através de proposta contemplada na meta 7 do Plano Nacional de Educação aprovado em 2014, a criação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, através de uma complementação, que segundo Girotto (2016) representa, “a continuidade de uma lógica – dos PCNs à BNCC - onde neste processo, alguns sujeitos se mantêm e outros surgem, articulando novos interesses na educação pública brasileira” (GIROTTTO, 2016, p. 431).

Para Paladim Jr. (2018) “O raciocínio geográfico significa entender o mundo, a vida e o cotidiano. Para isso, a BNCC detalha e articula os princípios pelos quais os estudantes podem ser conduzidos para pensar dessa forma” (PALADIM JR, 2018, p. 10) e produzir suas próprias bases de reflexão. E enfatiza que, “a Geografia serve, antes de mais nada, para fazer avançar a cidadania e promover encontros, ocasiões e vivências planejadas a partir dessas características são as possibilidades geradas pela BNCC” (PALADIM, 2018, p. 10). E enfatiza que,

### **1.5.2 Base Nacional Comum Curricular**

Segundo o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSEDE (2017, p. 3), a Base Nacional Comum Curricular - BNCC é uma exigência do Sistema Nacional de Educação, anunciada na Constituição Federal, de 5 de outubro de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Primeiramente, houveram duas versões iniciais, porém em abril de 2017, o MEC entregou a versão final da BNCC ao Conselho Nacional de Educação – CNE, do qual, em dezembro do mesmo ano, a BNCC foi homologada pelo ministro da Educação em exercício. Que logo, apresentou Resolução CNE/CP Nº 2/2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular no Brasil.

A BNCC, segundo seu texto introdutório “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BNCC, 2017, p.7), de forma que mantenham garantidos seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

Esta Base oferece referência nacional para a elaboração dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares e integraliza a política nacional da Educação Básica, contribuindo para o alinhamento de outras ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à formulação de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BNCC, 2017, p.7).

A disciplina de Geografia é incorporada desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, uma mudança estrutural importante vinda da Base Nacional Comum Curricular. Com essa nova abordagem proposta pelo documento, a ênfase recai sobre o pensamento espacial e o raciocínio geográfico. E categoriza que, estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o universo em que se vive e ao

mesmo tempo, dar à educação geográfica contribuições para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas como

Na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças. (BNCC, 2017, p. 359)

A Base (BNCC, 2017, p. 359) também reforça a ideia da Geografia como um componente importante para entender o mundo, a vida e o cotidiano, desenvolvendo nos estudantes o raciocínio geográfico, articulando alguns princípios coletivos.

### **1.5.3 BNCC - Geografia no Ensino Fundamental – Anos Finais – temas, habilidades e objetos de conteúdo**

É importante frisar que nesse ciclo final do Ensino Fundamental, a BNCC (2017, p. 361) afirma que “busca garantir a continuidade e a progressão das aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais em níveis crescentes de complexidade da compreensão conceitual a respeito da produção do espaço”.

Mas para isto, a BNCC institui que, é necessário que “os alunos ampliem seus conhecimentos sobre o uso do espaço em diferentes situações geográficas regidas por normas e leis historicamente instituídas” (BNCC, 2017, p. 382), reconhecendo assim, a alteração do espaço em território usado. Espaço estes, “da ação concreta e das relações desiguais de poder, considerando também o espaço virtual proporcionado pela rede mundial de computadores e das geotecnologias” (BNCC, 2017, p. 382).

Em suas especificidades para cada série, define-se que para o 6º ano, a proposta é recobrar a identificação sociocultural, na compreensão dos locais de vivência e da importância necessária em se fazer o estudo sobre os diversificados e desiguais usos do espaço, para conscientização sobre a proporção da intervenção humana no planeta. Trata-se, portanto, de

[...] compreender o conceito de natureza; as disputas por recursos e territórios que expressam conflitos entre os modos de vida das sociedades originárias e/ou tradicionais; e o avanço do capital, todos retratados na paisagem local e representados em diferentes linguagens, entre elas o mapa temático. (BNCC, 2017, p. 381)

Assim, as definições de “paisagem e transformação”, para o 6º ano, são necessárias para que os estudantes entendam sobre a evolução da humanidade e das diferentes maneiras de ocupação espacial em diferentes épocas. Pretendendo que, conforme diz a BNCC (2017, P. 381), eles reconheçam que “o papel de diferentes povos e civilizações na produção do espaço e na transformação da interação sociedade/natureza”.

Para o 7º ano, os conteúdos de conhecimento apresentados são sobre a disposição do território brasileiro, seu desenvolvimento sociocultural, econômico e político. A Base Curricular propõe intensificação na compreensão dos conceitos de Estado-nação e na composição do territorial do Brasil, e “também dos que envolvem a dinâmica físico-natural, sempre articulados às ações humanas no uso do território”. (BNCC, 2017, p. 382). Objetivando que os estudantes,

[...] compreendam e relacionem as possíveis conexões existentes entre os componentes físico-naturais e as múltiplas escalas de análise, como também entendam o processo socioespacial da formação territorial do Brasil e analisem as transformações no federalismo brasileiro e os usos desiguais do território. Nesse contexto, as discussões relativas à formação territorial contribuem para a aprendizagem a respeito da formação da América Latina, em especial da América portuguesa, que são apresentadas no contexto do estudo da geografia brasileira. (BNCC, 2017, p. 382)

O texto ressalta ainda, que o estudo do conceito de região para a BNCC (BNCC, 2017, p. 383), faz parte das situações geográficas que necessitam ser desenvolvidas para o entendimento da formação territorial brasileira.

Para os dois últimos anos do Ensino Fundamental 8º e 9º – Anos Finais, o estudo da Geografia se centraliza no espaço mundial. Partindo da percepção de que, na real situação da atualidade, segundo a BNCC (2017, p. 383) “a divisão internacional do trabalho e a distribuição da riqueza tornaram-se muito mais fluídas e complexas do ponto de vista das interações espaciais e das redes de interdependência em diferentes escalas”. Por causa disso, a pesquisa sobre os

países de diferentes continentes, “são tematizadas as dimensões da política, da cultura e da economia”.

Nesse sentido, a proposta para o 8º ano é de uma análise mais aprofundada dos conceitos de território e região, por meio dos estudos da América e da África. Buscando, com as avaliações, que os estudantes possam compreender a formação dos Estados Nacionais e as consequências na apropriação dos territórios americano e africano. Destacando também a expressividade da América do Norte, especificamente, no que se refere aos Estados Unidos da América na economia do pós-guerra e em sua atuação na geopolítica do mundo em tempos contemporâneos. Mas a Base salienta também que, em relação a regionalidade, sejam da América, sejam da África,

As informações geográficas são fundamentais para analisar geoespacialmente os dados econômicos, culturais e socioambientais – tais como GINI, IDH, saneamento básico, moradia, entre outros –, comparando-os com eventos de pequenas e grandes magnitudes, como terremotos, tsunamis e desmoronamentos devidos a chuvas intensas e falta da cobertura vegetal. (BNCC, 2017, p. 383)

Reforçando a consideração, de que os estudantes devem saber sobre os variados conceitos dos “usos dos territórios, tendo como referência diferentes contextos sociais, geopolíticos e ambientais, por meio de concepções como classe social, modo de vida, paisagem e elementos físicos naturais” (BNCC, 2017, p. 383) que corroboram para um conhecimento mais relevante, proporcionando maior representatividade na leitura de cartográficas e na interpretação de mapas.

Como o 9º ano, fecha o nível Fundamental, a ele, segundo o documento, “é dada atenção para a constituição da nova (des)ordem mundial e a emergência da globalização/mundialização, assim como suas consequências” (BNCC, 2017, p. 383). O fato é que, por conta da Europa na dinâmica econômica e política, é necessário analisar a visão de mundo na dinâmica ocidental, para que os alunos tomem entendimento sobre, os países europeus, “desde a expansão marítima e comercial, consolidando o Sistema Colonial em diferentes regiões do mundo” (BNCC, 2017, p. 383). Mas não é apenas isso,

É igualmente importante abordar outros pontos de vista, seja o dos países asiáticos na sua relação com o Ocidente, seja o dos colonizados, com destaque para o papel econômico e cultural da China, do Japão, da Índia e do Oriente Médio. Entender a dimensão sociocultural e geopolítica da Eurásia na formação e constituição do Estado Moderno e nas disputas territoriais possibilita uma aprendizagem com ênfase no processo geohistórico, ampliando e aprofundando as análises geopolíticas, por meio das situações geográficas que contextualizam os temas da geografia regional. (BNCC, 2017, p. 383)

A disciplina Geografia para Ensino Fundamental – Anos Finais da BNCC é finalizada com o objetivo de que seu estudo contribua para o plano do projeto de futuro dos estudantes, de modo que eles compreendam a produção social do espaço e a transformação do espaço em território usado.

Bem como, visa que os alunos concluam essa fase de estudos entendendo a função do Estado-nação em um momento da história, “cuja inovação tecnológica é responsável por grandes transformações socioespaciais” enfatizando mais ainda “a necessidade de que possam conjecturar as alternativas de uso do território e as possibilidades de seus próprios projetos para o futuro”.

E almeja também, que, na aplicação desses estudos, “sejam utilizadas diferentes representações cartográficas e linguagens para que os estudantes possam, por meio delas, entender o território, as territorialidades e o ordenamento territorial em diferentes escalas de análise” conforme rege a BNCC (2017, p. 383).

#### **1.5.4 Geografia e a Questão Ambiental Baseada na BNCC**

Ao analisarmos a proposta da Base (BNCC) observamos a descrição dos temas e conteúdos programáticos designados como proposta. Deste modo, identificamos que, não aparecem indicações de estudos com foco direcionado exclusivamente a questão ambiental. E mesmo na condição de tema integrador ou eixo transversal, se verifica uma perda de espaço na disciplina Geografia para esses enunciados.

De acordo com o CONSEDE (2016, p. 24) a BNCC é um documento que “apresenta os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização” e efetivado, portanto, como documento condutor dos currículos de estados, municípios

e da rede privada, o conhecimento sobre meio ambiente, se torna essencial aos espaços escolares, mas para a geografia não está posto de forma proposital.

Nessa perspectiva, observamos que para Andrade (et al, 2017, p. 2) “O interesse pela Educação Ambiental se fundamentou no fato de que alguns conceitos estão perdendo espaço nas disputas pela formulação do currículo da Educação Básica”. E que essa questão – Meio Ambiente - “tinha status de tema transversal”, passando a ser abrangido somente de modo generalizado nos núcleos de formação, conforme apresentado nas unidades temáticas da BNCC das séries finais do Ensino Fundamental, como consta no item anterior (1.6.1 BNCC - Geografia no Ensino Fundamental – Anos Finais – temas, habilidades e objetos de conteúdo), uma intervenção no mundo natural, espacial e social.

Segundo Santinelo (et al, 2016, p. 7), que analisou a primeira versão da BNCC, as questões ambientais são “abordadas de forma irrisória na proposta preliminar para implantação da BNCC, sendo inexistente sua abordagem em áreas do conhecimento como a Matemática”. E a Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia também se pronunciou sobre a maneira como a Educação Ambiental é abordada neste documento, alegando que a palavra ‘*ambiental*’ surge de modo genérico em alguns trechos do documento, reservado a termos como “‘sustentabilidade ambiental’ e ‘socioambiental’, “na introdução do documento, quando justifica os objetivos da Base, e esparsamente, no Ensino fundamental de Ciências, mas sem articulação entre elas e com as demais áreas”“. (SBENBIO, 2015, p. 5)

A introdução das questões ambientais na segunda versão da BNCC visa observar de que forma esta, é disponibilizada e como se organiza sob a forma de objetivos de aprendizagem. Para Andrade (et al, 2017, p. 2) “Nesta versão o avanço não é significativo quanto a inserção de conteúdos socioambientais, permanecendo ausente em diversas disciplinas, como Matemática e Língua Portuguesa”, especificamente, as matérias com maior grade curricular. Para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental a Educação Ambiental aparece dentre os cinco temas chamados de temas integradores ou especiais.

A análise direcionada sobre a BNCC para buscar a abordagem crítica em referência a Educação Ambiental e questões ambientais em geral, não é obtida no decorrer da leitura do documento. Seja na proposição dos temas integradores ou

nos conteúdos propostos, somada a ausência da discussão sobre as formas que o tema pode e/ou deve atravessar os objetivos de aprendizagem e de seu real potencial crítico, o que parece um tanto contraditório para um documento que visa garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todo educando, em um país cuja base legal aponta que a “[...] Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional” (BRASIL, 1999).

Embora a centralidade das questões socioambientais seja amplamente afirmada por diferentes setores da sociedade, persiste o fato de que esta “temática tem sido trabalhada de modo fragmentado, mediante a realização de projetos pontuais” (SANTINELO et al, 2016, p.1), na Base Nacional Comum Curricular o que pode adiar sua introdução efetiva nos currículos escolares.

## **CAPÍTULO 2 – A QUESTÃO AMBIENTAL NO ENSINO DA GEOGRAFIA**

Este capítulo destaca as considerações referentes a questão ambiental no ensino da Geografia. Enfatiza-se nesta sequência, ponderações substanciais a respeito da Educação Ambiental na Geografia e a questão ambiental no Ensino Fundamental no viés do livro didático. Tais compreensões são decorrentes de estudo teóricos em torno de referências significativas de outros pesquisadores, considerando também, conteúdos como a interdisciplinaridade, a abordagem da questão ambiental nos Livros Didáticos para o Ensino Fundamental utilizados na Escola Coronel Juvêncio e a representatividade dos textos e imagens contidos nestes livros escolares.

### **EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Visto que, a Educação Ambiental é uma proposta voltada para a ação ética do ser humano frente ao meio ambiente, a interdisciplinaridade do tema é documentada na Lei da Política Nacional de Educação Ambiental, que versa em seu primeiro Artigo:

Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, 1999, p. 1)

Fazendo-se de valia, essa determinação é de relevante mérito, já que, a necessidade de educação ambiental fica cada vez mais evidente e gritante, devido ao aparecimento de desastres ambientais causados pelo nosso modelo de desenvolvimento e consumo. E diante dessas evidências, Carvalho (2004) diz que a educação ambiental surge de preocupações da sociedade com o futuro da vida e da existência humana. Tornando-se uma ação educativa mediadora entre a esfera educacional e o campo ambiental, produzindo concepções, métodos e experiências para a construção de valores e de conhecimentos capazes de provocar mudanças no ambiente.

Este documento publicado pelo Governo do Brasil (1999, p. 1), denominado Lei da Educação Ambiental sanciona ainda, em sua Seção II, a dizer - Da Educação

Ambiental no Ensino Formal no “Art. 9º Entende-se por educação ambiental na educação escolar a desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas”, integrando: “I - educação básica: a. educação infantil; b. ensino fundamental e c) ensino médio; II - educação superior; III - educação especial; IV - educação profissional; V - educação de jovens e adultos”. E detalha nos Artigos seguintes que,

Art. 10. A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal. § 1º A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino. § 2º Nos cursos de pós-graduação, extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da educação ambiental, quando se fizer necessário, é facultada a criação de disciplina específica. § 3º Nos cursos de formação e especialização técnico-profissional, em todos os níveis, deve ser incorporado conteúdo que trate da ética ambiental das atividades profissionais a serem desenvolvidas.

Art. 11. A dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas.

Parágrafo único. Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental. (Brasil 1999, p. 3)

Outrossim, o Referencial Curricular (2013, p. 38) propõe uma organização dos conteúdos da educação ambiental, em concordância com esta Lei 9.795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, proporcionando aos estudantes meios de garantir o exposto no artigo 225 da Constituição Federal, que versa: “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida”.

Mas Carvalho declara que, “embora esteja ocorrendo uma transição, há uma grande parcela de educadores que ainda vinculam a educação ambiental a uma visão de meio ambiente marcada pela natureza preservada que não deve ser tocada” Do qual, “tal compreensão desconsidera a complexidade dos problemas sociais existentes na questão em pauta e a crise ambiental é percebida muito mais como uma crise de gerenciamento da natureza do que como uma crise da sociedade”. Mais que mudar apenas preceitos, “a educação ambiental assume a sua parte no enfrentamento da crise ambiental global, radicalizando seu compromisso

com mudanças também de comportamentos, sentimentos e atitudes”, em integralidade e conjuntura “com reflexos para a totalidade dos habitantes de cada território” (CARVALHO, 2004, p. 15).

A autora reforça que “outro equívoco é pensar que apenas os professores das disciplinas de Ciências/Biologia e Geografia devem trabalhar a educação ambiental” (CARVALHO, 2004, p. 16). Esse fato demonstra o desconhecimento das proposições da legislação instituído na Lei, que em seu artigo 2º, apresenta a educação ambiental como “componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal”. (BRASIL, 1999, p. 3)

O que só fortalece a concepção redigida no Referencial Curricular (2013, p. 39) de que, a grande tarefa da escola é proporcionar um ambiente escolar saudável e coerente com aquilo que pretende que seus alunos aprendam, para que possam contribuir para a formação da identidade como cidadãos conscientes de suas responsabilidades com o meio ambiente e capazes de atitudes de proteção e melhoria em relação a ele. E principalmente, “que esta é uma questão que envolve todos, pois estamos no planeta sujeitos às respostas que o ambiente nos dará como resultado das nossas próprias ações” (REFERENCIAL CURRICULAR, 2013, p. 38).

Por isso, a comunidade escolar deve atuar como um, entre os diversos agentes sociais a se engajar nessa mudança necessária, cumprindo o seu papel transformador, incentivando a sustentabilidade com novos hábitos de vida e a capacidade de compreensão dos problemas ambientais como reflexo do modo e da estrutura de produção da sociedade contemporânea.

Basicamente, para “uma educação ambiental eficaz na escola as reflexões vão desde repensar o ambiente, a fim de torná-lo integralizado e melhorar a eficiência do uso dos recursos naturais e gerenciamento de resíduos”, até percorrer o “currículo em que podem ser inseridas outras temáticas de cunho ambiental”, pelo qual, “a relação de ensino e aprendizagem deve se aproximar da realidade vivenciada pelos estudantes, até chegar à gestão socioambiental democrática” (REFERENCIAL CURRICULAR, 2013, p. 38)

E na mesma linha de interpretação Loureiro afirma,

Educação ambiental é uma perspectiva que se inscreve e se dinamiza na própria educação, formada nas relações estabelecidas entre as múltiplas tendências pedagógicas e do ambientalismo, que têm no “ambiente” e na “natureza” categorias centrais e identitárias. Neste posicionamento, a adjetivação “ambiental” se justifica tão somente à medida que serve para destacar dimensões “esquecidas” historicamente pelo fazer educativo, no que se refere ao entendimento da vida e da natureza, e para revelar ou denunciar as dicotomias da modernidade capitalista e do paradigma analítico-linear, não-dialético, que separa: atividade econômica, ou outra, da totalidade social; sociedade e natureza; mente e corpo; matéria e espírito, razão e emoção etc. (LOUREIRO, 2004, p. 6)

Nessa reflexão, basta pensar que “os professores precisam conhecer o assunto e buscar com os estudantes mais informações, enquanto desenvolvem suas atividades”. Pesquisar em “livros e levantar dados, conversar com os colegas das outras disciplinas”, criando interdisciplinaridade. Ou até mesmo convidar outros especialistas e pessoas da própria comunidade, por exemplo, “professores pesquisadores, médicos, agrônomos, moradores tradicionais que conheçam a história do lugar, entre outros, para fornecer informações ou participar das aulas na escola” (FERNANDES, 2006, p. 115).

Partindo desse contexto, certifica-se, conforme complementa Loureiro (2004, p. 4) que a escola é o espaço que deve incentivar o estudante a pensar e a agir rumo à sustentabilidade, auxiliando na compreensão dos seus princípios básicos, satisfazendo as necessidades presentes sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades.

Assim, atualiza-se a definição contextualizada na Conferência Intergovernamental de Tbilisi na hoje Rússia, em 1977 que definiu que a Educação Ambiental é um processo de reconhecimento de valores e clarificações de conceitos, objetivando melhores ações e modificando atitudes em relação ao meio ambiente, suas culturas e seus meios biofísicos. Esta também está relacionada com a prática das tomadas de decisões e a ética que conduzem para a melhora da qualidade de vida.

## **2.2 A Interdisciplinaridade e a Geografia**

Segundo Oliveira (et al, 2018, p.1) a palavra interdisciplinaridade além de sua forte influência na legislação e nas propostas curriculares adquiriu força nas escolas

brasileiras, principalmente no discurso e na prática de professores da disciplina de Geografia nos diversos níveis de ensino. E acrescenta que,

A Geografia é uma das várias bases do conhecimento humano educacional e a interdisciplinaridade trata-se de uma perspectiva teórica que só conjuntamente tem condições de ser efetivada. Entender a Geografia não como compartimento distante, mas como parte de um contexto é uma ponte de ligação com um tipo de aprendizado em sua forma mais consciente. (OLIVEIRA et al, 2018, p.1)

Desse modo, a abordagem interdisciplinar, dos conceitos geográficos como espaço, lugar e paisagem, que “ao serem contextualizados sob o viés de outras disciplinas faz com que o aluno perceba as mudanças ocorridas no espaço geográfico” (GUIMARÃES, 2004, p. 56), despertando assim, o sentimento de buscar alternativas sustentáveis para contribuir para um mundo melhor.

Sobre esse assunto, a BNCC (2017, p. 359) defende que para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico. Uma vez que, o pensamento espacial está associado ao desenvolvimento intelectual que integra conhecimentos não somente da Geografia, mas também de outras áreas como História, Matemática, Ciência, Arte e Literatura. Tal interação visa à resolução de problemas que envolvem mudanças de escala, orientação e direção de objetos localizados na superfície terrestre, efeitos de distância, relações hierárquicas, tendências à centralização e à dispersão, efeitos da proximidade e vizinhança etc.

Para Frison (et al, 2012, p. 1) a interdisciplinaridade pode integrar-se em outras áreas específicas, com o propósito de promover uma interação entre o aluno, professor e cotidiano, pois atualmente podemos considerar as ciências naturais como umas das mais diversas em função de seus vários campos de trabalho. Atualmente se exige que o nível de atualização prevaleça em qualquer cargo que vai exercer na área de ciências naturais. Sendo assim, ela é um elo entre o entendimento das disciplinas nas suas mais variadas áreas. Se tornando algo muito importante, pois, abrangem temáticas e conteúdos permitindo dessa forma recursos inovadores e dinâmicos, onde as aprendizagens são ampliadas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010) definem princípios, fundamentos e procedimentos de elaboração e implementação dos currículos para os Estados, dando destaque à interdisciplinaridade, à contextualização e à transversalidade como formas de organização do trabalho pedagógico escolar. O documento diz que, a interdisciplinaridade “pressupõe a organização coletiva e cooperativa do trabalho pedagógico, sendo entendida como uma abordagem teórico-metodológica” (BRASIL, 2010, p. 11) que objetiva a integração das diferentes áreas do conhecimento.

Assim sendo, para que ocorra a interdisciplinaridade não se trata de dizimar disciplinas, mas sim de “torná-las comunicativas entre si, concebê-las como processos históricos e culturais e fazendo-a necessária para a atualização quando se refere às práticas do processo de ensino- aprendizagem” (FRISON, 2012 p. 3).

O pensar interdisciplinar parte da premissa de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma razoável. Tenta, pois, o diálogo com outras maneiras de compreensão, se deixando interpenetrar por elas. Assim, por exemplo, aceita o conhecimento do senso comum como válido, pois é através do cotidiano que damos sentido a nossas vidas. Ampliado a partir do diálogo com conhecimento científico, tende a uma dimensão maior, a uma dimensão ainda que utópica capaz de permitir o enriquecimento da nossa relação com o outro e com o mundo.

Assim sendo, Oliveira (2018, p. 3) complementa, afirmando que, o caminho da educação deve ser aquele que motiva o aprender. E a sua função é ensinar e orientar para que o ambiente escolar forme melhores cidadãos, pensando, agindo e transformando a realidade. A novidade ou a inovação é um processo que aos poucos nos obriga a encontrar uma forma de evoluirmos e, dessa forma, contribuir sempre para uma melhor educação. No entanto, “não se trata de considerar o pensamento interdisciplinar como uma ‘salvação’ para os problemas presentes na educação”, mas como uma perspectiva que “oferece caminhos e reflexões para superar certos modelos de ciência e de educação fortemente influenciados pelo pensamento cartesiano e simplificante” (OLIVEIRA, 2018, p. 3), presente nas práticas disciplinares.

Assim, a interdisciplinaridade é importante para a área da educação escolar e para as aulas de Geografia. É uma prática pedagógica que todos podem contribuir com o seu conhecimento e acrescentar o seu próprio saber, mas que não se

descarta as possibilidades e dificuldades na sua aplicação. Contudo, Frison (2012, p. 6) reitera que por mais que os professores possam contribuir para que a aprendizagem se realize será o próprio aluno que deverá ser capaz de elaborar os próprios conteúdos de aprendizagem.

[...] Ele é o agente transformador que vai modificar enriquecer e construir novos métodos de interpretação de conhecimentos. O aluno será sempre um agente da aprendizagem, sempre se atualizando e sendo orientado pelo professor deverá buscar sempre, fazendo leitura extraclasse, pesquisando, aprofundando e melhorando seus conhecimentos. (FRISON, 2012, p. 6)

Confirmando assim que, a construção do conhecimento sobre os conteúdos escolares é influenciada pelo meio ambiente, pelos meios de comunicação, professores e colegas. O professor deve lançar problemas atuais, explorando mais como usar símbolos, ideias, imagens que reflitam a realidade local que envolvem as questões ambientais.

### **2.3 O Surgimento do Livro**

Segundo Belo (2004) origem do livro se deu através do fato de as pessoas terem a necessária de preservar sua história, “seus feitos e tudo o que para elas era de suma importância e isso fez com que os homens, durante muitos séculos procurassem por várias formas de deixar algo registrado” (BELO, 2004, p. 22).

De acordo com Araújo (2012, p. 2) a história do livro compreende uma série de inovações realizadas por diversos povos no intuito de gravar o conhecimento e passá-lo de geração em geração e afirma que, o mundo não seria o mesmo se os povos não pudessem conhecer as ideias de seus antepassados. O autor explica

Durante a antiguidade, a primeira forma encontrada para gravar o conhecimento foi escrevendo em pedra ou tábuas de argila. Após algum tempo, surgiram os khartés, que eram cilindros de folhas de papiro fáceis de transportar. A inovação seguinte foi o pergaminho, que em pouco tempo substituiu o papiro. O pergaminho era feito com peles de animais (ovelha, cordeiro, carneiro, cabra) e nele era possível escrever com maior facilidade. (ARAÚJO, 2012, p. 3)

O livro como conhecido hoje, segundo Mello Jr., “surgiu no Ocidente por volta do Século II D.C., fruto de uma revolução que representou a substituição do Vólumen pelo Códex”. Mello Jr. Diz que o novo formato permitia a utilização dos dois lados do suporte, “a reunião de um número maior de textos em um único volume, absorvendo o conteúdo de diversos rolos, a indexação permitida pela paginação, a facilidade de leitura”. (MELLO JR.,2000, p. 15). Porém, um gráfico chamando Johannes Gutemberg, da Alemanha, criou a prensa e os tipos móveis e essa sua invenção revolucionou a história da produção de livros, já que a partir de então, os livros seriam impressos e não mais copiados a mão.

Isso ocorreu na década de 1450, quando este alemão Gutemberg produziu a primeira obra impressa por ele - a Bíblia. Foi também este o primeiro livro que chegou ao Brasil, trazido pelos colonizadores.

Araújo, especifica que “Como em todos os países, também havia censura em Portugal, especialmente por parte da Igreja e isso refletia no Brasil. Assim, os livros censurados só podiam circular por aqui de maneira clandestina” (ARAÚJO, 2012, p.3). Os outros entravam livremente, trazidos pelos colonizadores, pelos brasileiros que iam estudar em Portugal ou em outros países e pelos comerciantes. No entanto, “os livros só puderam ser feitos no Brasil a partir de 1808, quando a família Real portuguesa se mudou para cá e trouxe uma máquina impressora” (MICHEL, 2019, p. 26). Antes disso, era crime ter uma tipografia no país.

### **2.3.1 Origem do Livro Didático**

Tendo em vista a realidade e a perspectiva das escolas brasileiras, o livro didático constitui o principal recurso teórico-metodológico à disposição do profissional da educação presente no dia a dia de milhares de alunos e professores. Porém, “apesar de ser considerado um difusor de conhecimento e possibilitar que temas discutidos no âmbito da universidade sejam reelaborados e inseridos na sala de aula” (SOBARZO; MARIN, 2011, p. 70), muitos dos conteúdos dispostos nesse material continuam defasados, com lacunas e informações excessivamente simplificadas.

O livro didático surgiu no século XIX como complemento aos ensinamentos que não constavam na Bíblia. Segundo Oliveira

No século XIX, o livro didático surgiu como um adicional à Bíblia, até então, o único livro aceito pelas comunidades e usado nas escolas. Somente por volta de 1847, os livros didáticos passaram a assumir um papel de grande importância na aprendizagem e na política educacional. Os primeiros livros didáticos, escritos sobretudo para os alunos das escolas de elite, procuram complementar os ensinamentos não disponíveis nos Livros Sagrados. (OLIVEIRA et al, 2018, p. 26).

Já Gatti Jr. diz que o livro didático sempre fez parte da cultura escolar, mesmo antes da invenção da imprensa, e

Sua origem está na cultura escolar, mesmo antes da invenção da imprensa no final do século XV. Na época em que os livros eram raros, os próprios estudantes universitários europeus produziam seus cadernos de textos. Com a imprensa, os livros tornaram-se os primeiros produtos feitos em série e, ao longo do tempo a concepção do livro como “fiel depositário das verdades científicas universais” foi se solidificando (GATTI JÚNIOR, 2004, p. 36).

Neste período (séc. XV e XVI) os candidatos à alfabetização eram a elite e membros do clero, sendo que os custos e as possibilidades a essa qualificação sempre foram dispendiosos. Fica claro que não dependia exclusivamente do valor em espécie dos livros, mas também da ideologia presente na aquisição dos estudos.

De acordo com Michel (2019, p. 28) no Brasil as primeiras ideias sobre o livro didático surgiram em 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro – INL. Esse instituto foi criado para legitimar o livro didático nacional e auxiliar na sua produção. Mas, “tudo isso ficou no papel por muito tempo, foi apenas em 1934, que o instituto começou a elaborar um dicionário nacional e uma enciclopédia e aumentar o número de bibliotecas públicas”. (MICHEL, 2019, p. 28)

Importante ressaltar que, conforme descreve Bairro (2008, p. 5) muitas formas foram experimentadas por vários governos brasileiros, durante 67 anos - 1929 a 1996 - para que o livro didático chegasse a salas de aula, mas somente com a extinção da Fundação de Assistência ao Estudante – FAE em 1997, e com a transferência integral da política de execução do PNDL – Programa Nacional do

Livro Didático – para o FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – é que se iniciou uma produção e distribuição contínua de livros didáticos. Porém, “houve um período em que a criação e distribuição dos livros didáticos foram um problema muito sério no Brasil”. (BAIRRO, 2008, p. 5)

Nos dias atuais, além do PNLD que se direciona ao Ensino Fundamental, o governo federal tem dois outros programas sobre o livro didático: o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio - PNLEM, criado em 2004 e o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos - PNLA, criado em 2007 e para os estudantes portadores de necessidades especiais existe o Programa Nacional do Livro Didático em Braille. (BRASIL, 2017, p. 15)

Para Silva (2017, p. 10), “Nada irá substituir o professor em sala de aula, mas a boa utilização dos livros didáticos e de todas as novas tecnologias e recursos disponíveis” farão com que o trabalho em sala de aula seja mais eficiente e que ajude no objetivo final que é o de formar alunos conscientes do seu papel na sociedade.

Assim, de forma simplificada, o livro didático pode ser entendido como um material impresso, contendo vários conteúdos e com finalidade didática de orientar os processos de ensino e de aprendizagem.

### **2.3.2 Livro Didático de Geografia**

O ano de 1934 se tornou “um marco por contemplar a abertura do primeiro curso de graduação em História e Geografia do Brasil na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da então recém-criada Universidade de São Paulo – USP” (GOMES, 2010, p. 36) e, além disso, houve a criação da Associação dos Geógrafos Brasileiros - AGB. Tais instituições corroboraram de maneira expressiva com os rumos que a Geografia tomou no Brasil a partir de suas fundações, influenciando inclusive na produção de livros didáticos da disciplina.

Conforme explica Gomes (2010, p. 36) em 1937 houve mudanças importantes em relação às políticas do Estado acerca dos livros didáticos. Com a criação do INL e da CNLD, foram lançadas as bases para um maior controle estatal sobre os materiais que seriam distribuídos. Amorim (2015, p.66) identificou algumas das principais características dessa reforma, que possibilitou, por exemplo, que os

professores e diretores de cada escola escolhessem os livros didáticos a serem adotados segundo uma lista elaborada pelo governo.

Para que as obras fixassem nela era preciso atender a uma série de critérios que confirmassem caráter ideológico nacionalista e as pretensões políticas que o governo da época pretendia difundir. Dentre os critérios utilizados para proibir a utilização de algum livro em sala de aula, estavam

[...] atentados contra a família, incitação do desamor à virtude e do sentimento de inutilidade do esforço individual, passando logicamente por ofensas ao Chefe da Nação e contra a incitação da oposição e luta entre as classes sociais” (AMORIM, 2015, p. 67)

Diante desse contexto político e da ascensão da geografia acadêmica no Brasil, surgiu o principal autor de livros didáticos da disciplina daquela época: Aroldo de Azevedo. “Licenciado em geografia e história pela USP, Azevedo, além de consagrado autor de livros didáticos, também foi professor titular da mesma universidade, além de ter tido importante atuação na AGB” (SILVA, 2017, p. 12).

Azevedo – entre 1930 e 1960 – segundo Vesentini (2008, p. 56) “publicou diversos livros didáticos, alcançando números expressivos de vendas e reedições, se tornando verdadeira referência para o ensino de geografia no Brasil”. Sendo que, “suas obras apresentavam forte influência da escola francesa e seguiam os preceitos preconizados pelas monografias regionais”, (VESENTINI, 2008, p. 56-57) refletindo também em sua produção didática.

Sobre o livro didático Sampaio (2014, p. 2) observa que, ainda é um dos recursos mais utilizados na sala de aula das escolas públicas brasileiras, sendo que o mesmo possui outras importâncias que vão além da pedagógica, como a cultural, onde há a reprodução de valores e costumes e a importância política, pois, o livro didático possui um relevante papel geopolítico. E há também a importância econômica, uma vez que, “para as editoras, o livro didático tem grande valia no mercado livreiro, e o grande comprador é o governo federal”. (SAMPAIO, 2014, p. 2)

Em relação a escolha do livro didático de Geografia, Pontuschka (et al, 2007, p. 340) faz uma observação, dizendo que, o professor, ao escolher um livro didático, “não pode fazê-lo de forma aleatória, pois alguma reflexão necessita ser realizada se o mestre tiver consciência de que o alvo é, no presente caso, o

aprendizado geográfico”. Contudo, “o tempo do qual o professor dispõe para escolher o livro didático é pequeno”, complementa a autora.

Para garantir a integridade do processo de escolha e a autonomia das escolas, foram regulamentadas formas de divulgação pelas editoras dos livros inscritos no PNLD. Recentemente foi publicada a Resolução nº 15, de 26/07/18, que dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução do PNLD e estabelece as diretrizes para melhor execução do Programa. E rege que, “é responsabilidade dos dirigentes e professores denunciar quaisquer violações às normas de conduta do PNLD” (BRASIL, 2018, p. 3).

E em virtude de sua abrangência, a Geografia aborda diversos temas de grande importância para a humanidade. Por mais que esses temas estejam largamente presentes no cotidiano das pessoas – por meio das mídias - é através dos livros didáticos – principalmente de Geografia – que de acordo com Silva (2017) os alunos entram em contato de forma sistemática com esses temas. Visto que, “os livros didáticos ainda possuem importante papel na formação intelectual dos alunos, torna-se necessário compreender se os mesmos apresentam condições suficientes para estimular o aprendizado sólido em torno dos temas em questão”. (SILVA, 2017, p. 11)

Quanto aos métodos e utilização ou não do livro didático permanecem as discussões, e conforme afirma Mortatti (2006, p. 71) “para que possamos mudar o presente e o futuro do ensino, temos que reavaliar os métodos do passado sem desconsiderá-los”. Dessa forma, “é presumível que se possa conhecer a constituição do pensamento, sentimento, e atitudes dos atuais métodos e profissionais alfabetizadores”. (MORTATTI, 2006, p. 71)

Assim sendo, podemos considerar que os livros didáticos quando bem estudados, elaborados e apresentados, podem se tornar uma eficaz ajuda no ensino, dentro e fora da sala de aula, o que não se pode, enquanto professor, ficar condicionado a ele, impondo aos alunos somente uma fonte de informação e conhecimento.

### **CAPÍTULO 3 – MATERIAL DIDÁTICO ANALISADO**

Considerando que o debate está posto na legislação de forma muito superficial na BNCC, nos propusemos a analisar de forma prática como a questão ambiental é apresentada na Coleção do material didático em questão.

Para esta etapa, a pesquisa consistiu na análise da coleção de livros didáticos aprovada no PNLD 2015, com selo do FNDE para uso de 2017 a 2019 e que é a utilizada pelos professores de Geografia no Ensino Fundamental.

#### **A COLEÇÃO**

A coleção analisada foi a edição 26ª publicada em 2015, intitulada *Geografia Homem e Espaço* dos autores LUCCI, Elian Alabi e BRANCO, Anselmo Lazaro, da Editora Saraiva (2015), conforme ilustração de capas na próxima página.

Conforme apresentado na síntese da editora, a coleção aborda seções dos livros da geografia escolar, integrando conhecimentos e considerando a vivência do aluno. Cada volume está estruturado de forma a facilitar o trabalho do professor e a favorecer a apreensão do conteúdo pelos alunos. As seções e atividades fazem uso de recursos variados (mapas, gráficos, tabelas, ilustrações, fotografias, obras de arte, textos literários, entre outros) e buscam desenvolver, em especial, a linguagem cartográfica e as temáticas de sustentabilidade ambiental e de cidadania. As seções especiais Geografia & arte e Projeto especial respectivamente, no fim das unidades pares e ímpares, trazem textos complementares e propostas de atividade em grupo.

Entre a quarta e sétima página de cada exemplar, os autores explicam que os livros da coleção são estruturados em unidades que são subdivididas em capítulos e detalham nessas páginas, os itens das unidades. No início das unidades, por exemplo, há imagens à serem desenvolvidas nos capítulos, por meio de questões de exploração dessas imagens, para que discutam em sala, o que já conhecem sobre o tema.

# GEOGRAFIA: HOMEM & ESPAÇO



Elian Alabi Lucci e Anselmo Lazaro Branco



Figura 1: Coleção Geografia Homem & Espaço (2015)  
Imagem Editora Saraiva

Na abertura de cada capítulo, logo abaixo do título, como demonstrado na figura 2 – na próxima página, contêm a seção *Para contextualizar*, com atividades que servem de ponto de partida para o estudo dos conteúdos abordados. Os autores propõem questões para leitura, interpretação e análise de imagens. Cada unidade apresenta também, conforme Anexo 1, um *Texto Principal*, para que os alunos possam ler e entender os aspectos fundamentais do conteúdo. E acrescentam que, caso haja palavras ou termos que talvez os estudantes não conheçam, junto ao texto principal do capítulo, podem verificar no box do *Glossário*.

Lucci e Branco (2015) especificam ainda que, ao longo do texto principal, sugerem alguns exercícios, na seção *Explore*, que pode auxiliá-los na leitura, interpretação e exame de imagens ou de algum aspecto importante do texto. Bem como, a *Indicação de materiais complementares*, que são boxes distribuídos ao longo do texto principal, com indicações e comentários de livros, filmes e sites que tratam de temas discutidos no decorrer dos capítulos.

Cada unidade disponibiliza também, o *Para compreender* e o *Para conhecer mais*. A primeira apresenta questões que desenvolvem habilidades de compreensão, comparação, diferenciação, identificação, análise, entre outras, de variados recursos, com textos de livros, jornais, revistas, inclusive meios eletrônicos. E a segunda seção, *Para conhecer* é composta de textos e, em alguns casos, imagens, que propiciam o contato com informações complementares ou que reforçam os conteúdos trabalhados no texto principal. Ressaltando que, na última página, nas três últimas seções que fecham as unidades os itens são *Para integrar*, *Para sistematizar* e *Para fechar*.

Na seção *Para integrar*, os autores promovem a integração de algum tema abordado no capítulo com outras disciplinas. Esses temas interdisciplinares são trabalhados em questões que envolvem a exploração de diferentes linguagens e habilidades. *Para sistematizar*, eles sugerem atividades variadas agrupadas em duas subseções – *Retomar* e *Exercitar*. E ao final, na subdivisão *Para fechar* retomam tópicos trabalhados na *Abertura de unidade*. Com o objetivo de que as atividades ajudem os alunos a rever, melhor compreender e desenvolver diferentes habilidades a partir dos conhecimentos obtidos, além de propor pesquisas, entrevistas e observação de paisagens.



Figura 2 - Forma Estrutural da Coleção Geografia Homem & Espaço  
 Imagem do Exemplar do 9º ano 2015, p. 4-5

Cada unidade disponibiliza também, o *Para compreender* e o *Para conhecer mais*. A primeira apresenta questões que desenvolvem habilidades de compreensão, comparação, diferenciação, identificação, análise, entre outras, de variados recursos, com textos de livros, jornais, revistas, inclusive meios eletrônicos. E a segunda seção, *Para conhecer* é composta de textos e, em alguns casos, imagens, que propiciam o contato com informações complementares ou que reforçam os conteúdos trabalhados no texto principal. Ressaltando que, na última página, nas três últimas seções que fecham as unidades os itens são *Para integrar*, *Para sistematizar* e *Para fechar*.

Na seção *Para integrar*, os autores promovem a integração de algum tema abordado no capítulo com outras disciplinas. Esses temas interdisciplinares são trabalhados em questões que envolvem a exploração de diferentes linguagens e habilidades. *Para sistematizar*, eles sugerem atividades variadas agrupadas em duas subseções – *Retomar* e *Exercitar*. E ao final, na subdivisão *Para fechar* retomam tópicos trabalhados na *Abertura de unidade*. Com o objetivo de que as atividades ajudem os alunos a rever, melhor compreender e desenvolver diferentes habilidades a partir dos conhecimentos obtidos, além de propor pesquisas, entrevistas e observação de paisagens.

Contudo, como já citado, a coleção Geografia Homem & Espaço conta além do que já descrito, as seções extras *Projeto especial* e *Geografia & arte* respectivamente, no fim das unidades pares e ímpares, trazendo textos complementares e propostas de atividade em grupo.

O Projeto especial aparece ao final das unidades ímpares, contendo textos, imagens e atividades que estimulem a aquisição de conhecimentos, métodos de estudo e estratégias de aprendizado que favoreçam o trabalho cooperativo. Já o item *Geografia & arte* tem a proposta de associar Arte à ciência geográfica, com a finalidade de desenvolver competências de observação e aptidão analítica em relação as obras de arte, poemas, fotografias e outras avaliações críticas relacionados com conteúdos trabalhados em Geografia. Conforme figura 3 – na página seguinte.



Figura 3 - Forma Estrutural da Coleção Geografia Homem & Espaço

Imagem: Volume 9º ano 2015, p. 6-7

### **3.2 A Abordagem da Questão Ambiental nos Livros Didáticos de Geografia para o Ensino Fundamental II Utilizados na Escola Coronel Juvêncio**

Apresentado contendo como ponto de partida a observação de “paisagens dos lugares em que vivemos e aquelas que conhecemos pelos diferentes meios de comunicação”, a Coleção Geografia Homem & Espaço dos autores Elian Alabi Lucci e Anselmo Lazaro Branco (LUCCI; BRANCO; 2015, 26ª ed, Editora Saraiva), foca que a partir do conhecimento obtido com informações sobre acontecimentos, fenômenos e processos verificados no espaço geográfico, variadas indagações podem surgir e para os autores esses questionamentos ou pensamentos reflexivos, aliados ao conhecimento do aluno, servirão de ponto de partida para o estudo de Geografia nestes livros didáticos.

Lucci e Branco (2015, p. 4) ressaltam que tais questionamentos foram uma das razões pelos quais o ser humano conquistou tantos avanços tecnológicos, modificou paisagens e desenvolveu amplas possibilidades de sobreviver em diferentes lugares da Terra. Uma de suas considerações é que, é através do “conhecimento que podemos encontrar caminhos para estender os benefícios conquistados a um número cada vez maior de pessoas, reduzindo as desigualdades sociais materializadas nas paisagens do espaço geográfico” (LUCCI e BRANCO, 2015, p. 4).

De acordo com a fala dos autores, o mundo em que vivemos é enigmático e sofre modificações em compasso frenético e estas transformações nos modos de comunicação, produção, diversão e obtenção de informações acontecem aceleradamente, gerando inovadoras possibilidades de conhecimento, compreensão e de análise dos cenários e do espaço geográfico, ainda mais com a instantaneidade das fontes digitais. E esta realidade minimiza o estímulo aos estudantes, para uso e exploração de pesquisas no livro didático, uma vez que,

[...] a Geografia, ciência que estuda o espaço organizado pela sociedade e, portanto, a própria sociedade, pode colaborar para a formação de cidadãos capazes de compreender o mundo em que vivem e nele atuar de modo consciente, contribuindo para a conservação do meio ambiente e para que as desigualdades, a exclusão, a discriminação e o preconceito não sejam marcas de nossa sociedade. (LUCCI e BRANCO, 2015, p. 4)

<b>Coleção</b>	<b>Geografia Homem &amp; Espaço</b>
<b>Nível</b>	Ensino Fundamental Séries Finais
<b>Série</b>	6º Ano
<b>Abordagens</b>	Problemas ambientais Redução da camada de ozônio Aumento dos gases do efeito estufa
<b>Capítulo/Páginas</b>	8/117-122 – 5 páginas

Tabela 1 Fonte: Livro Didático Geografia Homem & Espaço (6º, 2015)

<b>Coleção</b>	<b>Geografia Homem &amp; Espaço</b>
<b>Nível</b>	Ensino Fundamental Séries Finais
<b>Série</b>	7º Ano
<b>Abordagens Ambientais</b>	Dinâmicas da natureza na Amazônia Natureza amazônica e a interferência humana Desmatamento e queimadas - Amazônia
<b>Capítulo/Páginas</b>	16/215 - 224 – 9 páginas

Tabela 2 Fonte: Livro Didático Geografia Homem & Espaço (7º, 2015)

<b>Coleção</b>	<b>Geografia Homem &amp; Espaço</b>
<b>Nível</b>	Ensino Fundamental Séries Finais
<b>Série</b>	8º Ano
<b>Abordagens</b>	O desenvolvimento e a questão ambiental O meio ambiente e o modelo de desenvolvimento Aquecimento e mudanças climáticas Tratamento do lixo Crise hídrica e águas subterrâneas no Brasil Sociedade, consumo e questões ambientais
<b>Capítulo/Página</b>	4/49 – 63 – 14 páginas

Tabela 3 Fonte: Livro Didático Geografia Homem & Espaço (8º, 2015)

<b>Coleção</b>	<b>Geografia Homem &amp; Espaço</b>
<b>Nível</b>	Ensino Fundamental Séries Finais
<b>Série</b>	9º Ano
<b>Abordagens</b>	Ásia - diversidade natural e questões ambientais Um continente com diversos problemas ambientais
<b>Capítulo/Página</b>	8/120 – 134 – 14 páginas

Fonte: Livro Didático Geografia Homem & Espaço (9º, 2015)

Partindo desse contexto, em que a apresentação da Coleção enfatiza a paisagem, espaço geográfico, informações instantâneas, avanços tecnológicos acelerados, meio ambiente, conscientização, sociedade, entre outros, essa pesquisa se concentrou, no que diz respeito, especificamente a abordagem da questão ambiental nesta Coleção de Livros Didáticos de Geografia no Ensino Fundamental II, utilizados na Escola Coronel Juvêncio.

A primeira abordagem específica, encontrada no livro do 6º ano foi no 8º Capítulo – Atmosfera, tempo e clima. Primeiramente, o Capítulo contextualiza as demandas relativas a Atmosfera, como as camadas, o ar atmosférico e o efeito estufa natural. Posteriormente, expõe conteúdo concernentes ao *Tempo e ao Clima* e após falar mais especificamente sobre cada item do seu foco principal, tais como, elementos climáticos e suas características, fatores climáticos, entre outros, apresenta dois textos sucintos com o subtítulo *Problemas ambientais e Redução da camada de ozônio*, inclusive demonstrados na figura 4.

Desta forma, notamos que inicialmente, no 6º ano as referências direcionadas a demanda ambiental na Coleção são concisas, sendo seus conteúdos conduzidos mais frequentemente, a questões humanas espaciais e sobretudo, nesse caso, nenhuma imagem representativa que possa fazer alusão ao texto.

Contudo, acreditamos que as questões ambientais, dentre as recomendações geradas por estudiosos e teóricos, deve estender-se “[...] a necessidade do enfoque na educação, a reorientação da mesma para o desenvolvimento sustentável e a promoção da conscientização popular através de informações sobre o meio ambiente” (DESIDERIO, 2012, p. 9). Uma vez que, “a principal ferramenta para o ensino na sala de aula é o livro didático” (FRISON et al., 2009, p. 7). Dessa forma, evidencia-se a importância de discussões a respeito de livros que atendam às demandas das questões ambientais, tornando possível relacionar os problemas ambientais com diferentes áreas de ensino. Deixando aberto ao diálogo aos professores quando na elaboração de projetos envolvendo os alunos, em que esses problemas podem ser minimizados em âmbito local.

Em relação ao subtítulo um pouco mais extenso que fala sobre o *Aumento dos gases do efeito estufa*, ainda no 6º ano, a imagem ilustra como vemos na figura 5 o efeito estufa intensificado em uma cidade grande.

## Maritimidade e continentalidade

Outro fator que condiciona a alteração das temperaturas na superfície terrestre é a desigualdade no aquecimento das terras e das águas. Os continentes se aquecem e se resfriam mais rapidamente que os oceanos. Quando os continentes já estão liberando o calor recebido, os oceanos ainda estão se aquecendo, para depois liberar esse calor por meio da irradiação. Por causa dessa diferença de aquecimento entre as terras e as águas, ocorrem constantes trocas de ar quente e ar frio entre os continentes e os oceanos.

Em razão dessa troca de calor entre terras e águas, as regiões litorâneas apresentam menores variações de temperatura do que as regiões do interior dos continentes. A esse fator dá-se os nomes de **maritimidade** e **continentalidade**.

## Problemas ambientais

A ação dos seres humanos é uma das causas das variações na composição da atmosfera. Atualmente, essas alterações acontecem, sobretudo, pelo modo de vida das pessoas nos centros urbanos. Nas cidades há grande emissão de gases poluentes gerados pela queima de combustíveis dos automóveis e nas indústrias. As queimadas no campo também são outro importante causador de problemas atmosféricos, pois emitem gás metano.

Qualquer alteração em uma das camadas que constituem a atmosfera pode trazer consequências negativas para a vida na Terra, afetando direta e indiretamente áreas próximas ou mais afastadas.

## Redução da camada de ozônio

Um exemplo do que vem acontecendo na estratosfera, e que preocupa toda a humanidade, é a redução da camada de ozônio. Na estratosfera, há uma camada formada pelo gás ozônio, que filtra os raios ultravioleta emitidos pelo Sol, nocivos aos seres vivos. No final dos anos 1970, foi descoberta sobre a Antártida, no polo Sul, uma redução na espessura dessa camada. Além dessa área, existem outras em que a quantidade de ozônio também está diminuindo. No Ártico, por exemplo, a perda tem sido tão significativa que, a partir de 2011, passou a ser descrita como um “buraco” na camada de ozônio.

Ao atingir diretamente a superfície, os raios ultravioleta provocam vários tipos de doenças nos seres humanos, entre elas o câncer de pele, e afetam a vida das algas e de outras espécies que vivem nos oceanos.

O principal agente de destruição da camada de ozônio é um tipo de gás chamado fréon ou gás CFC (clorofluocarboneto), usado nas latas de aerossol (desodorantes e inseticidas), em aparelhos de ar-condicionado, em geladeiras e na fabricação de isopor. A utilização desse gás não causa problemas nas proximidades do solo, porém, ao se deslocar para as camadas superiores da atmosfera, se decompõe e se mistura com outros gases, formando uma substância que aos poucos vai destruindo a camada de ozônio.

Figura 4 - 6º ano – Apresentação indireta de questões ambientais com subtítulos:

Problemas ambientais e Redução da camada de ozônio

Imagem: Geografia Homem & Espaço (2015), 6º ano, p. 117



*Figura 5 - 6º ano – Aumento dos gases do efeito estufa*  
 Imagem: Geografia Homem & Espaço (2015), 6º ano, p. 119

**6.** Observe as fotografias e responda às questões a seguir no caderno.

DANIEL CAMARGO/EMILIA PRESS



Vista da cidade de Belo Horizonte (MG), 2013.

LUCIANA WHITAKER/PULSAR IMAGENS



Indústrias em Volta Redonda (RJ), 2014.

JOÃO SOUZA/FUTURA PRESS



Caminhão trafegando na cidade de Salvador (BA), 2014.

- a)** Quais problemas as imagens retratam?
  - b)** Quais medidas poderiam ser tomadas para solucionar ou amenizar esses problemas? Converse com os colegas e com o professor.
  - c)** Que tipo de problema ambiental global é causado, entre outros fatores, pelo que você vê nas imagens?
- 7.** De acordo com o que você aprendeu neste capítulo, identifique as consequências da intensificação do efeito estufa no lugar em que você vive. Depois, converse com os colegas e o professor sobre quais soluções poderiam ser adotadas por vocês e pela população local para enfrentar esses problemas.

Figura 6 - Atividades - Para Sistematizar – Retomar- Exercitar  
Imagens: Geografia Homem & Espaço (2015), 6º ano, p. 122

A análise da Coleção e de todo o material que serviu de base para elaboração desse trabalho, certificou que além de, o livro didático ser uma ferramenta de apoio fundamental no desenvolvimento do trabalho docente e no processo de aprendizagem dos educandos, as imagens fazem imensa diferença nas abordagens das questões ambientais. Mesmo que deixe a desejar em alguns aspectos, é fato o quanto o livro é primordial como instrumento educacional.

Em vista disso, defendemos que, as obras destinadas ao ensino e à aprendizagem da Geografia devem conter textos, atividades e ilustrações que possibilitem ao educando o domínio dos conceitos espaciais e da sua representação. Já que, conforme Pinto e Mariano (2018) “O ensino de Geografia possibilita aos alunos compreenderem a realidade social e a natureza, com destaque para as abordagens ambientais” (PINTO; MARIANO; 2018, p. 294). Então, o fundamental para a Geografia escolar é possibilitar ao estudante uma aprendizagem que o possibilite compreender a localização dos lugares e a compreensão do que ocorre nos contextos local e global.

Acentuando que, o material didático vigente foi proposto sob as orientações do PCN e para cumprirmos com o projeto de TCC nos objetivos pretendidos, observamos, questionamos e analisamos sobre o que na prática, o professor precisa para ser, fazer, buscar.

Os itens e subitens diretos e indiretos os quais identificamos imagens alusivas e de demonstrativo para realização de atividades e exercícios causam, de certa forma, impacto reflexivo e manifestam a ideia de consequências vindas de atitudes humanas e esclarecem que, atualmente, essas alterações acontecem, sobretudo, pelo modo de vida das pessoas nos centros urbanos. Já que qualquer alteração em uma das camadas que constituem a atmosfera pode trazer consequências negativas para a vida na Terra, afetando direta ou indiretamente a vida dos seres humanos.

Ao final deste Capítulo, destacaremos imagens encontradas nos volumes do 7º, 8º e 9º ano da Coleção que consideramos inteiramente relevantes, não apenas em caráter de reflexividade ao abordarem questões ambientais, como para compreensão, discussão, integração, sistematização e (re)tomada de consciência do núcleo escolar e da sociedade como um todo. A figura 7 propõe um debate através uma conversa entre os alunos e o professor sobre a charge da imagem, que configura inversão de valores.

CAPÍTULO

16

# Dinâmicas da natureza na Amazônia

JUNIÃO. Amazônia. *Diário do povo*, Campinas, 21 maio 2005. Disponível em: <[www.juniao.com.br/ta-quase-tudo-pronto/](http://www.juniao.com.br/ta-quase-tudo-pronto/)>. Acesso em: 7 maio de 2015.

## Para contextualizar

► Observe a charge:



Figura 7 - Imagem: Charge - Geografia Homem & Espaço (2015), 7º ano, p. 215

Os autores apresentam, os aspectos naturais que marcam fortemente a paisagem geográfica da Amazônia, que são a floresta e os rios. A figura 7 faz uma alusão a floresta sem mata, que virou dinheiro para o homem. Uma observação para uma aula é iniciar explicando sobre como esta floresta sofre crescente destruição pela ação desorganizada e devastadora do ser humano, em consequência do aumento no número de áreas ocupadas e do maior aproveitamento dos seus recursos.

Para essa aula a discussão pode discorrer para a relação da grande interdependência entre os elementos naturais na Amazônia e como estes, tornam os ecossistemas que a compõem bastante frágeis. Isso significa que qualquer alteração em um desses elementos pode causar danos a todo o ecossistema.

É interessante que os alunos, reforcem o conhecimento da importância da Amazônia, e se conscientizem sempre da necessidade em preservar ecossistema, abordando os riscos que a região corre e sua importância dentro do contexto nacional. Estimular constantemente, a leitura de outros textos e reportagens (sugerimos alguns sítios em recursos complementares), também recorra à criatividade deles na maneira de expor suas campanhas. Tem-se uma série de recursos que podem ajudar na confecção da campanha.

A interdisciplinaridade no contexto dessa charge com outras disciplinas deve ser ressaltada, já que o próprio conteúdo – Amazônia - é um assunto possível de entrar em diversas disciplinas.

Sobre o desmatamento, o texto afirma que, os debates podem partir por meio da especificidade de que a devastação ocorre através da derrubada da vegetação para o aproveitamento da madeira e da prática das queimadas a fim de limpar o terreno para a agricultura e a pecuária. A derrubada para o aproveitamento da madeira, feita de forma descontrolada, provoca a devastação de enormes áreas da floresta.

## Desmatamentos e queimadas

Desde os anos 1980, a Floresta Amazônica vem sendo objeto de grande preocupação em todo o mundo. As queimadas, as ocupações, a mineração, a agricultura e outras formas de devastação já resultaram no desmatamento de aproximadamente 17% de sua área total — cerca de 70 milhões de hectares, que equivale aos estados do Rio de Janeiro, Espírito Santo e Minas Gerais somados.

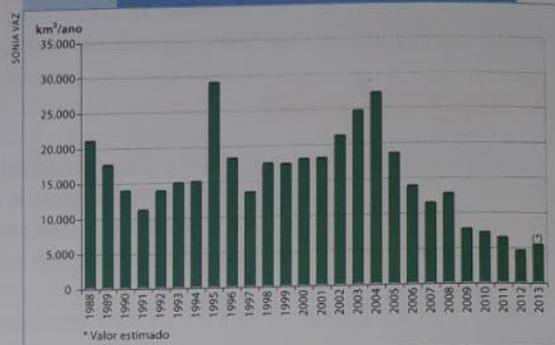
Observe o gráfico da figura 14.

A fim de identificar as áreas onde ocorrem derrubadas da vegetação, o Ibama tem utilizado métodos bastante modernos, que unem imagens de satélite e GPS, equipamento que fornece com precisão a latitude e a longitude das áreas desmatadas. As imagens de satélite, analisadas por modernos computadores, fornecem dados para que se identifiquem até mesmo pequenas clareiras na mata. Veja a figura 15.

A maior parte do desmatamento na Amazônia é ilegal, atingindo áreas de unidades de conservação e de terras indígenas.

A devastação ocorre por meio da derrubada da vegetação para o aproveitamento da madeira e da prática das queimadas a fim de limpar o terreno para a agricultura e a pecuária. A derrubada para o aproveitamento da madeira, feita de forma descontrolada, provoca a devastação de enormes áreas da floresta.

Figura 14. Amazônia: desmatamento - 1998-2013



Fonte: INSTITUTO Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe). Disponível em: <www.obt.inpe.br>. Acesso em: 27 jan. 2015.

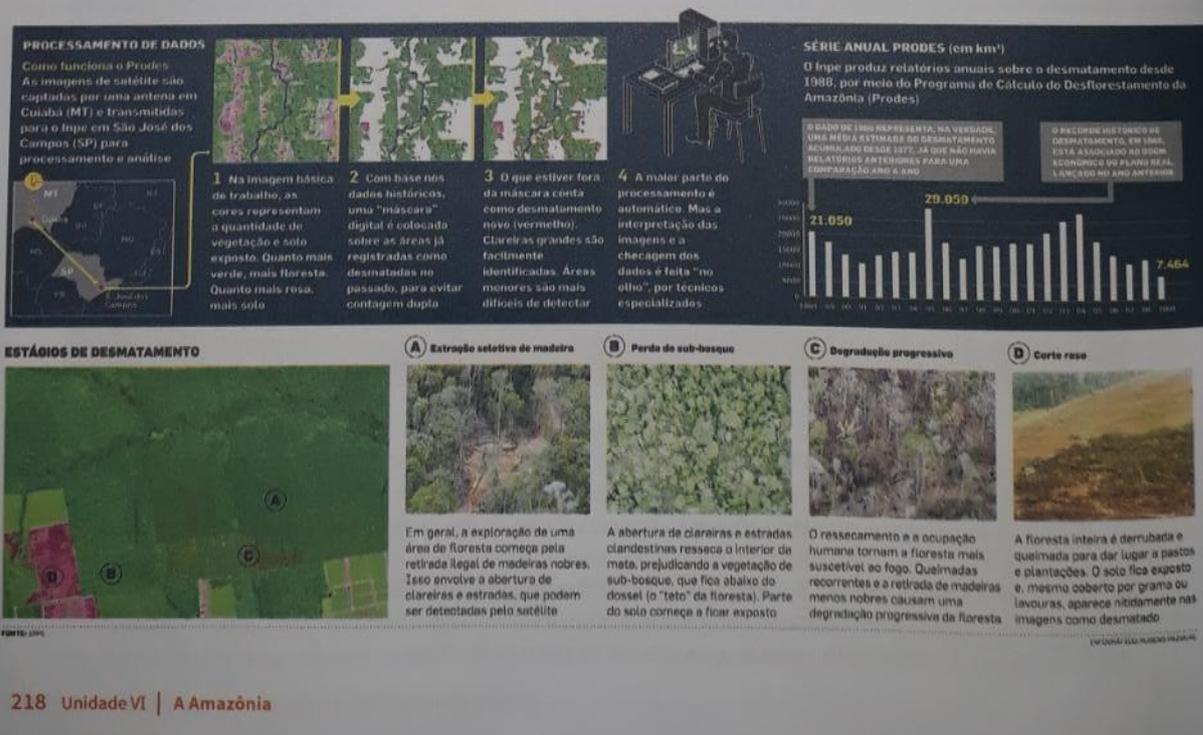


Figura 8 – Desmatamento e queimadas - Estágios  
Imagem: Geografia Homem & Espaço (2015), 7º ano, p. 218

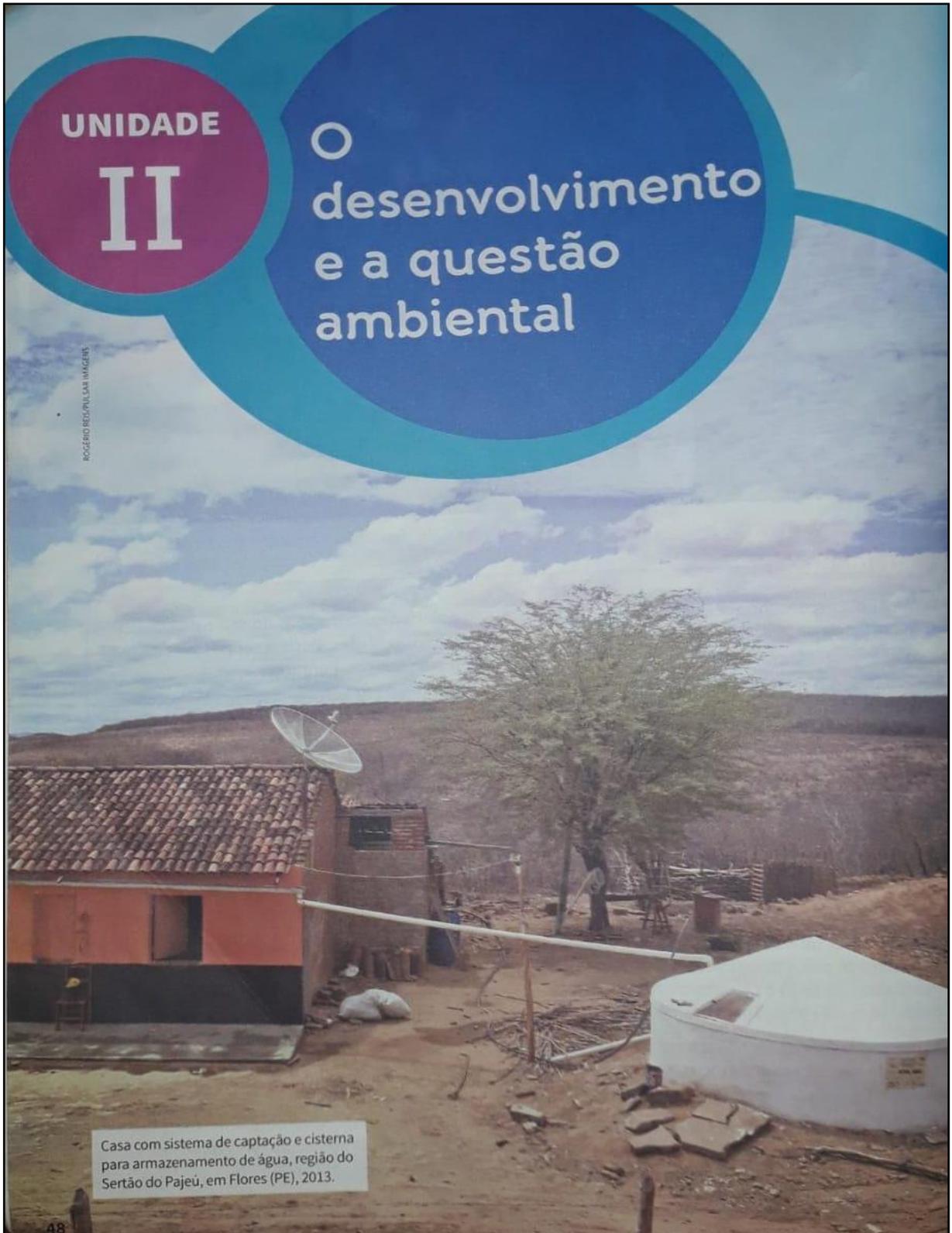


Figura 9 - Unidade que apresenta também o Desenvolvimento econômico e social

Imagem: Geografia Homem & Espaço (2015), 8º ano, p. 48

O sistema capitalista introduziu novas tecnologias na produção e na vida das pessoas, promovendo grande crescimento econômico. Esse crescimento sempre foi visto como sinônimo de desenvolvimento. Hoje, porém, a avaliação do nível de desenvolvimento de um país não está relacionada apenas às questões econômicas, mas também a aspectos sociais. Com base nesses fatores é que os países são classificados em desenvolvidos e subdesenvolvidos.



Atualmente, para que a noção de desenvolvimento seja completa, deve haver conciliação entre crescimento econômico, conquistas sociais e conservação do meio ambiente. Esse importante tema será tratado nesta unidade.

- As imagens destas páginas representam a conciliação entre aspectos econômicos, sociais e ambientais? Explique.
- Em sua opinião, que ações podem criar possibilidades para conciliar crescimento econômico, conquistas sociais e conservação ambiental?



Ciclista pedalando em ciclovia na cidade de Ilha Solteira (SP), 2013.

Figura 10 – Questões de exploração de imagens

Imagem: Geografia Homem & Espaço (2015), 8º ano, p. 49

## Exercitar

### 5. Leia o texto.

“Em 2000, a ONU — Organização das Nações Unidas, ao analisar os maiores problemas mundiais, estabeleceu 8 Objetivos do Milênio, que são 8 Jeitos de Mudar o Mundo. Juntos nós podemos mudar a nossa rua, a nossa comunidade, a nossa cidade, o nosso país.”

Disponível: <<http://www.objetivosdomilenio.org.br>>. Acesso em: 30 out. 2014.

Os Objetivos do Milênio são considerados pela ONU como um pacto e um compromisso de todos os seus países-membros para a eliminação da fome e da extrema pobreza. Esses 8 objetivos estão listados nas representações a seguir.

Os objetivos 3, 4, 6 e 8 estão explicitados em forma de texto. Descubra quais são os outros objetivos a partir da leitura das ilustrações.



Figura 11 – Exercitar - 8 Objetivos para o Milênio da ONU (2000) através de textos e imagens

Imagem: Geografia Homem & Espaço (2015), 8º ano, p. 63

# Ásia – diversidade natural e questões ambientais

1. As imagens mostram regiões de clima quente (Jardim, Tailândia e Ilhas de Bali, no Indonésia) e de clima frio (Sibéria). Elas mostram também a diversidade de clima de certas localidades e de clima como Tailândia.

**Para contextualizar**

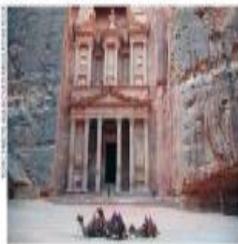
▶ Observe as fotografias.



Praia em Bali (Indonésia), 2013. A Indonésia é um país com complexa diversidade política, tendo em si uma desconformidade de seu território, que é composto por milhares de ilhas. Localizado na região tropical do Oceano Pacífico, o país possui belas praias e diversas florestas.



Café de arroz na Tailândia, país onde predomina um tipo de clima com ventos chuvosos. O país é um dos maiores exportadores de arroz do mundo, cuja produção se beneficia das características climáticas de muitas dessas regiões úmidas. Fotografia de 2014.



As ruínas de Petra são um sítio patrimonial arqueológico, situado na Jordânia, conhecido como as Ruínas de Sir-Nawar-Mera al-har de-Manda. É também Patrimônio Cultural da Humanidade, de acordo com a Unesco. Fotografia de 2012.



Vista do Palácio de Gatchina, em São Petersburgo (Rússia), 2014.

**Atividades**

Professor, no Fórum de Cultura de Humanidade realize uma atividade Projeto popular, no final da unidade.

- Converse com os colegas e o professor. Atividade oral
1. Quais contrastes naturais da Ásia estão representados nas imagens?
  2. Quais os principais fatores que justificam esses contrastes naturais?
  3. Indique as duas paisagens onde provavelmente o turismo é mais intenso e justifique a sua escolha.

2. Explique as diferenças e semelhanças e grande diversidade territorial e, consequentemente, a grande diversidade climática do continente.
3. A cidade de Petra, para percebermos, também é retratada na fotografia e, ademais, em razão das pedras e da beleza da paisagem especial.

## Localização e algumas características

A Ásia limita-se com o Oceano Ártico, pelo Mar Cáspio, pelo Canal de Suez e com a África, pelo Canal de Babilônia e pelo Mar Vermelho.

A Ásia tem uma superfície de aproximadamente 44 milhões de km<sup>2</sup>, sendo o mais extenso dos continentes. Constitui com a Europa um único bloco continental, denominado Eurásia. Observe o mapa da figura 1.

O continente asiático apresenta 11 fusos horários. O continente é banhado pelos oceanos Glacial Ártico, Índico e Pacífico. Há diversos mares e golfos no interior e na costa asiática. Dentre eles destacam-se o Mar Vermelho – que se comunica com o mar Mediterrâneo através do Canal de Suez –, o Mar Cáspio, o Mar Negro, o Mar da China e o do Japão.

**Explore**

Descreva os limites do território asiático com a Europa e com a África.

Figura 1. Ásia: divisão política



Fonte: CALDINI, Ueno; TERA, A. Leita. Atlas geográfico do Brasil. São Paulo: Saraiva, 2011. p. 182 (adaptado).

Figura 12 – Contextualizar – Fotos para debater  
Imagem: Geografia Homem & Espaço (2015), 9º ano, p. 122

**PARA SISTEMATIZAR**

**Retomar**

1. Responda às questões a seguir.
  - a) Por que a maior ocorrência de terremotos e vulcanismo se dá na parte sul do continente asiático e na borda do continente voltada para o Oceano Pacífico?
  - b) O que explica a formação dos tsunamis?

2. Observe a fotografia com atenção.

Com base na imagem e no que você aprendeu, responda.

- a) As monções atingem qual região da Ásia?
- b) A situação mostrada na fotografia ocorre em qual época do ano?
- c) Explique o mecanismo das monções.

Inundação causada pelas fortes chuvas que atingiram a cidade de Jacarta, na ilha de Java (Indonésia), em 2016.



**Exercitar**

3. Observe o mapa e responda às questões.
  - a) Qual o nome da região asiática destacada no mapa?
  - b) Cite o nome e a importância estratégica da área delimitada pelo círculo.
  - c) Indique o nome da península assinalada pela letra A.
4. Faça uma pesquisa sobre o tsunami que atingiu o Japão no dia 11 de março de 2011, descrevendo suas consequências para a sociedade e para a economia do país.



Fozzoc CALDINI, Vera; ISOLA, Leda. Atlas geográfico Gênes. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 134.

Figura 13 – Questões com imagem  
Imagem: Geografia Homem & Espaço (2015), 9º ano, p. 134

### **3.3 Breve Relato de Professores de Geografia que Trabalham com a Coleção na Escola Cel. Juvêncio**

Durante os procedimentos de pesquisa e em contato com os dois professores que lecionam Geografia no Ensino Fundamental II – 6º ao 9º ano - na Escola Estadual Cel. Juvêncio, houve a oportunidade de questioná-los sobre a questão ambiental no ensino de geografia na Coleção analisada e que eles utilizam no seu cotidiano. Aqui serão denominados *Professor A* e *Professor B*.

Quando questionado sobre como o Livro didático em relação a apresentação de ilustrações e sobre como trata o assunto “Questão ambiental” o primeiro diz:

*Professor A – “No livro é muito vaga, a maneira em que é abordada a questão ambiental. Muitas vezes, o professor, na prática, para conseguir fixar o conteúdo, precisa buscar novas formas didáticas, como imagens, vídeos e até mesmo textos mais completos para que haja um entendimento melhor”.*

O segundo professor respondeu:

*Professor B – “Se formos seguir apenas o conteúdo do Livro, o aluno não consegue assimilar e aprender tudo o que é necessário. Sendo necessário, que o professor, enquanto educador, deve sempre trazer jogos e atividades práticas para aplicar o conteúdo”.*

Diante dessas palavras dos professores questionados, concordamos com Vesentini (2008, p. 173) quando este afirma que, quando o professor coloca o livro como único norteador do processo de ensino, proporciona um ambiente fechado para diálogo e sem debate dos conteúdos nele apresentados, muito menos estimula a participação ativa dos alunos no processo ensino aprendizagem e, principalmente, deixando de proporcionar que o ensino geográfico seja aplicado no cotidiano do aluno.

Pelo contrário, o livro didático deve ter papel “orientador, que auxilia o diálogo do aluno com a realidade” (VESENTINI, 2008, p. 173). Sendo assim, o livro didático,

pode ser utilizado pelo professor de forma ideal e como um instrumento de apoio para a disseminação dos conhecimentos de Geografia.

A padronização dos aspectos e problemas que envolvem o meio ambiente, acaba fazendo com que o professor ignore as possibilidades de dinâmicas diferenciadas. Pois, no livro didático está posto, problemas ambientais de cidades distantes, que os professores acabam ignorando a análise ambiental local. Exemplo na cidade de Jardim-MS temos o rio Miranda que sofre diversos problemas, dentre eles o assoreamento do rio. E também na área rural, temos as águas cristalinas do rio da Prata que sofrem com a turbidez no período chuvoso, por ação antrópica.

Por conta disso, é preciso que o professor enquanto educando, saiba articular os conceitos da disciplina nas categorias de análise com o espaço vivido pelo aluno.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após pesquisa realizada para elaboração deste Trabalho de Conclusão de Curso consideramos que a finalidade de apresentar e analisar “O ensino de Geografia e a questão ambiental no ensino fundamental: uma leitura do material didático (Jardim-MS)” foi obtida e nossos objetivos propostos foram alcançados com êxito.

Foram apresentadas compreensões acerca de análises referentes ao ensino da Geografia, acentuando neste conteúdo, percepções decorrentes de pesquisa teórica principalmente, em torno do contexto histórico estrutural de alguns estudiosos geográficos, considerando conhecimentos múltiplos entre a física e a ciência humana. Tais pesquisas efetivadas através de exame, averiguação e análise substancial em materiais disponíveis relativos a Geografia e a educação escolar.

Para tanto, em uma primeira etapa, a dissertação foi composta, através de um panorama de ampliação do horizonte geográfico e suas contribuições para o alargamento das ciências em geral e da Geografia em particular. Identificando as mudanças ocorridas nesse período que influenciaram, especificamente, o pensamento de Humboldt e de Ritter e relacionando os processos históricos, sociais, econômicos e políticos com o desenvolvimento e a sistematização do conhecimento geográfico elaborado por eles.

No Capítulo 2, destacamos as considerações referentes a questão ambiental no ensino da Geografia. Enfatizando nesta sequência, ponderações substanciais a respeito do ensino de Geografia e a questão ambiental no ensino fundamental: uma leitura do material didático (Jardim-MS), que aliás é o tema deste trabalho.

Tais compreensões igualmente, decorrem de estudo teórico em torno de referências significativas de outros pesquisadores, considerando também, conteúdos como a interdisciplinaridade, a abordagem da questão ambiental nos Livros Didáticos para o Ensino Fundamental utilizados na Escola Coronel Juvêncio e a representatividade dos textos e imagens contidos nestes livros escolares.

Por fim, na perspectiva de que o debate está posto na legislação de forma muito superficial na BNCC, nos propusemos a analisar de forma prática como a questão ambiental é apresentada na Coleção do material didático em questão.

Para esta etapa, a pesquisa consistiu na análise da coleção de livros didáticos aprovada no PNLD 2015, com selo do FNDE para uso de 2017 a 2019 e que é a utilizada pelos professores de Geografia no Ensino Fundamental.

Como resultados, consideramos que o estudo das questões ambientais no Livro didático da Coleção Geografia Homem & Espaço (2015) não atinge a demanda necessária para a realidade dos problemas ambientais atuais. E sua muito breve referência ao assunto pode possibilitar um debate mais amplo sobre a questão, porém há uma ausência de articulação com os outros conteúdos.

Acreditamos que, o ambiental no texto pedagógico reproduz uma realidade vaga do problema. “Divulgando um discurso de preservação e conservação dos recursos para as futuras gerações” e “marcando a ausência de uma discussão em que os sujeitos possam entender a dinâmica e identificar os elementos que compõe essa dimensão” conforme justifica Desiderio (DESIDERIO, 2009, p. 11).

Assim, além das considerações já destacadas, enfatizamos a importância de que todo o material didático que o educador se serve para elaboração de uma aula com qualidade, produtividade e feedback é válida. Mesmo havendo a necessidade de complementar com demais recursos, percebemos que a força de vontade de um professor, faz grande diferença na transmissão de seu conhecimento a seus alunos.

## 5. REFERÊNCIAS

AMORIM, Paulo Henrique Oliveira Porto de. **Classes sociais em livros didáticos de Geografia**. Universidade de São Paulo: Faculdade de Filosofia, letras e Ciências Humanas/Departamento de Geografia. São Paulo: 2016.

ANDRADE, Maria Carolina Pires de. **Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular: retrocessos e contradições e o apagamento do debate socioambiental**. IX EPEA Encontro Pesquisa em Educação. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora – MG, 2017.

ANDRADE, Manoel Correia. **Geografia, Ciência e sociedade: Uma introdução do pensamento Geográfico**. Recife: EDUFPE, 2006.

ARAÚJO, Felipe. **História do livro**, 2012. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/curiosidades/história-do-livro/>>. Acesso em 29 de agosto de 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE BIOLOGIA (SBNEBIO), 2015. **Algumas impressões sobre a base nacional comum e implicações sobre o ensino de ciências e biologia na educação básica**. Disponível em: <<http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wpcontent/uploads/2015/12/Ana%CC%81lise-BNCC-SBENBIO.pdf>>. Acesso em 12 setembro 2019.

BARROS, Cibele. **Diferença entre BNCC e PCN**. 2018. Artigo disponível em: <http://biolovedabel.blogspot.com/2018/12/diferenca-entre-bncc-e-pcn.html> Acesso em outubro 2019.

BARROSO, Rita de Cássia. **O surgimento da ciência geográfica: Alexander von Humboldt e Karl Ritter**. Periodicos.set.edu: Aracaju, 2014 | v. 2 | n.2 | p. 221-230.

BAIRRO, Catiane Colaço de. **Livro didático: um olhar nas entrelinhas da sua história**. Paraná: UNICENTRO, 2008. (Pdf)

BELO, André. História: **Livro e Leitura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BRANCO, Anselmo Lazaro; LUCCHI, Elian Alabi. Homem e espaço. 26ª ed. 6º ano. São Paulo: Saraiva, 2015.

BRANCO, Anselmo Lazaro; LUCCHI, Elian Alabi. Homem e espaço. 26ª ed. 7º ano. São Paulo: Saraiva, 2015.

BRANCO, Anselmo Lazaro; LUCCHI, Elian Alabi. Homem e espaço. 26ª ed. 8º ano. São Paulo: Saraiva, 2015.

BRANCO, Anselmo Lazaro; LUCCI, Elian Alabi. Homem e espaço. 26ª ed. 9º ano. São Paulo: Saraiva, 2015.

BRASIL. MEC - Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos fundamentais – Geografia**. Brasília: MEC & SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei 9.795, de 27 de abril de 1999. Institui a **Política Nacional de Educação Ambiental**. In: **Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA**. Brasília: MMA/MEC, 2005. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf/](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf/)>

\_\_\_\_\_. Decreto nº 9099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o **Programa Nacional do Livro e do Material Didático**. Fundação Nacional do Desenvolvimento da Educação/MEC. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/legislacoes/decretos/item/10941-decreto-nº-9099,-de-18-de-julho-de-2017>>. Acesso em agosto de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: Geografia**. Brasília: MEC, 2007.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura, **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e Construção do Conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1998. 192 p.

\_\_\_\_\_. **A Geografia Escolar e a Cidade – Ensaio sobre o Ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas: Papyrus, 2008.

DESIDERIO, Raphaela de Toledo. **O ambiental nos livros didáticos de Geografia: uma leitura nos conteúdos de Geografia do Brasil**. In: Encontro de Geógrafos da América Latina, 12, 2009, Montevideo. Anais... 2009. p. 1-13. Disponível em: <<http://www.observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/31.pdf>>. Acesso em: 10 outubro 2019.

FAZENDA, Ivani. **A Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 2008.

FERNANDES, Maria Estrela Araújo. **Avaliação Escolar – um processo de qualidade na perspectiva da construção da cidadania**. In: DAVIS, C et al; (Org.). **Gestão da Escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002. (Pdf)

FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRISON, Marli Dallagnol; BONATTO, Andréia; Barros, Caroline Ramos; GEMELI, Rafael Agnoletto; LOPES, Tatiana Bica. **Interdisciplinaridade no ambiente escolar**. IX ANPEDSUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Rio Grande do Sul: UFRS /UNIJUÍ, 2012. (Pdf)

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil**. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edefu, 2004.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. **Dos PCNs a BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal**. Rio de Janeiro, RJ: UERJ, 2016. E-ISSN 1981-9021. (Pdf)

GOMES, Daniel Mendes. **A Geografia ensinada: mudanças e continuidades do conhecimento geográfico escolar**. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://tede.pucsp.br/handle/handle/10783>>. Acesso em: 21 ago. 2019.

GUIMARÃES, Paula. SEMIS, Laís. **Respostas sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Nova Escola: 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/17308/maria-helena-guimaraes-base-docente-novo-ensino-medio-e-politicas-educacionais-descoladas-da-agenda> (Pdf)

GUIMARÃES, Valter S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

IBGE TEEN. **O que é efeito estufa?** IBGE Teen, Especiais. **O efeito estufa e a vida na Terra**. Disponível em: [www.teen.ibge.gov.br](http://www.teen.ibge.gov.br) Fonte imagens livro didático Coleção Geografia Homem & Espaço.

KAERCHER, Nestor André. **Desafios e utopias no ensino de geografia**. 3. ed. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2001. (Pdf)

LEITE, Fábio Henrique Cardoso; *et al.* **Produção do Artigo Científico**. Dourados: UNIGRAN, 2015. (Pdf)

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Educação Ambiental Transformadora**. In: Layrargues, P. P. (Coord.) **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. (Pdf)

MATO GROSSO DO SUL, Secretaria de Estado de Educação – **Referencial Curricular**, 2013.

MELLO Jr. J. **A Evolução do Livro e da Leitura**, 2000. Disponível em: <http://www.ebookcult.com.br/ebookzine/leitura.htm/>>. Acesso em 05 de setembro de 2019.

MICHEL, Fernanda Vach. **A origem do livro didático**, 2019. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/a-origem-livro-didatico.htm> Acesso em 01 outubro de 2019.

MOÇO, Anderson. **O que ensinar em Geografia**. Nova Escola, 2008. Disponível em <<https://novaescola.org.br/conteudo/2276/o-que-ensinar-em-geografia>> Acesso em set. 2019.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/alf\\_martattihisttextalfbbr.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/alf_martattihisttextalfbbr.pdf)>. Acesso em: 19 agosto 2019.

OLIVEIRA, Andréa. **Considerações sobre o PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Disponível em: <<https://www.cpt.com.br/pcn/parametros-curriculares-nacionais-geografia>>Acesso jun. de 2019.

OLIVIERA, Liliane Andréa Antunes de; ARNAUD, Ana Paula de Andrade Rocha; SILVEIRA, Patrícia Margela Fernandes. **A interdisciplinaridade e o ensino de geografia**. Rio Grande do Norte: UERN – Campus Pau dos Ferros, 2018. (Pdf)

PALADIM JR, Heitor Antônio. **BNCC: o que todo professor de Geografia do Fundamental precisa saber**. UNESP: Ourinhos-MG, 2018.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. 2. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2008. (Pdf)

PENA, Rodolfo F. Alves. **Humboldt e Ritter, os pais da Geografia**; Brasil Escola, 2015. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/humboldt-ritter-os-pais-geografia.htm>. Acesso em 01 de julho de 2019.

PICCININI, Cláudia Lino. **Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular: retrocessos e contradições e o apagamento do debate socioambiental**. IX EPEA Encontro Pesquisa em Educação. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora – MG, 2017.

PINTO, Andréa Pereira; MARIANO, Zilda de Fátima. Universidade Federal de Goiás–Regional Jataí. **Questões ambientais nos livros didáticos de geografia das escolas municipais e estaduais de Jataí (GO)**. Ateliê Geográfico -Goiânia-GO, v. 12, n. 2, ago. 2018, p. 269-297

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

RENZO, Solange M. Di. **A sistematização da Geografia: Humboldt e Ritter**. Saber na Rede Portal de disseminação do conhecimento, 2012 Disponível em <<https://www.sabernarede.com.br/a-sistematizacao-da-geografia-humboldt-e-ritter/>>. Acesso em 01 agosto 2019.

RODRIGUES, Auro de Jesus; SILVA, José Adailton da; VIEIRA, José Daniel; **O surgimento da ciência geográfica: Alexander von Humboldt e Karl Ritter**. *Ciências Humanas e Sociais Unit* | Aracaju | v. 2 | n.2 | p. 221-230 | out. 2014 | [periodicos.set.edu.br](http://periodicos.set.edu.br)

SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo; SILVA, Lair Miguel da Silva. **Livros didáticos de Geografia: uma análise sobre o que é produzido para os anos iniciais do ensino fundamental**. ISSN 1678-6343. Instituto de Geografia UFU - Programa de Pós-graduação em Geografia. *Caminhos de Geografia Uberlândia* v. 15, n. 52 Dez/2014 p. 173–185.

SANTINELO, P.C.C.; ROYER, M.R.; ZANATTA, S.C. **A Educação Ambiental no Contexto Preliminar da Base Nacional Comum Curricular**. IN: *Pedagogia em Foco*, Iturama (MG), v. 11, n. 6, p. 104-115, Jul. /Dez. 2016. Disponível em <<file:///C:/Users/clpic/Downloads/EA%20na%20BNCC.pdf>>. Acesso em 2 setembro 2019.

SANTOS, Marciele Sena dos. **Os Temas do Ensino da Geografia para o Ensino Fundamental: Referencial Curricular do Mato Grosso do Sul e o Material Didático**. Jardim: UEMS, 2013. TCC (Graduação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

SANTOS, Neimara Costa de Lima; FERNANDES, Maria José Costa. **A trajetória do ensino de Geografia no Brasil**. CONADIS: Rio Grande do Norte, 2018.

SCHRODER, Mirian. **O texto verbal e o texto imagético manuseados pelo enunciador do livro didático**. 2003. 197f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000096687>> Acesso em: maio de 2019.

SILVA, Valtênir Junior da. **Clima e Questão ambiental nos materiais didáticos de Geografia para o Ensino Médio**. Tese (Trabalho de Graduação Individual),

Universidade de São Paulo - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Departamento de Geografia, 2017. Disponível < [www.tcc.sc.usp.br/tce/disponiveis/8/8021104/tce.../2017\\_VALTEIR.pdf](http://www.tcc.sc.usp.br/tce/disponiveis/8/8021104/tce.../2017_VALTEIR.pdf) > Acesso em: 14 de abril de 2019.

SOBARZO, Liz Cristiane Dias; MARIN, Fátima Aparecida Dias Gomes. **Livros didáticos de geografia do ensino fundamental: uma proposta de abordagem do tema de resíduos sólidos**. Revista Brasileira de Educação em Geografia. Artigo Rev. Bras. Educ. Geog., Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 68-85, jan. / jun., 2011. Disponível em: <[www.revistaedugeo.com.br](http://www.revistaedugeo.com.br)>

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (org.). **Livros Didáticos de História e Geografia. Avaliação e Pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

TEIXEIRA, Nágila Fernanda Furtado. **O ensino de geografia**. Universidade Federal do Ceará, 2012. p. 39-198.

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**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. **Para uma geografia crítica na escola**. São Paulo: Editora do Autor, 2008. Disponível em: < <http://www.geocritica.com.br/Arquivos%20PDF/LIVRO01.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2016

\_\_\_\_\_. **Repensando a geografia escolar para o século XXI**. São Paulo: Plêiade, 2009. Disponível em: <[http://www.geocritica.com.br/Arquivos PDF/Repensando a Geografia escolar.pdf](http://www.geocritica.com.br/Arquivos%20PDF/Repensando%20a%20Geografia%20escolar.pdf)>. Acesso em: 16 set. 2016.