



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
GEOGRAFIA: MESTRADO EM GEOGRAFIA



IAGO SALES DE PAULA

**O ENSINO DE GEOGRAFIA ESCOLAR: AS CATEGORIAS
GEOGRÁFICAS E OS ESPAÇOS DE VIVÊNCIAS EM RIO BRANCO -
ACRE**

**RIO BRANCO
2022**

IAGO SALES DE PAULA

**O ENSINO DE GEOGRAFIA ESCOLAR: AS CATEGORIAS
GEOGRÁFICAS E OS ESPAÇOS DE VIVÊNCIAS EM RIO BRANCO -
ACRE**

Dissertação de mestrado apresentada o
Programa de Pós-Graduação em Geografia da
Universidade Federal do Acre, como requisito
parcial para obtenção do grau de Mestre em
Geografia.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lucilene Ferreira de Almeida
Orientadora e Presidente da Banca - PPGEO/Ufac.

Profa. Dra. Maria das Graças de Lima
Examinadora Externa – PGE/UEM

Prof. Dr. Victor Régio da Silva Bento
Examinador Interno - PPGEO/Ufac

Profa. Dra. Maria de Jesus Morais
Suplente – PPGEO/Ufac

**RIO BRANCO
2022**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

P324e Paula, Iago Sales de, 1995-

O ensino de geografia escolar: as categorias geográficas e os espaços de vivências em Rio Branco-Acre / Iago Sales de Paula; orientadora: Prof.^a. Lucilene Ferreira de Almeida. – 2022.

169 f.: il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Mestre em Geografia, Rio Branco, 2022.

Inclui referências bibliográficas, ilustrações e anexos.

1. Categorias geográficas. 2. Espaços de vivências. 3. Documentos norteadores da educação. I. Almeida, Lucilene Ferreira de (orientadora). II. Título.

CDD: 910

Se o teu dom é ensinar, que haja dedicação ao ensino
Romanos 12:6-7

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, o qual me concedeu essa grande oportunidade e condições de chegar até aqui, com saúde e vida, após esse turbulento período pandêmico pelo qual atravessamos. Pois a Ele sempre devem ser dados todo o louvor e honra. Citando Paulo, *“E, tudo quanto fizerdes, fazei-o de todo o coração, como ao Senhor”* (Colossenses, 3:23).

Durante toda minha trajetória ao longo desse mestrado, muitas pessoas contribuíram de maneira significativa para que chegasse até aqui, em especial minha orientadora, a qual considero uma grande amiga, doutora Lucilene Almeida, mulher de fibra, garra, e dona de uma inteligência ímpar, a qual segurou minha mão nos momentos mais difíceis da realização desse trabalho e contribuiu de maneira inimaginável em todo o processo de pesquisa, escrita e orientação. A ela, minha eterna gratidão.

A todos os 39 professores de Geografia da rede básica de ensino, que tiraram alguns minutos de seu tão corrido e valioso tempo para responderem a um questionário que deu embasamento ao terceiro capítulo desta dissertação. Sem eles, esse trabalho não seria possível.

Ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Acre, por ter acreditado em mim e na minha pesquisa, e por ter me dado essa oportunidade. A todos os professores que contribuíram significativamente para esse trabalho, em especial minhas bancas de qualificação e defesa, queridos professores José Alves (Bairral), Maria de Jesus Morais, Maria das Graças de Lima e Victor Régio da Silva Bento, que fizeram apontamentos valiosíssimos a esse trabalho e possibilitaram que o mesmo melhorasse significativamente.

Aos meus pais e, em especial, à minha irmã Bia, a qual tenho o privilégio de chamar de amiga, pois acreditaram em mim desde o começo e me deram todo o apoio necessário nos momentos mais tempestuosos pelos quais todos nós atravessamos.

Às amigas que o mestrado me deu, Conceição e Pollyana, sem as quais não conseguiria chegar até aqui. Me apoiaram em tudo e em tudo se alegraram comigo. A vocês, minhas queridas, meus mais sinceros agradecimentos.

Aos meus amigos Diego e Patricia, que vibraram de felicidade e contentamento (mais até do que eu) ao me verem cursando esse Mestrado. Que Deus os abençoe por todo o bem que me fizeram, e que um dia eu possa agradecê-los da forma que eles merecem.

RESUMO

O ensino das categorias geográficas (espaço, território, região, paisagem e lugar) está presente na disciplina de Geografia ao longo do Ensino Básico. Todavia, no decorrer dos anos letivos, é possível perceber que alguns alunos apresentam dificuldades em compreender as categorias geográficas, não conseguindo associá-las às suas práticas cotidianas. Partimos da hipótese de que isso ocorre porque esses alunos, durante suas trajetórias escolares, acabam não recebendo uma boa formação no quesito categorias geográficas, e a principal causa disso é a ausência de relação entre essas temáticas e os seus espaços de vivências, o que acaba fazendo com que os mesmos não percebam as categorias geográficas como sendo integrante das suas vidas e de suas ações diárias, sendo relegadas a simples conteúdos memorativos e passíveis de caírem no esquecimento. O objetivo principal deste trabalho é investigar o modo como as categorias geográficas são trabalhadas pelo professor de Geografia e como os espaços de vivências dos alunos são considerados ou não neste processo. Para alcançar tal objetivo, realizamos uma análise sobre os documentos nacionais e estaduais que norteiam o currículo, de modo a compreender como as categorias e os espaços de vivências são abordados por eles. Em seguida, além da análise da coleção de livros didáticos de Geografia mais utilizada entre os participantes da pesquisa, analisamos os resultados obtidos em um questionário respondido por 39 professores de Geografia da rede pública de ensino de Rio Branco (Acre), composto por 34 perguntas que versam sobre a maneira como eles trabalham as categorias geográficas, tendo como base os espaços de vivências de seus alunos. Ao final, foi possível concluir que os documentos atuais que norteiam o ensino de Geografia em nosso país, tanto em nível nacional (BNCC), quanto em nível estadual (Currículos de Referência Únicos do Acre - Ensino Fundamental, anos finais, e Ensino Médio) apresentam lacunas quanto às categorias geográficas e aos espaços de vivências. A partir do questionário respondido pelos professores, foi possível inferir que, ao trabalharem com as categorias geográficas, os espaços de vivência são levados em consideração. E por fim, as duas coleções de livros didáticos analisadas (Araribá Mais Geografia e Fronteiras da Globalização) apresentam uma boa estrutura quanto às categorias e os espaços de vivências, mas necessitam de uma constante adaptação dos educadores.

Palavras-chave: categorias geográficas; espaços de vivências; documentos norteadores da educação; livros didáticos.

RESUMEN

La enseñanza de las categorías geográficas (espacio, territorio, región, paisaje y lugar) está presente en la asignatura de Geografía a lo largo de la educación básica. Sin embargo, durante los años escolares, es posible notar que algunos estudiantes tienen dificultades para comprender las categorías geográficas, al no poder asociarlas con sus prácticas cotidianas. Partimos de la hipótesis de que esto ocurre porque estos alumnos, durante sus trayectorias escolares, terminan por no recibir una buena formación en las categorías geográficas, y la causa principal de esto es la ausencia de la relación entre estos temas y sus espacios de experiencias, lo que termina provocando que no perciban las categorías geográficas como parte integral de sus vidas y sus acciones cotidianas, relegado a un simple contenido memorativo y susceptible de caer en el olvido. El objetivo principal de este trabajo es investigar cómo las categorías geográficas son trabajadas por el profesor de geografía y cómo los espacios de experiencia de los estudiantes se consideran o no este proceso. Para lograr este objetivo, realizamos un análisis de documentos nacionales y estatales, que guían el currículo, con el fin de comprender cómo las categorías y los espacios de experiencias son abordados por ellos. Entonces, además del análisis de la colección de libros didácticos de geografía mas utilizados entre los participantes de la investigación, analizamos los resultados obtenidos en un cuestionario respondido por 39 profesores de geografía del sistema de escuelas públicas de Rio Branco (ACRE), compuesto por 34 preguntas que tratan sobre la forma en que trabajan las categorías geográficas, basado en los espacios de experiencias de sus alumnos. Al final, fue posible concluir que los documentos actuales que guían la enseñanza de la geografía en nuestro país, tanto a nivel nacional (BNCC), como a nivel estatal (Currículos únicos de referencia de Acre – Escuela primaria, últimos anos y preparatoria) presentan brechas en las categorías geográficas y espacios de experiencias. Del cuestionario respondido por los docentes, se pudo inferir que, al trabajar con las categorías geográficas, se tienen en cuenta los espacios de experiencias. Finalmente, las dos colecciones de libros didácticos analizados (Araribá Mais Geografia e Fronteiras da Globalização) presentan una buena estructura en cuanto las categorías y los espacios de experiencias, pero requieren una adaptación constante de los educadores.

Palabras Clave: categorías geográficas; espacios de experiencias; documentos de la guía de educación; libros didácticos.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Imagem 1 Esquema elaborado a partir do texto de Ruy Moreira (2017) | 16 |
| Imagem 2 Quadro das vertentes das principais concepções da categoria território na Geografia proposta por Haesbaert | 32 |
| Imagem 3 Quadro dos eixos temáticos presentes nos PCNs | 66 |
| Imagem 4 Descrição dos princípios do raciocínio geográfico | 72 |
| Imagem 5 Gráfico de carga horária semanal de trabalho dos professores entrevistados | 94 |
| Imagem 6 Gráfico de formação acadêmica dos professores entrevistados | 95 |
| Imagem 7 Gráfico de frequência de trabalhos de campo realizados pelos professores | 100 |
| Imagem 8 Gráfico de coleções de livros didáticos de Geografia utilizados pelos professores entrevistados | 105 |
| Imagem 9 Coleção “Araribá” utilizada por algumas escolas de Ensino Fundamental da rede pública de educação do estado do Acre | 106 |
| Imagem 10 Parte do sumário do livro do 6º ano | 108 |
| Imagem 11 Exemplos de imagens representando o lugar utilizadas pelo livro Araribá Geografia – 6º ano | 109 |
| Imagem 12 Atividade presente no livro do 6º ano e que remete aos espaços de vivências dos alunos | 110 |
| Imagem 13 Parte do sumário do livro do 7º ano | 112 |
| Imagem 14 Parte do sumário do livro do 8º ano | 114 |
| Imagem 15 Exemplos de mapas e gráficos presentes no livro didático do 8º ano | 115 |
| Imagem 16 Parte do sumário do livro do 9º ano | 116 |
| Imagem 17 Exemplo de gráfico presente no livro do 9º ano | 117 |
| Imagem 18 Exemplo de atividade presente no livro didático do 9º ano | 117 |
| Imagem 19 Coleção “Fronteiras da Globalização”, utilizada por algumas escolas de Ensino Fundamental da rede pública de educação do estado do Acre | 119 |
| Imagem 20 Parte do sumário do livro da 1ª série do Ensino Médio | 120 |
| Imagem 21 Imagem de abertura do capítulo 1 do livro, que trata sobre as categorias espaço, paisagem e lugar | 121 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Imagem 22 Imagem de uma praça com crianças brincando, a qual pode ser adaptada aos espaços de vivências dos alunos | 122 |
| Imagem 23 Imagens presentes no livro da 1ª série onde há várias paisagens culturais brasileiras | 122 |
| Imagem 24 Trecho do livro da 1ª série onde há uma referência ao geógrafo Milton Santos | 123 |
| Imagem 25 Parte do Sumário do livro da 2ª série do Ensino Médio | 124 |
| Imagem 26 Parte do sumário do livro da 3ª série do Ensino Médio | 126 |
| Imagem 27 Trecho do livro do 3º ano onde há uma clara menção ao estado do Acre | 127 |

SUMÁRIO

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| INTRODUÇÃO | 09 |
| CAPÍTULO 1 UMA ABORDAGEM SOBRE AS CATEGORIAS GEOGRÁFICAS | 14 |
| 1.1 A categoria espaço | 19 |
| 1.2 A categoria território | 26 |
| 1.3 A categoria região | 34 |
| 1.4 A categoria paisagem | 39 |
| 1.5 A categoria lugar | 47 |
| CAPÍTULO 2 AS CATEGORIAS GEOGRÁFICAS NO CONTEXTO DOS DOCUMENTOS NORTEADORES DO CURRÍCULO | 56 |
| 2.1 Como as categorias geográficas estavam presentes nos Parâmetros Curriculares nacionais | 56 |
| Análise sobre as categorias geográficas no terceiro ciclo dos PCNs | 59 |
| Análise sobre as categorias geográficas no quarto ciclo dos PCNs | 62 |
| Análise sobre as categorias geográficas nos PCN+: Ensino Médio | 64 |
| 2.2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) | 67 |
| As categorias geográficas na etapa documental do Ensino Fundamental (anos finais) .. | 70 |
| As categorias geográficas na etapa documental do Ensino Médio | 76 |
| 2.3 O Currículo de Referência Única do Acre: analisando a proposta para a disciplina de Geografia | 81 |
| As categorias geográficas no Currículo do Ensino Fundamental – anos finais | 81 |
| Ensino Médio: um currículo ainda em construção | 84 |
| CAPÍTULO 3 AS CATEGORIAS GEOGRÁFICAS E OS ESPAÇOS DE VIVÊNCIAS NO CONTEXTO DA SALA DE AULA | 91 |
| 3.1 Sobre os professores participantes da pesquisa | 92 |
| 3.2 Sobre os espaços de vivência dos alunos durante as práticas docentes | 98 |
| 3.3 As categorias geográficas sob a perspectiva do lugar nos livros didáticos | 101 |
| Coleção Araribá Mais Geografia | 105 |
| Coleção Fronteiras da Globalização | 118 |
| Algumas breves considerações sobre o capítulo 3 | 128 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 129 |
| REFERÊNCIAS | 132 |

INTRODUÇÃO

O ensino das categorias geográficas (espaço, território, região, paisagem e lugar) está presente na disciplina de Geografia ao longo do Ensino Básico. Todavia, no decorrer de minha trajetória docente, na qual tive a oportunidade de trabalhar com alunos de diversas etapas de aprendizagem (Ensino Fundamental-anos finais, Ensino Médio e Ensino Superior) foi possível perceber que alguns alunos apresentavam dificuldades em compreender as categorias geográficas, não conseguindo associá-las ao seu cotidiano ou relacioná-las em atividades, quer sejam escritas, práticas ou na leitura de mapas, sendo comum a pergunta “para que eu preciso aprender isso?”.

Tais dificuldades acabam se perpetuando e não se desenvolve a compreensão e leitura do espaço a partir dos elementos que a própria disciplina geográfica tem como base. No âmbito da academia, inclusive, percebeu-se que alguns alunos chegam com tal déficit nos cursos de Geografia (bacharelado e licenciatura).

Assim, durante uma conversa com uma amiga docente, a qual, naquele momento, lecionava tanto na educação básica quanto na graduação (nos cursos de Geografia licenciatura e bacharelado da Ufac), discutíamos justamente sobre essa dificuldade que alguns de nossos alunos possuíam em relacionar as categorias geográficas com os seus cotidianos, e o que nos chamava a atenção naquele momento era que esses alunos até conseguiam conceituar corretamente as categorias, mas não compreendiam como, de fato, elas estavam presentes nas suas práticas e análises. Tratava-se, portanto, da simples memorização de conteúdos.

Nesse momento, com o curso de Mestrado em Geografia da Ufac em vias de ser inaugurado, essa mesma amiga docente me motivou a elaborar um projeto de pesquisa voltado para essa temática, pois consideramos importante compreender por que alguns alunos apresentam dificuldades em relacionar as categorias geográficas, que são as bases e objetos dessa disciplina, com outros conteúdos, sendo até mesmo consideradas por alguns deles como tendo pouca importância e nenhuma utilidade prática.

Assim, partimos da hipótese de que alguns alunos, durante suas trajetórias escolares, acabam não recebendo uma boa formação no quesito categorias geográficas, e a principal causa disso é a ausência de relação entre essas temáticas e os seus espaços de vivências, o que acaba fazendo com que eles não percebam as categorias geográficas como sendo integrante das suas vidas e de suas ações diárias, sendo relegadas a simples conteúdos memorativos e passíveis de caírem no esquecimento.

Ana Fani Alessandri Carlos, em seu livro *O Lugar no/do Mundo* (2007) explica que é nesse local onde se vive e onde se estabelecem relações cotidianas (lugar) que as expressões regionais, nacionais e mundiais ganham destaque, pois “O mundial que existe no local, redefine seu conteúdo, sem, todavia, anularem-se as particularidades.” (CARLOS, 2007, p. 14). Portanto, a categoria lugar precisa sempre ser encarada sob diversas perspectivas, inclusive a global, pois esta última influencia e é influenciada pelas relações cotidianas.

Fazer com que os alunos compreendam as categorias geográficas (bem como outros conteúdos) relacionando-as com seus espaços de vivências, fará com que os mesmos criem relações que lhes permitirão compreender como eventos e fenômenos que ocorrem do outro lado do mundo, por exemplo, terão impacto nas suas vidas e nas suas rotinas. A esse exercício, denomina-se *raciocínio geográfico*, o qual veremos de forma mais ampla no 2º capítulo dessa dissertação.

Assim, consideramos primordial realizar essa discussão, pois de acordo com Ruy Moreira (2017) as categorias são frutos de ideias, que são criações humanas que utilizamos para interpretar o mundo sob diferentes formas e perspectivas. O homem, antes de criar um objeto, o mentaliza. As categorias geográficas, portanto, são mentalizações do espaço, as quais servem para facilitar nossa análise e compreensão do mundo. Sem elas, a Geografia não existiria enquanto ciência. Retirar as categorias geográficas ou tratá-las com leviandade na Geografia, é o mesmo que decretar o fim dessa ciência.

Logo, compreender se as categorias geográficas são abordadas sob a perspectiva dos espaços de vivências dos alunos é essencial para que possamos descobrir o porquê alguns deles apresentam dificuldades em relacioná-las com outros temas cotidianos, tratando-as sem a devida importância e como meros conteúdos memorativos e (apenas) conceituais.

Assim, o objetivo principal deste trabalho é investigar como as categorias geográficas são trabalhadas pelo professor de Geografia e como os espaços de vivências dos alunos são considerados ou não neste processo, tendo em vista que muitas são as dificuldades para realizar tal tarefa, como excesso de turmas e de alunos, o que impossibilita trabalhos de campo; sobrecarga de trabalho, que não permite aos professores a elaboração de atividades e metodologias mais criativas e complementares aos discentes; além de uma série de outros fatores externos, alheios aos professores, mas que acabam dificultando o processo de ensino/aprendizagem.

Os objetivos específicos que nortearam esse trabalho são:

- a) Identificar o modo como as categorias geográficas são trabalhadas pelo professor a partir dos documentos oficiais orientadores para a disciplina de geografia;
- b) Identificar o que os livros didáticos utilizados pelos professores apresentam sobre as categorias geográficas e os espaços de vivência;
- c) Analisar as práticas docentes no trabalho com as categorias geográficas a partir do espaço de vivência dos alunos.

Inicialmente, essa pesquisa seria desenvolvida tanto com alunos quanto com professores. A mesma seria direcionada apenas aos docentes e estudantes da 1ª série do Ensino Médio, pois é nessa etapa que os alunos estudam as categorias geográficas de maneira conceitual e relacionada aos espaços local e mundial. Seriam selecionadas 10 escolas de Rio Branco, nas quais selecionaríamos 5 alunos de cada turma da 1ª série e conduziríamos o questionário.

Todavia, com o início da pandemia ocasionada pela Covid-19, as aulas assumiram caráter remoto, de modo que se tornou perigoso e inviável entrar em contato com os alunos e professores de forma presencial. Tivemos de repensar, então, uma nova metodologia para essa pesquisa. Retiramos os alunos, tendo em vista que não conseguiríamos contatar uma quantidade suficiente para a realização desse trabalho, de modo que o mesmo foi direcionado para o ambiente online, através da plataforma *Google Formulários*.

O foco então passou a ser apenas os professores de Geografia. Ampliamos também o leque de participantes, passando a entrevistar professores que lecionassem Geografia desde os anos finais do Ensino Fundamental até os que trabalham no Ensino Médio. O questionário começou a ser enviado a esses professores no dia 30 de outubro de 2020, e é composto por 34 perguntas. Mediante as respostas obtidas, foi possível analisar como os espaços de vivências são utilizados pelos professores ao trabalharem as categorias geográficas.

Em síntese, a metodologia desse trabalho pode ser descrita da seguinte maneira:

- a) Levantamento bibliográfico sobre as categorias clássicas da Geografia (espaço, território, região, paisagem e lugar);
- b) Análise dos documentos norteadores do ensino em nosso país e em nosso estado (PCN's, BNCC e Currículos de Referência Únicos do Acre – Ensinos Fundamental-anos finais, e Ensino Médio);
- c) Análise das respostas obtidas pelos questionários.
- d) Análise das principais coleções de livros didáticos utilizadas pelos professores nos Ensinos Fundamental (Araribá) e Médio (Fronteiras da Globalização);

Realizamos inicialmente um levantamento bibliográfico de modo a compreender a forma como as cinco categorias clássicas da Geografia (espaço, território, região, paisagem e lugar) são tratadas por alguns importantes geógrafos. Optamos por analisar os escritos de autores clássicos e consagrados do meio acadêmico geográfico, os quais aparecem como referências bibliográficas em diversos trabalhos. Objetivamos, com isso, formar um embasamento teórico para que os leitores possam ter uma noção geral sobre as categorias clássicas da Geografia e compreender a importância das mesmas para essa disciplina.

Em seguida analisamos os documentos oficiais norteadores do ensino de Geografia, para nestes identificarmos como as categorias são apresentadas e se há referências aos espaços de vivências dos alunos. Partimos de uma análise sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia a fim de criarmos um contraponto com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Geografia (para os anos finais do Ensino Fundamental) e da Área de Ciências Humanas (para o Ensino Médio), que regulamenta atualmente as aprendizagens a serem trabalhadas nas escolas brasileiras. Ainda nesse capítulo realizamos a análise dos Currículos de Referência Únicos do Acre, Ensino Fundamental-anos finais e Ensino Médio¹.

Por fim, o terceiro e último capítulo dessa dissertação, nos dedicamos a analisar os dados que foram resultados da pesquisa realizada através do Google Formulários com os professores. O objetivo principal é compreender se e como os professores de Geografia abordam as categorias geográficas tendo como vista os espaços de vivências de seus alunos.

Ao todo, 39 professores responderam ao questionário e, para além disso, foi possível ter conversas complementares com muitos deles, tendo em vista que diversas vezes participamos de formações continuadas ou nos encontramos por acaso durante nossas rotinas escolares. Vale ressaltar que tais conversas contribuíram significativamente para os resultados obtidos nessa pesquisa, pois para além do questionário, pudemos compreender de fato os desafios e realidades de cada docente e de seus alunos, nos possibilitando, inclusive, inferir certos resultados.

¹ No caso do Currículo de Referência Único do Ensino Médio, o mesmo se encontra ainda em processo de ajustes e passará por homologação. Por esse motivo, tivemos acesso apenas à sua primeira versão, a qual possivelmente passará por mudanças, mas que nos deu uma boa ideia de como se encontram as propostas de ensino de Geografia no Ensino Médio no Acre.

Também nesse capítulo nos dedicamos a analisar duas coleções de livros didáticos utilizados pelos professores em sala de aula, uma do Ensino Fundamental e uma do Ensino Médio. Tais coleções não foram escolhidas ao acaso, mas se deram a partir dos apontamentos feitos pelos próprios professores no questionário. Tendo em vista que muitos deles afirmaram que utilizam os livros de Geografia com muita frequência, achamos interessante analisar a forma como as categorias geográficas e os espaços de vivências são abordados, também, nesse material.

CAPÍTULO 1

UMA ABORDAGEM SOBRE AS CATEGORIAS GEOGRÁFICAS

Neste capítulo, realizaremos um breve levantamento bibliográfico de modo a compreender a forma como as cinco categorias clássicas da Geografia (espaço, território, região, paisagem e lugar) são tratadas por alguns importantes geógrafos. Optamos por analisar os escritos de autores clássicos e consagrados do meio acadêmico geográfico, os quais aparecem como referências bibliográficas em diversos trabalhos. Objetivamos, com isso, formar um embasamento teórico para que os leitores possam ter uma noção geral sobre as categorias clássicas da Geografia e compreender a importância das mesmas para essa disciplina. Todavia, antes de adentrarmos especificamente nas categorias geográficas, precisamos compreender o que, de fato, são categorias.

Ao trabalharmos conteúdos geográficos em sala de aula, é muito comum demonstrarmos representações da realidade. Utilizemos alguns exemplos simples e práticos. Ao analisarmos juntamente aos alunos uma área de mata nativa (uma floresta, por exemplo) presente em um mapa ou em uma imagem, podemos facilmente recorrer ao termo *região*, pois trata-se de uma área na qual predominam certos elementos que diferenciam aquela área das demais. Ao analisarmos uma aldeia indígena, evocamos rapidamente o termo *território* para explicar que naquela área existe uma relação de poder exercida por sua população. Assim, é muito comum que os professores trabalhem com ideias que representam a realidade. Uma região ou um território, presentes em mapas, imagens ou descritos em textos nos dão uma ideia da realidade.

Raramente nos damos conta de que em cada canto trabalhamos com as coisas reais a partir das suas ideias. Isto é, com a representação que temos do real. Por isso que tomamos a ideia pela realidade, a ideia da coisa pela coisa, confundindo a leitura com as próprias coisas. (MOREIRA, 2007, p. 105).

As ideias são uma criação humana, pois é a partir delas que vemos e interpretamos o mundo de diferentes formas. O homem, antes de criar um objeto, por exemplo, mentaliza o mesmo. Muitas vezes elaboramos planos, rascunhos e/ou desenhos para sintetizarmos nossas ideias. Ao fazermos isso, conseguimos com êxito elaborar aquilo que idealizamos de forma bem sucedida.

Todavia, precisamos realizar esse exercício com cuidado e atenção para que não confundamos o campo das ideias com a realidade. Ruy Moreira (2007) chama a atenção para duas consequências advindas desse exercício: a) dispensarmos o real e tratarmos a ideia como a própria realidade e b) desprezarmos a ideia sobre o pretexto de que apenas o real é válido. Por isso, o autor alerta para o fato de termos sempre em mente o que é o real e o que é a representação do real, no caso, a ideia.

Ainda de acordo com Ruy Moreira (2007) a ideia que temos do real se origina da síntese de dois campos distintos, o *sensível* e o *intelectivo*. O campo sensível é aquele onde predominam os nossos sentidos (visão, audição, tato) e as nossas percepções (uma imagem presente em nossa mente). Já o campo intelectivo é aquele no qual os pensamentos se tornam conceitos. Em síntese, ao analisarmos uma determinada imagem, fazemos uso do nosso campo sensível. Ao materializarmos essa imagem em nossa mente, fazemos uso do nosso campo intelectivo e damos origem à ideia. A partir de então surge a *conceitualização* da ideia que tivemos dessa imagem. O conceito, portanto, é uma ideia que temos de uma determinada realidade.

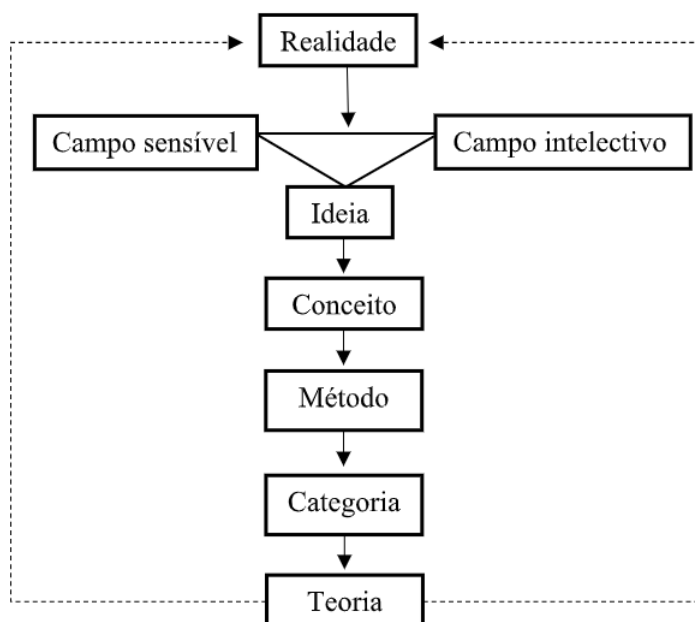
Ao concluirmos esse exercício, é o conceito que irá nortear e interpretar as nossas percepções sobre o mundo e os fenômenos existentes nele. A partir de então esses conceitos originarão teorias que têm como papel nos auxiliar nas análises espaciais. “Através de nossas ações práticas, a ideia assim transformada em teoria retorna ao mundo externo para orientar nossas relações com o mundo, formando-se a práxis.” (MOREIRA, 2007, p. 106).

Todavia, para que possamos construir teorias de forma plausível, é necessário recorrer às *categorias*, que são simplesmente os conceitos vistos em ação prática para transformar a experiência sensível em teoria. Em termos científicos, toda forma se chegar à uma determinada resposta é denominada de *método*, ou seja, é a forma como alcançamos um certo conhecimento, e a base de tal conhecimento é a categoria.

A chave do método é a categoria. E vimos que a categoria é o conceito em ação. Pode-se mesmo dizer que a categoria é o seu conceito, querendo dizer com isso que a categoria atua nos limites e no propósito do seu conceito. O que empresta poder de categoria à um conceito é a rede de relações que ele leva o fenômeno a ter com as demais categorias do seu campo de representação. (MOREIRA, 2007, p. 108).

Observemos o esquema a seguir:

IMAGEM 1 - esquema elaborado a partir do texto de Ruy Moreira (2017).



Fonte: MOREIRA, 2017. (Adaptado pelo autor, 2021).

Ao observarmos a *realidade*, logo esquematizamos uma ideia em nossa mente com o intuito de analisá-la melhor. Essa ideia é originada a partir do *campo sensível*, ou seja, nossos sentidos (visão, audição) interceptam a realidade e imediatamente a transformam em *conceito* através do *campo intelectual*.

O conceito nada mais é do que a ideia formada através da nossa visão de realidade. Visando compreender melhor essa realidade, precisamos recorrer ao *método*, que em termos práticos pode ser definido como o meio pelo qual alcançaremos a resposta para uma determinada problemática sobre a realidade. O método nos levará então à *categoria*, que pode ser denominada como o conceito em ação, ou seja, o conceito que já foi aplicado à um determinado método. Ao final, essa junção de conceito, método e categoria irá gerar a *teoria*, que tem como foco analisar de forma mais detalhada e científica a realidade.

Em se tratando especificamente da Geografia, Ruy Moreira (2007) explica que a mesma é uma ciência que analisa a realidade através das imagens (paisagem). A partir delas, os geógrafos estudam então o mundo, concebido como espaço. Para que a paisagem e o espaço possam se compreender de forma plena, é necessário recorrer ao território. A Geografia possui, portanto, 3 categorias bases: a paisagem, o espaço e o território. Essa tríade geográfica permite uma análise completa da realidade. Mas por que tratamos essa tríade como categorias e não como conceitos?

Recorrendo novamente a Ruy Moreira (2007) a Geografia tem como ponto de partida e chegada a paisagem, pois a imagem e a fala são representações geográficas por excelência. A Geografia possui uma especificidade, que seja, a de ficar em um meio termo entre a arte e a ciência, que são duas formas próximas de representação da realidade. É justamente nessa especificidade da Geografia que reside o seu método.

O método da Geografia, que irá reger as categorias paisagem, território e espaço, é o processo que parte da descrição do visível da paisagem (plano sensível) para a compreensão da estrutura invisível do espaço (plano inteligível). Em síntese, a relação ver-pensar é o método geográfico por excelência. Tudo se inicia na categoria paisagem. É ela quem dará o pontapé inicial para as análises geográficas sobre o mundo, se explicitando então na categoria espaço através da mediação da categoria território.

Mas qual o conceito da Geografia? Antes de tudo, é preciso entender que a Geografia é regida por alguns princípios lógicos: localização, distribuição, extensão, distância, posição e escala. Para que possamos compreender corretamente um fenômeno em sua dimensão geográfica, é preciso localizar, distribuir, conectar, medir a distância, delimitar a extensão e verificar a escala de sua manifestação na paisagem.

A forma como o fenômeno aparece no espaço é a do objeto espacial, a exemplo da fábrica no fenômeno econômico, da igreja no fenômeno cultural e do parlamento no fenômeno político. Todo conhecimento em Geografia por isso começa na descrição da paisagem. O recorte de espaço desses objetos na paisagem é o seu território. De modo que o segundo momento do método é a aplicação dos princípios lógicos do espaço à leitura do território. (MOREIRA, 2007, p. 117).

Assim, tudo na Geografia passa por princípios lógicos: a) localiza-se o fenômeno na paisagem; b) a partir das localizações podemos compreender a forma como se realiza a distribuição; c) a distância das localizações dentro da distribuição. Todas essas conexões nos permitem chegar a um princípio de unidade: o espaço. O espaço, portanto, é o conceito primordial da Geografia. Ao delimitarmos os recortes, chegamos ao território, ao final de todos esses entrecruzamentos temos o espaço assentado em toda a sua complexidade.

Além dessas 03 categorias base, Ruy Moreira (2007) expõe ainda a presença de categorias das categorias (ou subcategorias) dentro do espaço (localização, distribuição, distância, extensão, posição e escala), do território (região, lugar e rede) e da paisagem (arranjo e configuração).

Para a realização desse capítulo, optamos por trabalhar com 05 categorias: espaço, território, região, lugar e paisagem, tendo em vista que as mesmas aparecem de forma muito recorrente nos documentos norteadores da educação e em livros didáticos. Além disso, tais categorias geográficas são muito recorrentes também nos conteúdos de Geografia lecionados na educação básica.

1.1 A categoria espaço

Ao analisarmos o Currículo de Referência Único do Acre (Ensino Fundamental)², percebemos que, na etapa que versa diretamente sobre a Geografia, o espaço é a categoria de destaque, sendo abordado inclusive como o principal objeto de estudo dessa disciplina. E, embora o documento apresente em uma de suas partes relacionadas ao componente curricular Geografia, uma subseção intitulada “*Conceitos-chave e abordagem metodológica [da Geografia]*”, apenas o espaço geográfico é mencionado ao longo do tópico.

[...] a Geografia é uma das ciências que, historicamente, procura interpretar o mundo a partir do estudo das interações entre o processo histórico que regula a formação das sociedades humanas e os padrões e processos da natureza. Através de suas linguagens (escrita e imagética), o estudo da geografia nos permite construir interpretações da organização, produção e reprodução do espaço. Por isso, dizemos que aprender geografia é desenvolver a capacidade de raciocinar espacialmente, nas diferentes escalas em que o mundo se apresenta. Para atingir essa finalidade maior do conhecimento do mundo, é preciso apropriar-se dessas linguagens que darão sustentação à ‘leitura’, interpretação e representação da realidade em sua espacialidade. (ACRE, 2019, p. 1587).

Tanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto o Currículo de Referência Único do Acre chamam a atenção para o fato de que, na atualidade, o espaço é dotado de características científicas, técnicas e informacionais, de modo que essa categoria, ao ser abordada em sala de aula, deve levar em conta todos esses fatores. Todavia, ao mesmo tempo em que chamam a atenção para essa abordagem, os documentos não possibilitam aos professores um direcionamento sobre como esse espaço deve ser abordado em sala de aula.

Assim, achamos por bem realizar uma rápida análise sobre os escritos de dois importantes autores que tratam sobre o espaço, reforçando assim a importância desta categoria: Milton Santos, com *Espaço e Método* (1997) e Lana de Souza Cavalcanti, com *Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos* (2013). Milton Santos possui uma obra consagrada no quesito espaço, a qual aborda os mais diversos pontos de vista sobre essa categoria. Todavia, a escolha de *Espaço e Método* se deu pelo fato de, neste livro, o autor abordar o espaço de uma forma mais introdutória e objetiva, indo de encontro, inclusive, a alguns levantamentos feitos pelos documentos norteadores da educação básica.

² Documento norteador educacional do estado do Acre. O mesmo se encontra dividido em 3 etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresenta orientações sobre o que deve ser trabalhado em cada ano/série de cada uma das etapas do Ensino Básico no Acre. Tal documento será analisado de forma mais detalhada no capítulo 2.

Já a escolha de *Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos*, de Lana de Souza Cavalcanti, se deu pelo fato de esta renomada autora no campo da educação geográfica realizar uma abordagem espacial voltada para a sala de aula, abordando inclusive a importância da compreensão espaço para a formação do *raciocínio geográfico*³, elemento este tão presente na BNCC.

Começamos então por *Espaço e método*. Milton Santos introduz algumas questões básicas que, do seu ponto de vista, são essenciais para que possamos compreender melhor o espaço, tendo em vista que a natureza de tal categoria, de acordo com o autor, é uma das mais frequentes fontes de dúvida entre os estudiosos.

Inicialmente, Santos (1997) explica que o espaço precisa ser considerado como uma tríade de “instâncias”: a *instância social*, a *instância econômica* e a *instância cultural-ideológica*. Isso se deve ao fato de que o espaço contém e ao mesmo tempo está contido por essas três instâncias. A economia, por exemplo, está no espaço, ao mesmo tempo que o espaço está na economia. O mesmo ocorre com as demais. A essência dessa categoria, portanto, é social.

Por ser social, entendemos que o espaço não pode ser compreendido apenas através da análise dos objetos geográficos, naturais e artificiais, pois corremos o risco de estarmos analisando apenas a natureza. O espaço contém todos esses elementos mais a sociedade. Cada fração dessa natureza contém uma fração da sociedade. Dessa maneira, o espaço é composto por (1º) um conjunto de objetos geográficos distribuídos sobre um território e (2º) sua configuração geográfica. A conjugação desses elementos resultará no espaço.

Dessa forma, Santos (1997) afirma que o espaço sempre deve ser encarado como uma *totalidade*. Consequentemente, via regra de método, o mesmo pode ser dividido em partes. Para uma melhor análise espacial, faz-se necessário fragmentarmos o todo e analisar cada uma das partes e as ligações existentes entre elas.

O espaço deve ser considerado como uma totalidade, a exemplo da própria sociedade que lhe dá vida. Todavia, considera-lo assim é uma regra de método cuja prática exige que se encontre, paralelamente, através da análise, a possibilidade de dividi-lo em partes. Ora, a análise é uma forma de fragmentação do todo que permite, ao seu término, a reconstituição desse todo. Quanto ao espaço, sua divisão em partes deve ser operada segundo uma variedade de critérios. (SANTOS, 1997, p. 5).

³ Sobre o raciocínio geográfico, o mesmo será abordado de forma mais aprofundada no tópico 2.2 do próximo capítulo, no qual abordaremos a Base Nacional Comum Curricular.

O autor elenca, então, o que ele chama de “elementos do espaço”. Santos (1997) explica que tal fragmentação do espaço é apenas uma das diversas formas de compreendê-lo da melhor forma possível. Antes de avançarmos nessa discussão, precisamos compreender o que é um elemento. De acordo com o próprio autor, elementos são categorias (ou subcategorias) presentes em uma determinada totalidade e que, embora possa existir uma certa variação em suas características, permanecem presentes nessa totalidade mesmo com o passar do tempo. Tais elementos dispõem de uma inercia que os deixa permanecer em seu próprio lugar, sendo dotados de toda uma estrutura interna.

Em síntese, os elementos que compõem o espaço sofrem alterações no decorrer do tempo. Todavia, suas essências permanecem as mesmas. O autor lista então, cinco elementos espaciais que, de acordo com ele, estarão sempre presentes no espaço. São eles:

- a. **Os homens**, cuja função principal é fornecer força de trabalho;
- b. **As firmas**, que correspondem a uma parte da demanda de trabalho existente na sociedade e que tem como função principal a produção de bens, serviços e ideias;
- c. **As instituições**, que correspondem à outra parte da demanda de trabalho, e que produzem normas, ordens e legitimações;
- d. **O meio ecológico**, que é o conjunto de complexos territoriais que constituem a base física do trabalho humano;
- e. **As infra-estruturas**, que são o trabalho humano materializado e geografizado na forma de casas, plantações, caminhos, etc.

Percebemos que a simples enumeração das funções dos elementos espaciais apresentados acima nos mostra que todos eles estão interligados e são dependentes uns dos outros. Tal relação aumenta com o decorrer do tempo, bem como a intercambialidade entre suas relações, tornando-se cada vez mais íntima e extensa. Assim, a noção de espaço enquanto totalidade fica mais evidente, pois para compreendê-lo de forma mais coesa, faz necessário entender a forma como seus elementos estão relacionados.

O estudo das interações entre os diversos elementos do espaço é um dado fundamental da análise. Na medida em que *função é ação*, a interação supõe interdependência funcional entre os elementos. Através do estudo das interações, recuperamos a totalidade social, isto é, o espaço como um todo e, igualmente, a sociedade como um todo. Pois cada ação não constitui um dado independente, mas um resultado do próprio processo social. (SANTOS, 1997, p. 7. Grifo do autor).

Santos (1997) afirma ainda que precisamos levar em consideração outros dois pontos para compreendermos o espaço de forma mais coerente: o tempo e o lugar. De acordo com ele, os elementos que compõem o espaço devem ser considerados sempre como variáveis, pois embora suas essências permaneçam quase sempre as mesmas, seus valores e suas características se modificam com o decorrer da história. Outro sim, tais elementos terão valores e significados diferentes dependendo do lugar onde se encontram.

Sobre a relação espaço e tempo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua etapa que versa sobre a área de Ciências Humanas, ressalta a importância de se trabalhar o espaço atrelado ao tempo, pois de acordo com o documento, “A área de Ciências Humanas contribui para que os alunos desenvolvam a cognição *in situ*, ou seja, sem prescindir da contextualização marcada pelas noções de **tempo** e **espaço**, conceitos fundamentais da área.” (BRASIL, 2018, p. 353).

Já o lugar, atribui aos elementos espaciais valores particulares. Os mesmos homens, firmas, instituições, etc. terão valores diferentes dependendo do lugar onde estão inseridos no espaço. Da mesma forma, suas evoluções com o passar do tempo lhes acrescentarão novas características. Por isso, é sempre primordial analisar o espaço a partir de um certo ponto de vista, que seja, de um certo lugar e tempo. O autor afirma, inclusive, que muitos estudos sobre o espaço são deficientes justamente por não levarem em conta esses fatores, tratando os elementos atuais do espaço (e o próprio espaço) sem levar em consideração as devidas variações.

Aproveitamos então para chamar a atenção para o objetivo principal de nossa pesquisa, que é o de analisar se e como as categorias geográficas são trabalhadas em sala de aula, no Ensino Básico, a partir dos espaços de vivência dos alunos (lugar). Corroboramos com a ideia de Milton Santos de que a compreensão do espaço (bem como as demais categorias) só se dá de forma completa ao realizarmos um recorte sobre o lugar e a partir de então, criarmos uma relação com o espaço mundializado.

Falando mais especificamente sobre a questão temporal, Santos (1997) explica que, desde o fim da Segunda Guerra Mundial, estamos passando por um período que ele denomina de *técnico-científico*⁴, marcado principalmente pelas grandes indústrias e o capitalismo de grandes corporações, servidas por meios de comunicação difundidos e rápidos.

⁴ Em seu livro *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção* (2006), Milton Santos aprofunda o debate sobre esse período e passa a denominá-lo de *meio técnico-científico-informacional* para abordar melhor a gama de mudanças trazidas pós-Segunda Guerra Mundial.

Esse período de grande avanço tecnológico é acompanhado tecnologias de informação e comunicação que têm impacto direto sobre o espaço, pois permitem que novas inovações apareçam a cada dia. A tecnologia passa a ser uma condição essencial para o desenvolvimento dos países. É interessante notar que a análise do meio técnico-científico-informacional está muito presente na BNCC, figurando inclusive como a segunda competência específica das Ciências Humanas para o Ensino Fundamental.

2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico - informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo. (BRASIL, 2018, p. 357).

Assim, Milton Santos, em *Espaço e Método* (1997), contribui de forma significativa para que possamos compreender melhor a forma como o espaço aparece nos documentos norteadores da educação e a maneira pela qual devemos trabalhar essa categoria de forma mais ampla. É muito comum, em sala de aula, os professores abordarem o espaço (bem como as demais categorias) de forma muito conceitual. O autor nos auxilia a compreender que o espaço é uma categoria complexa e que, por isso, deve ser abordado de forma profunda, mas jamais desvinculada da realidade vivida e percebida.

Para facilitar esse exercício, o autor afirma que o espaço é uma totalidade e que, como tal, deve ser entendido como uma junção de elementos que o compõe. Ao levarmos em consideração que tais elementos possuem funções únicas, mas que, ao mesmo tempo, variam de acordo com o tempo e o lugar, reforça-se a necessidade de trabalhar o espaço a partir dos lugares de vivência dos alunos.

Numa abordagem sobre a categoria espaço, Cavalcanti (2013) inicia seu livro explicando que o ponto de partida para a construção dos conhecimentos geográficos em sala de aula é a compreensão (por parte dos alunos) do papel e da importância da Geografia em suas vidas. Para isso, cabe à Geografia escolar fomentar meios de desenvolvimento e ampliação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre suas realidades a partir do ponto de vista da *espacialidade*. (p. 11).

A autora explica que, ao longo da história, os seres humanos se organizaram das mais diversas formas de sociedade, produzindo, assim, seus próprios espaços que se configuraram conforme as características culturais e materiais de cada organização social. Assim, concorda com Milton Santos (1997) que o fator tempo é primordial para compreendermos as características inerentes ao espaço.

Atualmente, a realidade social (espacialidade) na qual os alunos estão inseridos é bastante complexa, pois o espaço, mediante o processo de mundialização da sociedade, vai além dos seus lugares de convívio, sem um limite definido. Por esse motivo, os alunos não conseguem, sozinhos, compreender o espaço de forma mais articulada e crítica, pois “sua prática diária permite-lhe apenas um conhecimento parcial e frequentemente impreciso do espaço.” (CAVALCANTI, 2013, p. 11).

Nos dias atuais, a sociedade está imersa em tecnologias e informações que a tornam cada vez mais complexa. Atrelado a isso estão o avanço das técnicas e a acelerada circulação de mercadorias, homens e ideias. Isso acaba gerando o que a autora denomina de “encolhimento do espaço” (CAVALCANTI, 2013, p. 16), pois nessa sociedade moderna, baseada em princípios de circulação e racionalidade, o domínio do tempo e do espaço se tornam mecanizados. Esse ponto de vista corrobora o entendimento da BNCC em trabalhar o tempo e o espaço de maneira ligada e dependente.

Mas afinal, como abordar o espaço em sala de aula, tendo em vista que o mesmo tem se tornado tão complexo e mundializado? Cavalcanti (2013) afirma que, para os professores terem êxito nessa empreitada, os objetivos do ensino da Geografia devem abordar a espacialidade de toda e qualquer prática social, pois entre o homem e o lugar existe uma dialética constante: o espaço contribui para a formação do homem, e este, através de seu trabalho, modifica constantemente o espaço.

O entendimento do espaço, portanto, deve ser compreendido através das práticas sociais cotidianas e até mesmo corriqueiras do ser humano. Os alunos em sala de aula devem sempre ter em mente que todas as suas ações influenciam e são influenciadas pelo espaço. Por isso, a consciência do espaço deve ser muito bem trabalhada ao longo da educação básica.

Nesse sentido, o ensino de Geografia deve visar ao desenvolvimento da capacidade de apreensão da realidade do ponto de vista da sua espacialidade. Isso porque se tem a convicção de que a prática da cidadania, sobretudo nesta virada de século, requer uma consciência espacial. Do simples deslocamento diário dos indivíduos até os posicionamentos necessários sobre, por exemplo, as grandes questões globais, as atividades diárias requerem do cidadão a consciência da espacialidade inerente aos fenômenos, fatos e acontecimentos de que participa. (CAVALCANTI, 2013, p. 24).

Concordamos com o entendimento da autora de que a finalidade do ensino de Geografia deve ser o auxílio na formação de raciocínios e concepções que estejam plenamente articulados com o espaço. O objetivo principal dessa articulação é a construção do raciocínio geográfico, já abordado anteriormente. Cavalcanti (2013) explica ainda que, para um pleno desenvolvimento desse raciocínio, todas as categorias geográficas – território, região, paisagem e lugar - devem ser consideradas como fundamentais e imersas no espaço.

Concluindo, tanto Milton Santos quanto Lana de Souza Cavalcanti nos possibilitam um considerável entendimento sobre as questões espaciais, nos permitindo compreender melhor essa categoria que, como dito no início deste tópico, está bastante presente nos documentos norteadores da educação, em especial os Currículos de Formação Único do Acre. Vejamos agora a forma como as demais categorias geográficas são abordadas por alguns autores do campo da Geografia, dando seguimento, assim, ao território.

1.2 A categoria território

Atualmente, é muito comum relacionarmos, quase que automaticamente, os termos território e poder. Isso é compreensível, pois constantemente nos deparamos com definições a respeito dessa categoria geográfica, que remetem a essa junção entre o poder exercido por um grupo de indivíduos (ou até mesmo um único indivíduo) e uma determinada área. É muito comum também o território ser abordado quase sempre como uma base física e delimitada por fronteiras sobre a qual um Estado exerce soberania. Tal concepção está presente, inclusive, em diversos livros didáticos de Geografia utilizados no Ensino Básico, como no exemplo abaixo, retirado do livro didático intitulado *Projeto Araribá Geografia*, da editora Moderna, e voltado para o 9º ano do Ensino Fundamental.

O **território** de um país é a base física sobre a qual um Estado exerce soberania. O território é delimitado por fronteiras políticas, que podem ser naturais, como um rio, uma cordilheira etc., ou artificiais, traçadas sem se considerar esses elementos naturais. O território de um país é formado pelo solo continental e insular, o subsolo, o espaço aéreo e o território marítimo. (VEDOVATE, 2010, p. 13, grifo do autor).

Saquet e Sposito, no prefácio do livro *Territórios e Territorialidades: teorias, processos e conflitos* (2009) explicam que a categoria de território tem, muitas vezes, rivalizado com o espaço, no que diz respeito ao referencial teórico dos geógrafos quando estes buscam escolher uma ferramenta de análise para compreender melhor o mundo. Reflexo disso é o surgimento de novos termos paradoxos ao território, como por exemplo, territorialidade, desterritorialização e reterritolização. Apesar de parecerem opostos, todos eles se articulam dialeticamente e convergem para uma categoria em comum: o território.

Assim, daremos ênfase a uma abordagem bibliográfica a partir de alguns estudiosos que se dedicam ou que contribuíram de maneira mais específica com as análises territoriais: Raffestin (1993), Santos (1978, 1979, 1998) e Haesbaert (2004).

a) Claude Raffestin

Raffestin, em seu livro *Por Uma Geografia do Poder* (1993) realiza uma abordagem territorial que acabou se tornando clássica no meio acadêmico e que teve forte influência no campo educacional, pois dá ênfase às questões de poder exercidas sobre uma determinada área. Antes de tudo, o autor faz questão de explicar que as categorias espaço e território não possuem equivalência, embora alguns geógrafos costumassem realizar uma abordagem nesse sentido,

chegando a utilizá-los sem nenhum critério e criando até mesmo certa confusão em suas análises. O autor explica que apenas na década de 1960 é que iniciaram-se alguns esforços no sentido de “conceder um estatuto de noção ao espaço e um estatuto de categoria ao território. O estatuto de categoria permite uma formalização e/ou uma quantificação mais precisa do que o estatuto de noção.” (RAFFESTIN, 1993, p. 143).

A cartografia moderna (surgida na renascença) viu emergir de perto o *Estado moderno*, tornando-se o instrumento de poder deste último. Raffestin (1993) afirma que o território é delimitado pela projeção espacial da cartografia, pois a partir do momento em que o homem delimita uma área do espaço, representando-a por pontos e linhas fronteiriças, ele cria uma imagem espacial construída a partir de suas intenções. Tal representação não é o espaço, mas sim, uma parcela, uma imagem dessa fração espacial, que se torna imediatamente um território. Daí a importância da cartografia para as análises territoriais desse autor.

Para Raffestin (1993), não apenas o Estado é o detentor do poder, mas diversos outros atores que integram a sociedade. Ele elabora então a ideia de *sistema territorial*, que é o modo como as sociedades organizam seus espaços de acordo com suas necessidades ou simplesmente como lhes convém, pois nenhuma delas está livre de organizar seu próprio espaço. Os indivíduos (ou grupos) se distribuem a partir de modelos que podem ser *aleatórios*, *regulares* ou *concentrados*. A distância entre cada um pode ocorrer de forma *espacial*, *temporal*, *psicológica* ou até mesmo *econômica*. A interação entre eles pode se dar de maneira *política*, *econômica*, *cultural* ou *social*. Todos esses fatores geram *nós*, *redes* e *sistemas de malha* que acabam constituindo o território.

Assim, cada sistema territorial assegura o controle sobre o próprio território, impondo uma ou várias ordens de integração e coesão. É a partir de então que surgem as relações de poder. Embora as tessituras, os nós e as redes apareçam de maneira diferente em cada sociedade, eles existem e estão sempre presentes, seja a partir da propriedade privada, seja por meio da coletividade. Cabe ao geógrafo decidir como realizar a leitura e qual o foco se dará em cada território.

A categoria de *territorialidade* também foi trabalhada por Raffestin (1993). De acordo com o autor, é a territorialidade quem melhor reflete o “vivido” pelos membros de uma sociedade. A noção de territorialidade remete ao meio natural, onde se preocupava com a territorialidade animal, e não humana. Nas ciências humanas, ela foi abordada apenas para tentar identificar as relações entre o espaço e o território, e não a territorialidade humana com precisão.

Portanto, percebemos que há uma indiscutível relação entre o território e o poder nas abordagens de Raffestin, relação essa utilizada até os dias de hoje, embora com outras nuances. Fica claro que Raffestin contribuiu de maneira significativa para a compreensão do território, e seus estudos são muito utilizados por geógrafos contemporâneos. Todavia, Milton Santos teceu algumas críticas a essa forma de abordar o território, sempre atrelado ao poder. Milton Santos acabou contribuindo de maneira significativa sobre a abordagem territorial, a qual poderemos ver a partir de agora.

b) Milton Santos

Para termos uma noção mais precisa sobre as questões territoriais do ponto de vista de Milton Santos, optamos por recorrer a três de seus livros: *Por uma Geografia Nova* (1978), *Espaço e sociedade* (1979) e *Território, Globalização e Fragmentação* (1998). Tais obras foram escolhidas pelo fato de demonstrarem melhormente a forma como o autor analisa as questões territoriais. Nesses três livros, Milton Santos nos fornece uma boa análise territorial a qual consideramos suficiente para termos uma noção mais geral sobre seu ponto de vista a respeito dessa categoria.

Em seu livro *Por uma Geografia nova* (1978), o autor explica que, atribuir um único significado à categoria de território é uma tarefa quase impossível, pois no decorrer da história da Geografia, muitas foram as definições, análises e contribuições metodológicas que tentaram lhe atribuir um significado preciso. Além disso, o território é flexível, passivo de alterações, não sendo imutável ou fixo, pois de acordo com as mudanças ocorridas no espaço, todas as demais categorias acabam sendo alteradas (e vice e versa). Elementos que não existiam em um determinado período, passam a fazer parte da realidade em outro momento, e tais modificações fazem com que os métodos, as análises e até mesmo o significado de uma categoria, se altere de acordo com o recorte espaço/temporal.

Saquet e Silva (2008) explicam que Milton Santos critica a forma como o território aparece sempre atrelada ao poder do Estado, pois para ele, isso acaba desconsiderando uma série de formas de enfocar o seu uso, formas essas que não permitem sua total compreensão, mas acaba tornando tal análise mais complexa por envolver uma diversidade de atores e muitas relações sociais.

Assim, [para Milton Santos] o território pode ser considerado como delimitado, construído e desconstruído por relações de poder que envolvem uma gama muito grande de atores que territorializam suas ações com o passar do tempo. No entanto, a delimitação pode não ocorrer de maneira precisa, pode ser irregular e mudar historicamente, bem como acontecer uma diversificação das relações sociais num jogo de poder cada vez mais complexo. (SAQUET; SILVA, 2008, p. 31-32. Grifo nosso).

Em *Espaço e sociedade* (1979) Milton Santos defende que o território é o palco sobre o qual o capitalismo internacional se movimenta e se prolifera. O Estado, por sua vez, perde poder e acaba mais empobrecido, perdendo parte de sua autoridade e não sendo mais o único capaz de gerar serviços sociais. Por isso, a definição de território não pode ser atrelada apenas ao poder exercido pelo Estado, pois o capitalismo aparece agora como um poder dominante que consegue se impor até mesmo sobre o próprio Estado, criando uma série de outras relações através da apropriação da mais valia.

Já em seu livro *Território, Globalização e Fragmentação* (1998), Milton Santos explica que, para compreendermos a noção de território, precisamos analisar o uso que se tem dado a ele, e não buscar uma simples definição. Se antes, por exemplo, o Estado era o responsável por determinar os lugares, sendo o território a base para todo e qualquer Estado-nação, com a chegada da globalização moderna essa conjuntura se desfaz, e a noção de território assume um caráter transnacionalizado.

Antes, era o Estado, afinal, que definia os lugares – de Colbert a Golbery – dois nomes paradigmáticos da subordinação eficaz do Território ao Estado. O Território era a base, o fundamento do Estado-Nação que, ao mesmo tempo, o moldava. Hoje, quando vivemos uma dialética do mundo concreto, evoluímos da noção, tornada antiga, de Estado Territorial para a noção pós-moderna de transnacionalização do território. (SANTOS, 1998, p. 15).

Todavia, assim como o território não é apenas “estatizado”, ele também não é unicamente “transnacionalizado”, pois até mesmo nos locais onde a globalização existe de maneira mais forte e visível, o território habitado cria inúmeras novas relações que acabam modificando seu real caráter. Assim, as rápidas mudanças impostas no espaço modificam toda a conjuntura de análise. É necessário compreendermos o papel que a ciência, a tecnologia e a informação exercem sobre o território, não sendo possível limitarmos as mudanças apenas à mundialização, mas nos aprofundarmos nesse aspecto da realidade atual.

Dessa forma, Santos (1998) aborda o território como sendo sinônimo de “espaço humano”, ou seja, aquele que é habitado, permeado por objetos e ações. É no território que ocorrem as atividades criadas a partir da herança cultural do povo que o ocupa, sendo, portanto, uma fração do espaço local articulada com o espaço mundial. Por isso ele não apresenta uma forma definitiva, pois são muitos os fatores que o influenciam e o delimitam.

Há então a coexistência de dois tipos de território: o primeiro, denominado de “território nacional”, que é simplesmente o espaço onde as pessoas se abrigam e estabelecem relações umas com as outras e com o próprio espaço; e o segundo, denominado de “território transnacional”, dominado exclusivamente pelas empresas, que exercem uma apropriação ideológica e de interesse capital. Ambos estão em constante conflito.

Há um conflito que se agrava entre um espaço local, espaço vivido por todos os vizinhos, e um espaço global, habitado por um processo racionalizador e um conteúdo ideológico de origem distante e que chegam a cada lugar com os objetos e as normas estabelecidos para servi-los. Daí o interesse de retornar a noção espaço banal, isto é, território de todos, frequentemente contido nos limites do trabalho de todos; e de contrapor essa noção à noção de redes, isto é, o território daquelas formas e normas ao serviço de alguns. (SANTOS, 1998, p. 18).

Essa dualidade permite uma organização territorial de duas maneiras: vertical e horizontal. A organização vertical dispõe os lugares de forma hierárquica, sobrepondo um território sobre os demais a partir do viés econômico tecnicista, por exemplo. Já a organização horizontal estabelece uma relação de união em prol da manutenção do território “social”, no qual todos se apropriam. Milton Santos (1998) utiliza o exemplo de produtores que se unem para defender seus interesses, não buscando uma relação própria e unicamente econômica, mas seu modo de vida e sua sobrevivência.

Concluindo, Milton Santos foi o responsável por algumas das mais ricas análises sobre a categoria território, visto que tal categoria foi sempre abordado em muitas de suas obras. Por fim, analisaremos agora o modo como o território é abordado por um dos grandes geógrafos da atualidade, Rogério Haesbaert, que, assim como Milton Santos, aborda o território de uma maneira múltipla, cada uma possuindo análises e critérios diversos.

c) Rogério Haesbaert

Rogério Haesbaert, em *O Mito da Desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade* (2004) explica que por muito tempo as Ciências Sociais negligenciaram um debate a respeito do espaço e mais especificamente das territorialidades humanas, o que só veio a acontecer na década de 1960, quando começaram os esforços de conceitualização do território e da territorialidade. O autor explica que, em decorrência disso, existem diversas concepções de território que variam de acordo com cada autor e com as linhas teórico-conceituais que cada um segue.

Em seu livro *Desterritorialização e identidade: a rede “gaúcha” no Nordeste* (1997), o território possui uma expressão ambígua, podendo significar tanto um espaço social qualquer quanto um espaço marcado e defendido por determinadas espécies animais (seu espaço de sobrevivência), sendo esta última uma definição mais etológica. Tal categoria possui ainda definições abstratas e concretas vindas do campo da Filosofia.

Mesmo sendo uma das categorias geográficas, o território está presente em diversas outras ciências. Enquanto na Geografia a ênfase maior é dada à materialidade territorial em suas múltiplas dimensões, na Ciência Política o foco são as relações de poder e, na maioria das vezes, no surgimento do Estado; na economia aborda-se o território como um fator locacional que proporciona as bases para a produção. E assim acontece com diversas outras áreas do saber. Essa riqueza de conceituações, no entanto, acontece também na Geografia. Haesbaert (2004) afirma que é possível encontrar até nove definições diferentes de território sob a perspectiva geográfica.

Em ambos os seus livros (1997; 2004), Haesbaert afirma que a maior parte dos autores, sejam da Geografia ou de outras áreas do conhecimento, possuem compromisso muito mais em problematizar do que aprofundar as questões teóricas a respeito do território. Por esse motivo, “Cabe ao geógrafo, pelo que parece, ‘manter os pés no chão’ e, sem cair num empiricismo objetivista e inconsequente, não incorrer também num teorismo cuja abstração acaba impedindo uma apropriação intelectual da materialidade do espaço.” (HAESBAERT, 1997, p. 39).

Assim, visando facilitar a compreensão dessas muitas concepções de território na Geografia, o autor as agrupa em quatro vertentes, apresentadas de forma resumida no quadro a seguir:

IMAGEM 2 - Quadro das vertentes das principais concepções da categoria território na Geografia proposta por Haesbaert.

| | |
|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Política | As principais definições dentro dessa vertente tratam o território como um espaço delimitado e controlado sobre o qual existe uma relação de poder que, em sua maioria, está relacionada ao poder político do Estado. |
| Cultural | Foca na dimensão simbólica, na qual o território é encarado, sobretudo, como um produto de apropriação de um grupo em relação ao seu espaço vivido. |
| Econômica | Menos difundida do que as outras três, essa vertente enfatiza a dimensão espacial das relações econômicas, sendo o território uma fonte de recursos e/ou incorporado no embate entre classes sociais e na relação capital/trabalho. |
| Natural(ista) | Um pouco mais antiga que as outras, utiliza as noções de território com base nas relações entre a sociedade e a natureza, focando especialmente no comportamento “natural” dos homens em seu ambiente físico. |

Fonte: HAESBAERT (2004, p. 40). Adaptado pelo autor.

Embora o autor utilize essas 4 vertentes visando facilitar nossa compreensão a respeito das muitas definições de território, ele afirma que precisamos ir um pouco além dessa contextualização, pois o entrecruzamento de proposições teóricas é muito vasto. Por isso, Haesbaert (2004) propõe um aprofundamento maior e mais minucioso sobre as definições de território dentro da Geografia, dos quais gostaríamos de destacar três:

a) O território nas perspectivas materialistas: entre essas perspectivas, existem basicamente dois extremos e um ponto intermediário: o *naturalista*, que reduz a territorialidade ao seu caráter biológico, de modo que a própria territorialidade humana é resultado de um comportamento instintivo ou geneticamente determinado; o *social*, no qual as “relações de produção” são tidas como fundamentais para se compreender a organização territorial; e o ponto intermediário entre esses dois extremos, que encara o território como uma fonte de recursos.

b) o território nas perspectivas idealistas: utilizando o exemplo das sociedades indígenas, Haesbaert (2004) explica que o território é construído como uma área controlada para usufruto de seus recursos, em especial os naturais. O que, portanto, leva uma sociedade a se apropriar de um território é o acesso, controle e uso de seus recursos visíveis e invisíveis. No entanto há a presença de fortes “códigos culturais” nessas áreas, fazendo com que a cultura esteja acima de interesses políticos ou econômicos, pois a sensação de pertencimento está muito acima de qualquer outro fator. Não se trata, assim, de uma simples apropriação, mas relação afetiva com aquele espaço, sobre o qual reside uma parcela de suas identidades.

c) o território numa perspectiva integradora: o território aqui não pode ser visto como estritamente natural, nem unicamente político, econômico ou cultural. Nessa perspectiva integradora, o autor explica que o território é concebido sobre diferentes dimensões sociais, sendo preciso admitir vários tipos de territórios que coexistem no mundo, pois cada um possui uma dinâmica própria.

Haesbaert (2004) expõe ainda uma quarta perspectiva focada no ponto de vista de Raffestin sobre o território, justificando que ele foi um dos autores que mais se dedicou à discussão conceitual sobre essa categoria. Todavia, não abordaremos tal proposta, tendo em vista que as questões territoriais propostas por esse autor já foram analisadas em um tópico anterior.

Portanto, mediante tantas definições de território, o Haesbaert (1997) afirma que tal categoria envolve sempre diferentes graus de correspondência e intensidade, estando longe de ser vista apenas como uma área sobre controle de um determinado grupo politicamente estruturado. Tal apropriação envolve também dimensões simbólicas, culturais, identitárias e afetivas. O território, portanto, está muito mais vinculado ao domínio do que ao controle.

De maneira geral o território sempre estará atrelado à ideia de poder, independente da acepção que se esteja investigando, pois seu próprio significado evoca essa ideia (terror, aterrorizar). Tal poder pode ser exercido de maneira material (de forma jurídica e política) ou simbólica (através do medo e/ou do respeito). “Ele (o território) diz respeito tanto ao poder no sentido mais explícito, de dominação, quanto ao poder no sentido mais implícito ou simbólico, de apropriação”. (HAESBAERT, 2007, p. 20-21).

Assim, podemos concluir que o território é uma categoria rica em termos de análise e recebeu diversas contribuições ao longo do tempo. Apesar de sempre estar atrelada ao poder, essa categoria possui uma quantidade grande de possibilidades de interpretações e definições, como nos mostraram Milton Santos e Rogério Haesbaert.

1.3 A categoria região

Ao analisarmos os documentos norteadores da educação (PCNs, BNCC, Currículos de Formação Únicos do Acre) é possível notar a ausência da região de forma mais enfática como ocorrem com as demais categorias geográficas. Em todos os documentos, em especial nos PCN's, há uma preocupação em definir, e até mesmo traçar uma breve linha histórica para as categorias paisagem, lugar, espaço e território, mas o mesmo não acontece com a região. Na página 56 dos PCN+ (voltado para o Ensino Médio), por exemplo, há um quadro que aborda as categorias geográficas a serem trabalhadas ao longo dos 3 anos dessa etapa, com uma breve conceituação das mesmas e uma rápida explicação para o contexto escolar.

Na BNCC a região é apenas citada em alguns objetivos e conteúdos a serem trabalhados, em especial no 8º e no 9º ano do Ensino Fundamental, e na 2ª série do Ensino Médio⁵. O mesmo acontece com boa parte dos livros didáticos. Nas coleções *Araribá Mais, Geografia* (Ensino Fundamental) e *Fronteiras da Globalização* (Ensino Médio) a definição de região não é trabalhada de forma contundente, como ocorrem com o espaço, o território, a paisagem e o lugar. Ela simplesmente aparece como meio de análise de determinados fenômenos e sempre atrelada a questões territoriais.

Ao nosso ver, a região não é considerada uma categoria geográfica dentro dos documentos norteadores da educação e dos livros didáticos, e sim, um instrumento de análises que serve de respaldo para outras categorias. Assim, achamos interessante investigar o porquê de a região, no âmbito educacional, possuir essa característica.

Para respondermos a essa questão e termos uma noção mais precisa da categoria região, seus diversos significados e a importância que a mesma tem para a Geografia, recorreremos aos escritos de dois importantes autores: Paulo César da Costa Gomes, através do capítulo intitulado *O conceito de região e sua discussão*, presente no livro *Geografia: conceitos e temas* (2000), e Roberto Lobato Corrêa, em seu livro *Região e organização espacial* (2000).

⁵ É importante frisar que as nomenclaturas “1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio” estão de acordo com o Currículo de Referência Único do Acre – Ensino Médio. Nas formações docentes para os professores do Ensino Básico, promovidas pela Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esportes do Acre, os termos “1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio” são amplamente utilizados para fazer distinção entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

A escolha desses autores se deu pelo fato de ambos realizarem uma análise mais precisa da região e de uma forma muito semelhante, que seja, através das correntes geográficas. Essa abordagem faz com que tenhamos uma noção mais apurada sobre a importância da região dentro da Geografia e a riqueza de significados que a mesma possui. Corrêa (2000) afirma que essa categoria tem se constituído o centro de discussão sobre o objeto da Geografia desde a institucionalização desta. Portanto, compreender a forma como ela passou por diferentes abordagens é primordial.

De acordo com Gomes (2000) é comum, na linguagem cotidiana, associarmos a região a dois elementos fundamentais: a extensão e a localização, podendo se referir tanto a fatos, fenômenos ou limites espaciais diversos. A região pode ser utilizada também para designar unidades administrativas que remetem à hierarquia e ao controle do Estado. Já Corrêa (2000) explica que a região está ligada à noção de diferenciação de áreas, ou seja, à aceitação de que a superfície terrestre se constitui por áreas diferentes entre si.

Na Geografia, tais associações à categoria região não são suficientes para dar conta da complexidade de fenômenos e estudos relacionados a essa disciplina, e por isso, muitos geógrafos adjetivaram a noção de região de modo a diferenciá-la do senso comum. Gomes (2000) afirma que, em meados do século XIX, a Geologia já se utilizava amplamente da região, e isso acabou auxiliando alguns geógrafos a formularem seus trabalhos. Um destes, Vidal de La Blache, se baseou nos estudos geológicos para elaborar muitas das regionalizações presentes em sua obra, as quais tiveram fortes ecos nos estudos de outros geógrafos.

Foi a partir desses conceitos que surgiu o termo *região natural*, que trata os elementos e fenômenos naturais como determinantes ao desenvolvimento das sociedades. Essa designação acabou gerando um intenso debate no meio acadêmico, tendo a região como epicentro. Corrêa (2000) explica que a ideia de região natural, intimamente ligada à expansão imperialista ocorrida no século XIX, levava em consideração elementos puramente físicos e naturais. A região natural é, portanto, entendida como frações da superfície terrestre, que são agrupadas com base nos elementos da natureza. Clima, relevo, vegetação, entre outros, eram os determinantes das classificações regionais, de modo que a interferência humana não era levada em conta nessa classificação.

Os opositores dessa ideia afirmam que a natureza pode influenciar e moldar alguns gêneros de vida, mas que é sempre a sociedade, através de seu trabalho, sua cultura, sua educação e sua civilização que irá dispor dos recursos naturais e utilizá-los da melhor maneira ou não. Nesse contexto, surge a denominada *região geográfica*, que sintetiza a ação humana

sobre a ambiente natural. Para os defensores dessa ideia, a região geográfica deve ser a categoria central da Geografia.

A partir de então, uma série de monografias regionais são produzidas, seguindo um plano mais ou menos constante. Neste plano se deve começar pela descrição das características físicas seguida da descrição da estrutura da população e de suas atividades econômicas. O objetivo final é encontrar para cada região uma personalidade, uma forma de ser diferente e particular. (GOMES, 2000, p. 56).

Em síntese, a região geográfica abrange a paisagem e toda a sua extensão territorial, de forma que se entrelaçam harmoniosamente a natureza e os componentes antrópicos. A região geográfica é compreendida como uma entidade concreta e palpável, que pode desaparecer em qualquer momento. Cabe ao geógrafo reconhecê-la, descrevê-la e explicá-la, tornando claros os seus limites, os seus elementos e a sua evolução. (CORRÊA, 2000, p. 15).

Segundo Gomes (2000) Hartshorne explica que, para os defensores dessas ideias, agrupadas sob a alcunha de *Geografia Clássica*, a ciência geográfica se caracteriza principalmente pelos estudos regionais, sendo esse o seu foco. O método regional nada mais é do que a busca dos geógrafos clássicos em procurar uma caracterização regional na distribuição espacial dos fenômenos.

Com a denominada “crise da Geografia Clássica” (GOMES, 2000, p. 62), houve uma grande discussão em torno da categoria região (que passa a ser alvo fundamental desse debate), dos métodos utilizados e da natureza distinta da Geografia, frente a outras ciências. Os críticos afirmavam que o método descritivo utilizado pela Geografia era insuficiente para lhe conferir a qualidade de ciência. O método regional também foi duramente criticado, pois afirmava-se que constituir um método próprio e único à Geografia, não tinha validade. Para os críticos, o método científico é apenas um, o que varia são os objetos científicos.

Gomes (2000) explica que esse período de críticas e novos olhares sobre a ciência geográfica fez com ganhassem força algumas correntes distintas daquela denominada de Geografia Clássica. Os geógrafos da *Nova Geografia*, por exemplo, atribuem ao espaço o *status* de objeto, por excelência, da Geografia. Eles afirmam ainda que, para que a região possa ser considerada uma categoria científica dentro da ciência geográfica, ela necessariamente precisa ter uma formulação clara em sua natureza e em seus critérios de análise. Por isso, a Nova Geografia estabelece as regiões como uma técnica geográfica, uma forma de se alcançar uma determinada hipótese, e não mais um produto final nas pesquisas. Em síntese, a região passa a ser um meio e não mais um resultado. Todo esse arcabouço teórico passa a ser denominado de *análise regional*. Surgiram então dois tipos fundamentais de regiões:

a) **regiões homogêneas**: partem da ideia de que, ao selecionarmos variáveis estruturantes do espaço, os intervalos formados entre as frequências e as magnitudes definem espaços mais ou menos homogêneos, de modo que as divisões espaciais correspondem a verdadeiros níveis hierárquicos.

b) **regiões funcionais**: não há uma uniformidade espacial, mas imperam inúmeras relações que se interligam e conferem a um determinado espaço características únicas que o diferencia dos demais.

A partir dos anos 1970, uma nova onda crítica começou a se apresentar no campo geográfico, questionando a ideologia e o caráter economicista (baseado nos modelos neoclássicos) nos quais a Geografia estava assentada. Os críticos dessa vertente afirmavam que esse modelo de Geografia produzia regionalizações que corroboravam com o desenvolvimento desigual do espaço através de uma hierarquização funcional. “Ao assumir a dinâmica de mercado como pressuposto da organização espacial, estes modelos ‘naturalizariam’ o capitalismo, como a única forma possível de conceber desenvolvimento social.” (GOMES, 2000, p. 65).

Essa corrente é conhecida como *Geografia Radical*, e seus geógrafos defendem a ideia de que a diferenciação espacial se deve principalmente à divisão territorial do trabalho e ao processo de acumulação capitalista. Outros tipos de regionalização que não se baseiem esses critérios são vistos como um produto ideológico, que objetiva esconder as contradições sociais das lutas pelo espaço. Todavia, essa corrente aceita que a região esteja calcada em diferentes processos de classificação do espaço. Em síntese, a grande crítica é feita ao conteúdo das classificações regionais, ou seja, aos critérios e metodologias pelos quais determinada regionalização se baseou.

Alguns outros geógrafos defensores dessa corrente, em especial aqueles mais ligados ao marxismo, estabeleceram ainda uma relação mais estreita entre a região e os conceitos da economia política marxista. A região é, portanto, vista como uma formação sócio espacial que se aproxima do conceito de formação socioeconômica.

Por fim, Gomes (2000) aborda brevemente a região no contexto da *Geografia Humanista*, que busca encontrar nos primórdios da disciplina geográfica elementos que seriam importantes resgatar, entre eles a categoria região. Para os seguidores dessa corrente humanística, a região está relacionada, assim como o lugar, a um sentimento de pertencimento, de “mentalidade regional”. Logo, a região existe de forma referencial nas sociedades, sendo tratada novamente como um produto real construído de um quadro territorial.

Podemos concluir então que a categoria região possui diversas abordagens dentro da Geografia. Não é um trabalho válido apontar ou decidir qual abordagem é acertiva ou não, tendo em vista que a abordagem escolhida por cada geógrafo irá depender de seu trabalho, sua metodologia, o objetivo de sua pesquisa, entre outros.

Para encerrar seu texto, Gomes (2000) chama a atenção para a ideia de desaparecimento e/ou desuso da região que alguns estudiosos têm invocado erroneamente em suas obras. O autor afirma que o discurso geral remete ao fato de a globalização homogeneizar os espaços e as sociedades a tal ponto de que as diferenças territoriais, sociais e espaciais estão desaparecendo. Todavia, o fenômeno da globalização não tem conseguido realizar essa tarefa hegemônica com êxito, pelo contrário. “Se hoje o capitalismo se ampara em uma economia mundial não quer dizer que haja uma homogeneidade resultante dessa ação.” (GOMES, 2000, p. 72).

O regionalismo está cada vez mais presente no mundo atual, e prova disso são os blocos econômicos e territoriais que têm surgido com cada vez mais frequência nos últimos anos (Mercosul, União Europeia, Nafta etc.). Isso reforça a ideia de que uma nova relação espacial vem criando forma e novos centros econômicos, com suas respectivas áreas de influência, estão dando origem a novas regiões e até mesmo renovando algumas antigas.

Voltando agora à questão inicial que deu base a essa seção, temos respaldo para afirmar que a região presente nos documentos norteadores da educação básica bem como nos livros didáticos⁶ está fortemente amparada na Nova Geografia, pois como vimos, dentro dessa corrente a região não é tida como um produto final de análises, e sim como um meio de se alcançar respostas, pois a região, que dentro da Geografia Clássica é tida como o objeto geográfico, não tem o mesmo peso na Nova Geografia.

Da mesma forma, a região não é considerada um objeto da Geografia dentro dos documentos norteadores educacionais, alcinha conferia exclusivamente ao espaço, e embora o território, a paisagem e o lugar também não sejam considerados objetos dentro dessa perspectiva, ao menos aparecem como fazendo parte do espaço, diferente da região, que é tida apenas como um auxiliar de estudos e pesquisas. Veremos isso de forma mais detalhada no 2º capítulo dessa dissertação.

⁶ Os documentos norteadores da educação (PCN's, BNCC e Currículos de Referência Único do Acre) serão melhor analisados no capítulo 2 dessa dissertação. Já os livros didáticos serão discutidos com maior aprofundamento no capítulo 3. A partir desses capítulos compreenderemos melhor a forma como a região é abordada e o porquê de afirmarmos que a mesma possui um forte viés na Nova Geografia.

1.4 A categoria paisagem

Ao analisarmos os documentos norteadores da educação (PCN's e BNCC) veremos que a categoria paisagem aparece atrelada às unidades visuais que se originam de questões culturais e “marcas” que o ser humano, de forma individual ou coletiva, deixa sobre uma determinada área, até então tida como natural e intocada. Nos PCN+, por exemplo, temos a seguinte definição para paisagem:

[A paisagem] contém elementos impostos pelo homem por meio de seu trabalho, de sua cultura e de sua emoção. Nela se desenvolve a vida social e, dessa forma, ela pode ser identificada informalmente apenas, mediante a percepção, mas também pode ser identificada e analisada de maneira formal, de modo seletivo e organizado; e é neste último sentido que a paisagem se compõe como um elemento conceitual de interesse da Geografia. (BRASIL, 2006, p. 56. Grifo nosso).

Por conseguinte, muitos livros didáticos utilizados pelos professores de Geografia em sala de aula no Ensino Básico tendem a abordar a paisagem sobre dois vieses: a paisagem natural e a paisagem cultural, como é o caso do livro *Araribá Mais: Geografia*, da editora Moderna (2018) e específico para o 6º ano do Ensino Fundamental: anos finais. Nele, a paisagem é classificada em *natural*, quando apresenta unicamente elementos oriundos da ação da natureza, e *cultural* (ou *humanizada*) quando há predomínio de elementos construídos pelo ser humano.

Assim, é natural que os professores em sala de aula, sempre que trabalhem com a categoria paisagem, realizem uma abordagem entre o natural e o cultural, abordagem essa que encontra suas origens em dois importantes geógrafos: o estadunidense Carl Ortwin Sauer (1889 – 1975) e o britânico Denis Cosgrove (1948 – 2008). Ambos realizaram estudos significativos sobre a paisagem e a analisaram sobre uma perspectiva cultural. Suas obras influenciam até hoje a forma como os professores de Geografia trabalham com essa categoria em sala de aula. Por esse motivo, analisaremos agora dois artigos desses autores que consideramos essenciais para compreendermos a forma como ambos tratam a paisagem.

Carl Ortwin Sauer, em *A Morfologia da Paisagem* (2004), explica que os grandes campos de conhecimento existem pelo fato de se dedicarem ao estudo de determinadas categorias de fenômenos, e isso gera subdivisões primárias. O autor usa como exemplos a Botânica, que se dedica ao estudo das plantas, e a Geologia, que estuda e analisa as rochas. Já a Geografia é responsável pelo estudo da paisagem, pois tal categoria é uma importante seção da realidade perceptível.

O autor explica que a paisagem designa uma determinada forma da Terra na qual os processos de modelagem não ocorrem simplesmente por ações físicas, mas estão atrelados às ações culturais, ou seja, ao papel do homem enquanto agente modificador. A paisagem, portanto, é “uma área composta por uma associação distinta de formas, ao mesmo tempo físicas e culturais.” (SAUER, 2004, p. 23).

Toda paisagem detém características individuais que as tornam únicas e ao mesmo tempo as diferenciam das demais. Nenhuma cidade será exatamente igual a outra, assim como uma floresta, uma área rural ou um local histórico. Ao analisarmos certos elementos paisagísticos, podemos nos sentir tentados a realizar padronizações que tornem suas características repetitivas e genéricas. Todavia, devemos sempre ter em mente que os fenômenos e objetos que estão por trás dessas paisagens são distintos. Ao descrevê-las e estudá-las, o geógrafo deve ir muito além do campo visível e compreender todas as relações existentes naquela área.

Embora cada pesquisador possua um ponto de vista diferente sobre as mesmas paisagens (pois tudo depende do que ele busca encontrar em sua análise), Sauer (2004) chama a atenção para a tendência de nos atermos àquelas partes da paisagem que de alguma forma nos influenciam, nos limitam ou que sejam passíveis de modificações. Sempre iremos selecionar as qualidades paisagísticas que sejam úteis para nós e excluimos certos aspectos que não nos interessem.

Além disso, para que possamos realizar uma análise ainda mais completa e coesa da paisagem, precisamos estudá-la através das relações temporais e espaciais, pois a mesma está em constante processo de desenvolvimento, dissolução ou substituição. Assim, para realizarmos um estudo mais preciso sobre a paisagem, o autor propõe uma forma de classificação que é muito utilizado até hoje por pesquisadores, estudiosos e por professores em sala de aula, presente tanto em livros didáticos quanto nos documentos norteadores da educação: as paisagens naturais e as paisagens culturais.

Na visão do autor, a Geografia se propõe a realizar análises que unem os elementos físicos e os elementos culturais nas paisagens. Assim, a *paisagem natural* é o somatório de todos os recursos físicos que o homem tem à sua disposição em uma determinada área. Tal área está aquém da capacidade humana de acrescentar qualquer coisa. Ele pode desenvolvê-los, ignorá-los ou explorá-los. Já a *paisagem cultural* diz respeito a uma determinada área que apresenta marcas da ação humana. Tais marcas podem se dar de forma individual ou de maneira conjunta. Vejamos cada uma delas de forma mais específica.

a) *Paisagem Natural*: trata-se de uma área anterior à introdução de qualquer atividade humana e pode ser denominada também de paisagem original. Suas formas estão relacionadas diretamente aos materiais da crosta terrestre. Entre os objetivos principais desse estudo paisagístico estão a análise do solo, do clima (que é um dos maiores influenciadores da paisagem), da vegetação, enfim, de todos os elementos naturais de uma determinada área. Busca-se compreender, portanto, a totalidade da paisagem natural e suas múltiplas formas.

b) *Paisagem Cultural*: é uma conjugação das ações humanas sobre determinada área. Esse tipo de paisagem possui uma série de sucessões que serão determinadas de acordo com a cultura e o período. Ela é derivada da paisagem natural com o homem expressando seu lugar no meio natural. Essa paisagem (cultural) está sujeita às mudanças acarretadas pelo desenvolvimento da cultura ou até mesmo por sua substituição. Sauer (2004) define a paisagem cultural como sendo a área geográfica em seu último significado. Todas as suas formas são obras da ação do homem sobre a área natural. “Com base nessa definição, em Geografia não nos preocupamos com a energia, costumes ou crenças do homem, mas com as marcas do homem na paisagem.” (SAUER, 2004, p. 57).

A cultura é o principal agente que modela uma paisagem natural e a transforma em paisagem cultural. Logo, é comum que a paisagem acabe se modificando com o passar do tempo, adquirindo novas forma até chegar à sua configuração final, a qual o observador analisa em certo período. O autor denomina todo esse processo de “ciclo de desenvolvimento da paisagem”. Com o surgimento de uma cultura diferente, a paisagem “rejuvenesce” ou se origina uma nova paisagem cultural que se sobrepõe à antiga.

Assim, Sauer (2004) conclui seu artigo afirmando que a paisagem natural é de fundamental importância, pois ela fornecerá os materiais sobre os quais a paisagem cultural é formada. A força modeladora de todo esse processo é a cultura. A forma como o natural e o cultural se fundem e se influenciam dão origem ao mais puro e autêntico processo geográfico.

Já Denis Cosgrove, em *A Geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas* (2004) realiza uma abordagem paisagística mais focada na cultura e no simbolismo. De acordo com o autor, a *paisagem*, a *cultura* e os *símbolos* estão intimamente ligados (ao menos na Geografia Humana). A *paisagem*, assim, é uma maneira de ver, compor e harmonizar o mundo através de cenas em uma unidade visual. Por exemplo, sempre que vemos uma paisagem que nos agrada ou que, de alguma forma, nos marque, acabamos criando uma cena em nossa mente, como uma espécie de pintura ou fotografia. Sempre que remetemos a essa paisagem em nosso subconsciente, acabamos tendo em mente essa figura ou essa cena.

A paisagem está, então, ligada a uma nova forma de vermos o mundo, como uma espécie de criação racionalmente ordenada, designada e harmoniosa. Seus mecanismos e sua estrutura são acessíveis somente à mente humana. Por ser uma categoria complexa, o autor estabelece 3 implicações da paisagem: a) ela foca nos aspectos visíveis do mundo, sua composição e sua estrutura espacial; b) ela se baseia na unidade, na coerência e na concepção ordenada de ambiente; e c) ela é fruto da intervenção humana e do controle das forças que a modelam e a remodelam.

Ao abordar a *cultura*, Cosgrove (2004) explica que na Geografia Humana a ênfase maior é dada ao papel dos homens enquanto transformadores do mundo, de modo que há uma concentração maior na análise das formas visíveis da paisagem. A cultura é definida pelo autor como o conjunto de práticas compartilhadas comuns a um grupo humano em particular, que foram aprendidas e repassadas de geração a geração. A cultura, portanto, influencia de forma significativa na formação e na modelagem das paisagens, e para reforçar isso, o autor apresenta três maneiras como a cultura e a paisagem se entrelaçam:

1ª - cultura e consciência: a cultura é reproduzida pelos seres humanos através de suas ações, muitas delas cotidianas e imperceptíveis. Ao cortar a grama de seu quintal, por exemplo, o indivíduo está inconscientemente afirmando que aquela propriedade é privada através de um claro sinal na paisagem. Ao entrarmos em uma igreja, automaticamente fazemos silêncio e falamos de forma branda e respeitosa. Se nos perguntarem o porquê de realizarmos essas ações, possivelmente não saberemos responder, mas tratam-se de práticas e expressões culturais que, se não tivéssemos, desapareceriam de nossas paisagens. A cultura consciente, portanto, imprime objetos e fenômenos paisagísticos muitas vezes tão naturais que dificilmente percebemos ou conseguimos explicar.

2ª – cultura e natureza: toda e qualquer transformação na natureza será motivada por práticas culturais e terá impactos diretos na paisagem, embora nem sempre apareça de forma tão visível a um estranho. É muito comum na Amazônia brasileira vermos denúncias de derrubadas e queimadas intensivas de áreas florestais que ocorrem para dar espaço à criação de gado. Essa prática (quase que permissiva) de destruição da natureza demonstra que há uma forte cultura baseada na atividade agropastoril em algumas áreas no Brasil. Já a forma como grupos indígenas fazem uso do espaço natural demonstra uma outra maneira de apropriação típica daquela cultura. Em ambos os casos, a paisagem nos possibilita analisar esses traços culturais.

3ª – *cultura e poder*: a maior parte das pessoas vive em sociedades divididas por castas, classes, sexo, idade, etc. Essa divisão varia de acordo com cada cultura e geralmente correspondem às formas de trabalho. Fato é que cada forma de divisão da sociedade irá invocar um certo de grau de poder o qual terá hábitos e, muitas vezes, culturas próprias. Essas divisões de poder são refletidas diretamente nas paisagens através, por exemplo, do tamanho e da arquitetura das casas, dos hábitos e costumes dos moradores e das relações existentes entre os vizinhos. Todavia, vale ressaltar que os grupos dominantes sempre tentarão impor sua visão e sua cultura sobre aqueles grupos mais abastados ou tais grupos verão naqueles dominantes um modelo a ser seguido e copiado. Fato é que as paisagens refletem diretamente as culturas de cada grupo social.

Por fim, os *símbolos* permitem compreender melhor as expressões impostas pelas culturas às paisagens, pois é através deles que conseguimos identificar as diferentes “linguagens” empregadas em cada cultura. De acordo com Cosgrove (2004) todas as paisagens são simbólicas. Ao vermos uma bandeira hasteada a meio mastro, por exemplo, logo identificamos um sinal de luto. Uma casa, onde nasceu ou residiu uma figura importante de uma certa sociedade, possui um forte simbolismo refletido na paisagem, por mais simples que esse local seja.

Em determinados locais, os símbolos são tão fortes que até mesmo o nosso comportamento é automaticamente alterado e, mesmo sem regras escritas em algum lugar, sabemos exatamente como nos comportar e como agir, a exemplo da igreja, que vimos anteriormente. Mesmo quando ocorrem grandes mudanças culturais, mas as paisagens permanecem intocadas, os códigos ainda permanecem respeitados. Se a paisagem for alterada e os símbolos e códigos nela presentes forem retirados, automaticamente nosso comportamento irá se alterar. Isso demonstra o quanto as paisagens são fortes mesmo que muitas vezes não nos atentemos para elas.

Todas as paisagens possuem significados simbólicos porque são o produto da apropriação e transformação do meio ambiente pelo homem. O simbolismo é mais facilmente aprendido nas paisagens mais elaboradas – a cidade, o parque e o jardim – e através da representação da paisagem na pintura, poesia e outras artes. Mas pode ser lida nas paisagens rurais e mesmo nas mais aparentemente não-humanizadas. (COSGROVE, 2004, p. 108).

Logo, as paisagens guardam múltiplos significados possíveis de serem “decodificados” através da Geografia. Assim como fazemos a leitura de um texto complexo várias vezes buscando extrair ao máximo sua interpretação, o mesmo exercício deve ser feito com a paisagem, buscando analisá-la através de todas as suas expressões. Para realizar melhor esse trabalho, é importante que os geógrafos recorram a evidências do passado buscando compreender melhor as simbologias presentes nas paisagens. Essas evidências podem ser de cunho cartográfico, textual, oral, de arquivo ou outros materiais que contenham algum indício importante, como pinturas, poesias, romances, contos populares, entre outros. Portanto, decodificar corretamente as paisagens e suas simbologias demanda sensibilidade histórica e contextual por parte dos geógrafos.

Assim, para que possamos realizar uma análise mais apurada sobre a paisagem a partir da cultura e dos símbolos, Cosgrove (2004) apresenta o que ele denomina de “tipologia tríplice” como estrutura para classificarmos as paisagens sob o viés da Geografia Humana: as *paisagens da cultura dominante* e as *paisagens alternativas*. Vale ressaltar que o próprio autor deixa claro que essas propostas são apenas um artifício organizacional que tem como objetivo facilitar as nossas análises.

i) *Paisagens da cultura dominante*: Como vimos anteriormente, a cultura dominante é aquela oriunda de um grupo de indivíduos que tem domínio ou está acima dos demais. Uma das estratégias utilizadas por esses grupos para se manter no poder é justamente fazer uso das paisagens. Cosgrove utiliza o exemplo das forças dominantes inglesas que, temendo uma revolta dos trabalhadores rurais durante e após a Revolução Francesa, iniciaram uma série de apelos ao patriotismo e à liberdade de pequenos trabalhadores rurais ingleses através de obras que os retratavam sendo felizes, bem alimentados e nascidos livres, em detrimento de trabalhadores franceses retratados sempre macilentos, famintos e sem liberdade.

O principal reflexo dessa cultura dominante foram as pinturas (populares na época) que sempre retratavam paisagens pintadas em quadros que mostravam bonitas cenas rurais com trabalhadores colhendo em abundância e descansando junto à sua família na porta de casa. Tais paisagens estavam longe da realidade, mas passavam a ideia de uma sociedade harmoniosa e próspera.

Cosgrove (2004) explica que sempre somos inclinados a ver o belo em manifestações culturais dominantes, de modo que as paisagens servem, então, como uma espécie de propaganda para difundir essa ideia. A paisagem pode ser muito recorrente para que culturas dominantes se solidifiquem e se tornem quase que inquestionáveis. Outro exemplo de poder atrelado às paisagens são os grandes monumentos, as sedes de poder estatal e os espaços amplamente belos e projetados como museus e galerias de arte. Esses locais estão repletos de símbolos de poder que passam a ideia de uma paisagem na qual os demais indivíduos da sociedade não são bem-vindos ou não fazem parte, fomentando ainda mais as culturas dominantes e firmando-as como “corretas”.

Portanto, cada paisagem possui seus usos rituais e seus planos simbólicos. Muitas delas estão cumprindo um determinado papel ou nos mostram diferenças sociais conflitantes. Cabe aos geógrafos examinar e decodificar essas paisagens de modo a refletir sobre os papéis que cada indivíduo tem na reprodução de culturas dominantes.

ii) paisagens alternativas: é uma falácia acreditarmos que as culturas dominantes estão mais presentes nas paisagens. Elas são mais visíveis e mais valorizadas, mas se nos atentarmos e fizermos uso das escalas certas, veremos que as culturas alternativas, fruto de grupos que não fazem parte da cultura dominante, estão em maior peso nas sociedades. Todavia, por mais presente que uma cultura alternativa seja, ela sempre estará submetida a uma cultura dominante. Assim, Cosgrove (2004) divide a análise das paisagens alternativas em 3 subculturas: *residuais*, *emergentes* e *excluídas*.

As culturas *residuais* são aquelas que estão presentes nos dias atuais, mas que remetem a um outro período histórico. Um exemplo de culturas residuais são os antigos palácios onde governantes de tempos passados exerceram seu poder. Muitos deles acabaram sendo transformados em museus ou se tornaram lugares que servem unicamente para guardar a história. Essas paisagens oriundas dessas culturas são carregadas de símbolos que nos auxiliam a entender o desenvolvimento da sociedade e a forma como o espaço e a sociedade se alteraram ao longo dos anos.

Já as culturas *emergentes* possuem diversas ramificações, mas sempre têm como propósito desafiar as culturas dominantes, oferecendo uma visão de futuro alternativo que irá se desdobrar principalmente nas paisagens. Um exemplo dessas culturas são os *hippies*, que ganharam força durante a década de 1960. Surgiram inúmeras lojas que comercializavam alimentos alternativos, pequenas propriedades orgânicas e algumas comunidades associadas a essa cultura. Todos esses elementos eram visíveis na paisagem e indicavam que ali havia um traço emergente. Analisar essas culturas e suas paisagens possibilita analisar uma insatisfação social por parte de um grupo de indivíduos que tem sua gênese, muitas vezes, no descontentamento social.

Por fim, as culturas *excluídas* são aquelas oriundas de grupos tipicamente excluídos ou oprimidos pela sociedade. Ao olharmos ao nosso redor, veremos uma infinidade de paisagens repletas de símbolos eurocêntricos, fenotipicamente brancos, e que excluem as manifestações negras, indígenas, ribeirinhas, etc. Esses grupos podem ser considerados excluídos pelo fato de não terem uma representação cultural valorizada principalmente em espaços públicos. Todavia, as culturas desses grupos se apresentam de forma rica em suas paisagens e devem ser analisadas pelos geógrafos, pois muitas delas apresentam códigos e significados que nos permitem compreender melhor a diversidade social na qual estamos inseridos.

Concluindo, as paisagens, do ponto de vista de Denis Cosgrove (2004), estão repletas de significados que podem ser facilmente identificados por qualquer pessoa, mas cabe à Geografia fornecer o “arsenal” suficiente para possamos decodificar essas paisagens. Compreender seus significados é muito importante para que compreendamos nós mesmos e nosso papel na sociedade.

Portanto, Carl O. Sauer e Denis Cosgrove abordaram a paisagem através de questões culturais. Sauer foi o responsável por propor essa divisão paisagística em natural e cultural, a qual está tão presente nas práticas docentes, e Denis Cosgrove aprofundou tais análises focalizando na questão cultural da paisagem e realizando uma série de contribuições que vão além do simples campo visível. Assim, a paisagem é uma categoria capaz de revelar a forma como o homem e a natureza se relacionam, as desigualdades sociais, as relações de poder e influência exercidas e sofridas por certos grupos de pessoas e até mesmo a paisagem enquanto forma de expor um descontentamento com o status quo.

1.5 A categoria lugar

Ao realizarmos uma leitura da Base Nacional Comum Curricular, em especial na parte que trata sobre a área das Ciências Humanas (BRASIL, 2018, a partir da página 353), notaremos que a categoria lugar aparece (de forma sucinta) com algum destaque, sendo enfatizada como uma importante categoria de análise para que os alunos compreendam melhor os fenômenos que ocorrem tanto a nível local quanto no nível global.

Na análise geográfica, os espaços percebidos, concebidos e vividos não são lineares. Portanto, é necessário romper com essa concepção para possibilitar uma leitura geo-histórica dos fatos e uma análise com abordagens históricas, sociológicas e espaciais (geográficas) simultâneas. Retomar o sentido dos espaços percebidos, concebidos e vividos nos permite reconhecer os objetos, os fenômenos e os lugares distribuídos no território e compreender os diferentes olhares para os arranjos desses objetos nos planos espaciais. (BRASIL, 2018, p. 353).

Conforme veremos mais detalhadamente no próximo capítulo, a BNCC está dividida em 5 unidades temáticas, sendo a primeira delas *o sujeito e seu lugar no mundo*. Tal unidade focaliza nas noções de pertencimento e identidade dos alunos e trata diretamente sobre a categoria lugar. No Ensino Fundamental - anos iniciais, essa unidade, bem como a categoria lugar, são abordados através dos conhecimentos prévios que os alunos têm de si mesmos e das comunidades onde habitam. Valorizam-se principalmente as memórias e as marcas do passado deixadas nos lugares.

No Ensino Fundamental – anos finais, esse conhecimento formulado pelos alunos ao longo dos anos iniciais é expandido, e o lugar passa a ser encarado a partir de relações mais amplas, levando em consideração temas políticos, econômicos e culturais do Brasil. A partir de então, o lugar passa a ter uma conexão nacional e mundial. “Dessa forma, o estudo da Geografia constitui-se em uma busca do lugar de cada indivíduo no mundo, valorizando a sua individualidade.” (BRASIL, 2018, p. 362).

Para nos ajudar a compreender melhor o lugar e a forma como ele está presente nos documentos norteadores da educação, recorreremos a dois importantes autores que se dedicaram a analisar essa categoria e vários de seus desdobramentos: Yu-Fu Tuan (1983), que apresenta uma versão mais introdutória e conceitual do lugar, abordando-o como o ambiente no qual o ser humano cria vínculos afetivos relacionados diretamente com a cultura; e Ana Fani Alessandri Carlos (2007) que aborda o lugar de uma forma mais mundializada e complexa, influenciado diretamente pela globalização. O lugar é encarado como uma fração do espaço que influencia e é influenciada por eventos e fenômenos que acontecem em todo o mundo.

Yu-Fu Tuan, em *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência* (1983) apresenta uma análise sobre a categoria lugar a partir de três perspectivas: 1) os fatos biológicos, nos quais o autor explica o modo como as crianças formam noções de espaço e lugar através de diferentes níveis de percepção e aprendizado; 2) as relações entre o espaço e o lugar, onde o autor realiza a distinção entre essas duas categorias, que do seu ponto de vista, tendem a se fundir, de modo que faz-se necessário estabelecer “limites de compreensão” para ambas; e 3) a amplitude da experiência ou conhecimento, no qual o autor analisa as formas como os símbolos e a experiência humana constroem relações com o lugar e o espaço.

Para a construção desse tópico, nos ateremos à 2ª perspectiva de Tuan (1983), na qual a categoria lugar é discutida de forma mais conceitual e aprofundada. Daremos ênfase somente ao lugar, tendo em vista que o espaço já foi analisado no primeiro tópico desse capítulo. Todavia, não perderemos de vista o caráter relacional de ambos.

Inicialmente, Tuan (1983) afirma que o lugar é um ambiente no qual um indivíduo se sente seguro, acolhido e possui uma relação afetiva. Para além dessa definição genérica e popular, Tuan explica que o lugar possui identidade e “aura”, ou seja, possui uma história. O lugar, portanto, vai muito além de uma mera construção, como uma casa com cômodos, paredes e móveis. É o sentimento e a história empregados nesse ambiente que lhe darão identidade e que criarão relações afetivas entre si e seus indivíduos.

Ao visitarmos uma construção famosa, por exemplo, a casa onde residiu durante muito tempo uma certa personalidade histórica importante, aquele ambiente deveria ser simplesmente um local comum, com telhado, paredes e cômodos. No entanto, o fato de uma pessoa importante ter residido ali, muda totalmente a aura daquela construção. Os próprios móveis parecem conter uma história, e isso só é possível porque aquele ambiente foi “O lugar” de uma certa pessoa, que se relacionou afetuosamente com aquela moradia a ponto de residir ali por algum tempo.

Animais também possuem um certo sentido de lugar. Para eles, tais espaços são demarcados e defendidos contra invasores. É ali que eles satisfazem suas necessidades biológicas de comida, água, descanso e procriação. Observemos que, basicamente, o ser humano faz o mesmo com o lugar onde reside. A diferença é que temos maneiras muito mais complexas de nos conectarmos ao lugar do que os animais. (TUAN, 1983, p. 05).

O autor explica que, considerando os dotes humanos, a cultura é o principal meio pelo qual estabelecemos significado e criamos a “aura” do lugar. Diferente dos animais, apenas os homens possuem cultura, a qual influencia diretamente nos nossos valores e no nosso comportamento. Cada povo encara o lugar de forma diferente, e isso se deve à cultura de cada um.

Recorrendo novamente ao exemplo da casa, o autor explica que, embora a reconheçamos facilmente como um lugar, é necessário observar que cada cômodo pode ser considerado como um lugar menor. As paredes e o telhado fornecem uma visão de unidade visual que nos ajudam a enxergar a casa como representação máxima da categoria lugar. Mas, se porventura retirássemos as paredes internas da casa, ainda teríamos claramente uma divisão entre banheiro, sala, quartos, cozinhas etc., pois tais cômodos são, por si só, lugares conectados do todo.

Um outro fator importante abordado por Tuan (1983) é o tempo. Afinal, quanto tempo demoramos para nos conectarmos a um espaço a fim de denominá-lo de lugar? Na atualidade, o ritmo do homem é muito frenético. Casa - escola – faculdade - trabalho – lazer – igreja - casa. Os seres humanos se movimentam tanto que se torna mais difícil criar vínculos com um determinado espaço, de modo que sua apreciação por um certo ambiente acaba se tornando cada vez mais superficial e demorada.

Mas ‘sentir’ um lugar leva mais tempo: se faz de experiências, em sua maior parte fugazes e pouco dramáticas, repetidas dia após dia e através dos anos. É uma mistura singular de vistas, sons, e cheiros, uma harmonia ímpar de ritmos naturais e artificiais como a hora do sol nascer e se pôr, de trabalhar e brincar. Sentir um lugar é registrado pelos nossos músculos e ossos.” (TUAN, 1983, p. 203).

Assim, se conectar com o lugar demanda tempo, embora essa parcela seja diferente para cada indivíduo. Alguns se conectam com mais rapidez, outros demoram um pouco mais. O tempo é relativo para cada ser humano. Para que tenhamos uma conexão com o lugar, é preciso se familiarizar com o mesmo, ou seja, cada vez mais considerá-lo conhecido. Com o passar do tempo, nossa casa deixa de nos chamar a atenção, de ser estranha, e passa a se tornar mais confortável e aconchegante, por mais simples que seja. A partir de então, podemos considerá-la um lugar.

Vale ressaltar ainda que essa afeição pelo lugar raramente é adquirida apenas por uma simples passagem. É necessário que existam acontecimentos que nos conectem ao ambiente, embora é claro, não seja impossível que “um homem pode se apaixonar à primeira vista por um lugar” (Tuan, 1983, p. 204). Uma experiência breve, porém intensa, pode gerar uma conexão profunda a ponto de o homem considerar aquele espaço como seu lugar. Tais casos, no entanto, são raros. Em geral, o fator tempo é o mais recorrente.

Ainda em relação a esse fator, vale destacar que crianças, adolescentes e adultos possuem “tempos” diferentes para criar relações afetivas com um local. A criança, mais do que o adulto, conhece o mundo através dos sentidos. Dez anos de uma criança são totalmente diferentes para um adolescente e um adulto. Portanto, o fator idade também é importante ao estudarmos o lugar. A sensação de tempo tem relação direta com a sensação de lugar. Um adulto não conhece um lugar da mesma forma que uma criança o conhece.

Em síntese, Tuan (1983) nos dá um embasamento clássico a respeito do lugar. Para ele, essa categoria é um local no qual o ser humano possui relações e vínculos afetivos e onde ele cria uma identidade com o passar do tempo. Tal definição vai de encontro à conceitualização que os PCN's, por exemplo, apresentam sobre o lugar: “Porção do espaço apropriável para a vida, que é vivido, reconhecido e cria identidade.” (BRASIL, 2006, p. 56). Tal conceituação aparece de maneira superficial também na BNCC, por isso, consideramos crucial analisarmos o ponto de vista desse autor.

Todavia, nos vemos na necessidade de ir além dessa análise clássica e conceitual. Julgamos importante expandir essa ideia de lugar enquanto fração local e compreender a forma como o mesmo se conecta com o global, relação essa que, como vimos mais acima, nesse tópico, figura como essencial na BNCC. Por esse motivo, analisaremos também o ponto de vista de Ana Fani Alessandri Carlos, através de seu livro *O Lugar no/do Mundo* (2007), pois ela realiza muito bem essa conexão entre o local e o mundial na categoria lugar.

A autora define o lugar como sendo a base da reprodução de vida, o qual pode ser analisado através da tríade *habitante-identidade-lugar*. É o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo. Por esse motivo, uma metrópole ou uma cidade não podem ser considerados como lugar (a menos que seja uma pequena cidade ou uma vila), pois vivemos em apenas uma fração dessa metrópole ou cidade, fração essa na qual desenvolvemos vínculos e afetividade com o espaço, os moradores, as construções, etc. Logo, o bairro é o lugar inicial onde essas relações são estabelecidas.

Mas qual a relação existente entre o lugar e o espaço mundializado? A autora explica que é nesse local onde se vive e onde se estabelecem relações cotidianas (lugar) que as expressões mundiais ganham destaque, pois “O mundial que existe no local, redefine seu conteúdo, sem todavia anularem-se as particularidades.” (CARLOS, 2007, p. 14). Portanto, a categoria lugar precisa sempre ser encarada sob uma perspectiva global, pois esta última influencia e é influenciada pelas relações cotidianas.

A autora explica que a globalização materializa-se concretamente no lugar, de modo que é através da análise desse último que compreendemos o mundo moderno em suas múltiplas dimensões. É no lugar, ainda, que podemos articular o local com as transformações urbanas, a produção do espaço e as reproduções de vida humana.

Mediante isso, vemos que o lugar é uma categoria complexa e possível de ser analisada sobre diferentes pontos de vista e análises. A autora, então, nos instiga com o seguinte questionamento: “*é possível pensarmos o lugar enquanto singularidade?*”. Como vimos no tópico 1.2 desse capítulo, que trata sobre o território, tem-se tornado comum alguns autores questionarem se, com o avançado processo de globalização, os territórios têm desaparecido ou simplesmente adquirido formas mais complexas. Uma discussão semelhante parece acontecer também com o lugar.

Carlos (2007) corrobora o entendimento de Tuan (1983) de que o tempo é primordial para que possamos ter uma compreensão mais apurada sobre o lugar, pois, de acordo com a autora, a dimensão histórica dessa categoria nos permite entender a forma como a vida se desenvolve e o modo como esse desenvolvimento irá se materializar no lugar. Na medida em que a cultura, a tradição, a língua e os hábitos são construídos e modificados ao longo do tempo, o lugar acaba incorporando tais características.

Assim, o processo de globalização não acarreta no desaparecimento do lugar, antes se atrela a essa construção histórica existente e torna essa fração do espaço mais complexa e repleta de características novas que precisam ser compreendidas, mais do que nunca, sob diferentes pontos de vista. O lugar não deve mais ser encarado apenas como o espaço de vivência de uma pessoa, no qual são estabelecidos vínculos afetivos, pois, embora esse entendimento esteja correto e seja a base de compreensão dessa categoria, a mesma vai além desses pontos iniciais, sendo capaz, inclusive, de nos dar uma ótima compreensão sobre o espaço mundializado e suas complexas redes.

Por falar em redes, Carlos (2007) dedica o capítulo 2 do seu livro para abordar a forma como o lugar está presente na “era das redes”. Com os constantes processos de transformação pelo qual o mundo vem passando, onde a globalização já é uma tendência irreversível e no qual muitos autores defendem a queda de barreiras físicas entre os estados, de modo que as próprias categorias geográficas vêm sendo questionadas, onde, então, se situaria o lugar nesse debate?

A categoria lugar, nesse contexto mundializado, está relacionada à ideia de construção, tecida por relações sociais que ocorrem no plano vivido e que acabam promovendo uma rede de significados através de suas histórias e culturas civilizatórias que produzem a identidade humana (CARLOS, 2007, p. 22). Em síntese, o lugar se constitui como o ponto de articulação entre o mundial e o local.

Nesse emaranhado de redes, os lugares se apresentam como pontos onde se manifestam os desequilíbrios, as situações de conflito e as tendências sociais de todo o mundo (ou de parte dele). Fatos que ocorrem na Ásia, ou na Europa, por exemplo, podem ter consequência direta em um lugar situado no extremo oeste do Brasil, e isso ocorre justamente pelo fato de o local e o mundial estarem interligados através de um conjunto de redes.

Sobre esse ponto, é interessante destacarmos que na BNCC, esse tipo de análise é contemplado através do *raciocínio geográfico*⁷.

O raciocínio geográfico, uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplica determinados princípios para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas. (BRASIL, 2018, p.359, grifo do autor).

⁷ No capítulo 2, mais especificamente na análise da BNCC, analisaremos o raciocínio geográfico de maneira mais aprofundada.

Giroto (2015) explica que o raciocínio geográfico é muito antigo, e existe desde antes de a Geografia, enquanto ciência acadêmica, se estabelecer. Tal conhecimento pode ser remontado desde a Pré-história, quando os primeiros grupos nômades se utilizavam de variadas formas de localização para se projetar no espaço e elaborar as melhores rotas de suprimentos para sua sobrevivência. Atualmente, esse raciocínio é muito mais complexo, e implica em conhecer o espaço onde se vive e projetá-lo com as dinâmicas e fenômenos mundiais.

O lugar, portanto, é capaz de revelar as especificidades da produção global que se desdobram no local de vivência das pessoas e os impactos diretos e indiretos das relações mundiais.

Vale ressaltar ainda uma discussão interessante que a autora traz em seu livro a respeito do que denomina de *não-lugar*, a qual consideramos importante trazer para a construção desse tópico. De acordo com Carlos (2007), o não-lugar diz respeito a um movimento específico do processo de produção espacial. Não se trata, no entanto, de uma antítese do lugar, como se o lugar deixasse de existir, e sim de uma ausência daquilo que é primordial (a seu ver) da característica básica dessa categoria: a afetividade.

A autora explica que o processo de desenvolvimento do capitalismo atinge atualmente todos os pontos do planeta, gerando inclusive novas formas de reprodução espacial e remodelando as fronteiras. O espaço oriundo desse processo está se tornando cada vez mais instrumental e técnico, produzido por novas indústrias como o turismo, por exemplo, que transforma praias, montanhas e campos em áreas de lazer. Até mesmo cidades inteiras se voltam ao atendimento turístico, o que provoca *estranhamento* para as pessoas que ali residem. É justamente esse sentimento de *estranhamento* que dá origem ao não-lugar.

O sentimento de *estranhamento* é visível principalmente nas paisagens. Carlos (2007) usa o exemplo da *Riviera italiana*, que recebeu a alguns anos atrás uma rota de turismo acompanhada de mudanças na paisagem. Tal fato incomodou profundamente os moradores daquela região, que afirmavam que as paisagens queridas por eles estavam agora mortas, e que a naturalidade ambiental de antes deu lugar ao concreto.

A indústria do turismo é a principal responsável pela ocorrência do fenômeno do não-lugar, pois transforma os lugares em ambientes artificiais, criando cenários fictícios e mistificados, onde o espaço se torna um *espetáculo*. Produzem-se, assim, espaços sem identidade, os quais não permitem a criação de vínculos afetivos. Tudo nesses ambientes se torna uma mercadoria, inclusive (e talvez principalmente) as paisagens.

Assim, o fenômeno do não-lugar vem criando lugares cada vez mais marcados por outros ritmos e relações pessoais alheias àquelas que predominavam ali antes, introduzindo novos símbolos e novos conteúdos, redefinindo lugares antigos e criando outros do zero. Vale ressaltar, no entanto, que o lugar e o não-lugar, não são opostos, não são a antítese um do outro. Os lugares sempre serão ambientes simbólicos, antropológicos e possuidores de uma história. Incluído no lugar está o não-lugar, representado por espaços construídos para determinados fins, como turismo, transporte, lazer, comércio, trânsito, etc.

Portanto, o lugar é, essencialmente, fruto de relações humanas que se origina e se reproduz na relação entre o espaço e a sociedade, estabelecendo vínculos e identidades. O homem se reconhece no lugar porque é ali que ele vive, de modo que um pertence ao outro. O não-lugar, por outro lado, não é a simples negação do lugar, mas o produto das relações alheias a um determinado lugar. É fruto principalmente de indústrias turísticas que geram ambientes sem identidade.

Concluindo, Ana Fani Alessandri Carlos (2007) nos fornece excelentes pontos de vistas que nos possibilitam enxergar o lugar como uma categoria de peso. É comum, principalmente no Ensino Básico, o lugar ser abordado apenas como a casa, o bairro e/ou o local onde os alunos se sentem acolhidos. Por experiência própria no meio escolar, bem como o convívio com outros colegas docentes da área de Geografia, fica claro que são poucos os professores que vão além dessas análises mais “simplistas”, o que faz com que muitos alunos enxerguem essa categoria sem a devida importância.

Consideramos ainda que esse entendimento limitado de lugar serve basicamente para uma aplicabilidade rasa do conceito por parte dos alunos, de modo que essa limitação leva a dificuldades de aplicabilidades para espaços mais amplos, que envolvem discussões mais aprofundadas, em especial na interligação dos espaços de vivências com os espaços globais.

Conforme ficou nítido no texto, o lugar tem o potencial de fazer compreender a forma como as relações mundiais e o próprio fenômeno da globalização estão inseridos no nosso cotidiano e fazem parte dos nossos espaços de vivências. Tal categoria é capaz de criar, com maestria, essa ponte entre o local e o global e nos fazer adquirir e aprimorar o raciocínio geográfico, tão recorrente na BNCC.

Assim, finalizamos a análise das principais categorias geográficas. Nosso objetivo, como dito no início desse capítulo, foi analisar as categorias sob um viés mais teórico e acadêmico, tendo em vista que nos documentos norteadores da educação, tais abordagens são supérfluas e muitas vezes confusas. Nos PCN's, conforme veremos no próximo capítulo, até há uma preocupação em realizar um apanhado mais conceitual sobre as categorias geográficas, todavia, as definições acabaram ficando um tanto confusas, pois não há uma linearidade clara entre elas. Tal fato se agrava na BNCC e nos Currículos Únicos do Acre, que sequer chegam a fazer essa tentativa de abordagem.

É nítido que os documentos entendem que os professores de Geografia, ao saírem da graduação e entrarem em sala de aula, possuem um discernimento nítido sobre o que são e como trabalhar as categorias geográficas. Todavia, chamamos a atenção para o fato de que cada categoria geográfica possui abordagens diferentes, que podem variar de acordo com as correntes geográficas, por exemplo, de modo que consideramos necessário que fique claro a forma como as categorias aparecem e devem ser trabalhadas.

Assim, no próximo capítulo nos dedicaremos a analisar a forma como as categorias geográficas estão dispostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular. Mesmo os PCN's não sendo mais utilizados na educação básica (ao menos em nosso estado) consideramos importantes trazê-los para essa discussão de modo a geramos um contraponto e uma base de comparação com a BNCC. Para além destes, analisaremos ainda os Currículos de Referência Único do Acre (Ensino fundamental-anos finais e Ensino Médio) que, indo de encontro à BNCC, norteiam o ensino no Acre.

CAPÍTULO 2

AS CATEGORIAS GEOGRÁFICAS NO CONTEXTO DOS DOCUMENTOS NORTEADORES DO CURRÍCULO

Neste capítulo, analisaremos a forma como as categorias geográficas estão dispostas nos documentos norteadores da educação nacional (Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular) e estadual (Currículos de Referência Único do Acre – Ensino Fundamental [anos finais] e Ensino Médio).

Maria Adailza Martins Albuquerque (2014, p. 166 e 167) explica que muitos professores compreendem os currículos como um resumo de conteúdos a serem ministrados ao longo do ano letivo, quando na verdade, os mesmos vão muito além disso, representando interesses e objetivos que, de acordo com a autora, privilegiam um determinado grupo e menosprezam outros.

A autora explica ainda que os currículos oficiais muitas vezes se distanciam da realidade da sala de aula justamente por privilegiar certos grupos culturais em detrimento de outros. Por esse motivo, a análise dos documentos norteadores da educação que realizaremos nesse capítulo é importante para que possamos compreender se e como as categorias geográficas estão presentes nos mesmos e se os espaços de vivências são contemplados.

2.1 Como as categorias geográficas estavam presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) constituíram, até a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o principal documento norteador para o currículo oficial da educação brasileira. Tal documento é fruto de uma série de mudanças que acarretaram em uma ampla reforma no campo educacional do nosso país durante a década de 1990, culminando na sua efetivação em 1998. (GIROTTI, 2017).

Dessa reforma surgiram, dentre outras bases legais, a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB, lei 9394/96), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para as disciplinas de referência e as modalidades de ensino (ensino fundamental e médio – regulares e educação de jovens e adultos – EJA, educação especial, educação indígena) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental I, fundamental II e o ensino médio. (SOARES, 2013, p. 147).

Soares (2013) e Girotto (2017) explicam que essa reforma foi resultado de encontros promovidos pelo Banco Mundial e a Unesco na cidade tailandesa de Jontien, sede da “*Conferência Mundial da Educação para Todos*”, que culminou na elaboração de uma série de medidas que deveriam ser adotadas por diversos países (em especial os “periféricos”) de modo a padronizar as práticas educacionais em nível mundial, como formação e avaliação de professores e alunos, organização curricular, racionalização de gastos, entre outros.

Tais medidas tiveram desdobramento no Brasil através do *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993). O objetivo principal, de acordo com o próprio MEC (1994), era satisfazer as necessidades educacionais de jovens e adultos e possibilitar-lhes competências e habilidades para a plena inserção e participação no mercado de trabalho e na economia.

Assim, os PCN’s surgem em meio a esse “universo trabalhista” sendo denominado por alguns autores (Soares, 2013; Saviani, 2008; Lopes, 2008) como um “*currículo por competência*”, no qual o “*saber fazer*” é o alicerce principal. Logo, percebemos que esse documento possui uma carga teórica e prática que visam preparar os alunos para o mercado de trabalho. Os próprios termos *competências* e *habilidades* são típicos do mundo trabalhista, herdados de currículos e contratos de firmas e empresas.

Vale ressaltar que, nesse mesmo período, outros projetos e programas educacionais também foram implementados, como as Diretrizes Curriculares para o ensino superior, o Sistema Nacional de Avaliação (Enem, Enade, avaliação da pós-graduação), o Plano Nacional de Avaliação dos Livros Didáticos (PNLDs), entre outros, presentes na LDB. (SPOSITO, 1999).

Através desse breve histórico dos PCN’s, é interessante destacar que, apesar de algumas críticas feitas por estudiosos da área educacional, em especial ao caráter técnico e empresarial desse documento, as categorias geográficas estão bastante presentes na parte que trata especificamente sobre a Geografia, sendo inclusive a base de toda a organização curricular. Por esse motivo, não nos aprofundaremos no caráter mais técnico dos PCN’s, nem discorreremos sobre as muitas críticas que tal documento sofreu durante o período em que esteve em vigor, tendo em vista que muitos e renomados autores possuem vastas obras que versam sobre tal assunto.

O nosso olhar sobre esse documento buscará compreender especificamente a forma como as categorias geográficas estão organizadas e quais abordagens são sugeridas para que as mesmas sejam trabalhadas pelos professores em sala de aula. Para isso, analisamos especificamente a parte que trata do Ensino Fundamental - anos finais, e o denominado PCN+, que aborda o Ensino Médio.

Os PCN's estão organizados por *Ciclos*. Nos ateremos ao terceiro e ao quarto ciclos do Ensino Fundamental, que compreendem os 04 últimos anos dessa etapa de ensino, denominada de *anos finais*, sendo os 05 primeiros anos (04 até o ano de 2005⁸) classificados como *anos iniciais*, os quais não analisaremos nesta dissertação, tendo em vista que nosso foco são as etapas posteriores do Ensino Básico. Assim, a 5ª e a 6ª séries (atualmente 6º e 7º ano) compreendem o terceiro ciclo, e a 7ª e 8ª séries (atualmente 8º e 9º ano) compreendem o 4º ciclo.

A etapa documental que trata especificamente da disciplina de Geografia se divide em duas partes: a primeira contém uma contextualização dessa disciplina no Ensino Básico, onde é descrita sua trajetória enquanto ciência acadêmica e escolar. Ao mesmo tempo são descritos de maneira geral os objetivos, as categorias basilares da Geografia, algumas sugestões de procedimentos, atitudes e critérios de avaliação a serem utilizados.

Gostaríamos de ressaltar que essa primeira parte é muito rica em termos teóricos, fornecendo aos leitores um apanhado histórico sobre a Geografia, seu processo de institucionalização, sua trajetória no campo acadêmico e escolar brasileiro e apontamentos sobre suas principais categorias (espaço, território, paisagem e lugar). Não nos ateremos a essa primeira parte, tendo em vista que algumas dessas discussões (em especial as categorias) já foram trabalhadas ao longo do primeiro capítulo e outras serão aprofundadas na segunda etapa, a qual analisaremos mais detalhadamente a seguir.

Na segunda parte dos PCN's de Geografia se encontram sugestões de organização curricular, as quais se subdividem em *3º e 4º ciclos*, nos quais são apresentados os objetivos e os conteúdos a serem abordados em cada ciclo e, dentro de cada um, dos anos/séries que os compõem. Falemos mais especificamente sobre eles.

⁸ A ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos começou a ser discutida em 2004, sendo implementada paulatinamente em algumas regiões em 2005. Os estados brasileiros teriam até 2010 para aderir a tal mudança. De acordo com o Ministério da Educação (MEC) essa alteração visa assegurar que as crianças permaneçam por um tempo mais longo no ambiente escolar, de modo que aos 6 anos de idade elas já estejam no 1º ano do Ensino Fundamental e concluam tal etapa aos 14 anos. (BRASIL, 2007).

Análise sobre as categorias geográficas no terceiro ciclo dos PCNs

Durante essa fase de estudos, o documento afirma que o objetivo principal da Geografia é fazer com o que os alunos compreendam que as relações entre o homem e a natureza possuem ligação direta com a construção do **espaço**. Por isso, a *paisagem local* e o *espaço vivido* devem ser referências para o professor de Geografia, pois a partir da introdução do aluno nesse ambiente local, ficará mais fácil para que o mesmo compreenda, posteriormente, o *espaço mundializado*. (BRASIL, 1998, p. 51).

Notemos que a categoria espaço já aparece nessa breve introdução como sendo o principal objeto de análises da Geografia dentro dos PCN's. Outro sim, ao longo do primeiro capítulo dessa dissertação, em especial nos tópicos que tratavam sobre o espaço e o lugar, os autores já chamavam a atenção para o fato de que o *espaço vivido* sempre deve ser o ponto de partida para uma melhor compreensão geográfica. Os PCN's corroboram essa afirmativa explicando que esse olhar sobre o local deve fazer parte da rotina dos professores de Geografia e dos alunos em sala de aula.

O documento explica também que a **paisagem** é uma categoria geográfica de suma importância e que deve ser aprofundada com os alunos já no início deste ciclo, pois a mesma permite um amplo entendimento sobre a relação sociedade-natureza e possibilita aos alunos uma compreensão apurada sobre as mudanças espaciais ocasionadas pelas atividades econômicas, pelos hábitos culturais e/ou as questões políticas expressas no meio onde os discentes vivem.

Mais adiante, é destacada a importância do **lugar** para problematizar situações e realidades presentes no cotidiano dos alunos, de forma que os mesmos consigam relacionar os espaços local e global e compreender que existe uma forte influência entre ambos. Para que esse exercício seja satisfatório, os PCN's afirmam que o fator *tempo* também deve ser levado em consideração.

Sintetizando, as três principais categorias geográficas que irão nortear o ensino de Geografia ao longo do terceiro ciclo são o espaço, a paisagem e o lugar. O território também aparece em alguns conteúdos, conforme veremos mais adiante. Todavia, tal categoria não possui o mesmo peso que as outras, ao menos neste ciclo.

Uma questão que nos parece bastante pertinente é como tais categorias devem ser abordadas pelo professor. O documento explica que, entre as diversas metodologias possíveis, “Observar, descrever e representar cartograficamente ou por imagens os espaços” (BRASIL, 1998, p. 52), deve ser primordial durante as aulas, e principalmente, o espaço local deve sempre ser o ponto de partida das aulas.

É preciso citar ainda que o documento estabelece treze objetivos a serem alcançados pelos alunos ao longo do terceiro ciclo. A maioria deles fazem menções diretas às três categorias geográficas citadas anteriormente e a importância da relação local-global. Dentre esses objetivos, gostaríamos de destacar o de número 2: *compreender a escala de importância no tempo e no espaço do local e do global e da multiplicidade de vivências com os lugares*. Tal objetivo resume de forma primorosa a forma como as categorias geográficas estão dispostas nesse documento.

Em relação aos conteúdos a serem ministrados pelos professores, os PCN's propõem uma organização por *eixos temáticos*, ou seja, temas que devem fazer parte do ensino da Geografia. O documento, apesar de propor vários conteúdos dentro de cada eixo temático, explica que o professor e a escola possuem autonomia para selecionar aquelas temáticas que considerem mais importantes ou que possuam uma maior relação com a realidade local.

Os eixos não possuem um caráter organizacional dentro dos PCN's, como por exemplo, *o eixo 1 deve ser trabalhado no 1º bimestre; O eixo 2 no 2º bimestre, etc*. Eles devem ser trabalhados ao longo de todo o ano escolar. Em uma mesma aula, o professor pode fazer uso de dois eixos, por exemplo. Eles apenas indicam aos professores que as temáticas ali propostas são consideradas essenciais para a formação do aluno ao longo daquele ciclo e organizam os conteúdos de modo a facilitar a visualização dos temas. Caberá às secretarias, órgãos educacionais, escolas e professores organizar os conteúdos ali presentes da forma que considerarem mais adequada à realidade local.

Dessa forma, para o terceiro ciclo são propostos os seguintes eixos temáticos: I) *a Geografia como uma possibilidade de leitura e compreensão do mundo*; II) *o estudo da natureza e sua importância para o homem*; III) *o campo e a cidade como formações socioespaciais*; IV) *cartografia como instrumento na aproximação dos lugares e do mundo*. Dentro de cada eixo estão dispostos vários conteúdos que possuem alguma relação com a temática. Gostaríamos de destacar os eixos I e IV).

I) a geografia como uma possibilidade de leitura e compreensão do mundo: neste eixo, o foco principal é auxiliar os alunos na compreensão de terminologias e nas categorias basilares da Geografia. Para tanto, sugere-se que o professor valorize ao máximo a realidade local dos estudantes. O espaço, o território, o lugar e a paisagem são as categorias que aparecem com bastante destaque dentro desse eixo. A seguir alguns conteúdos destacados pelo documento nesta etapa:

- O trabalho e a apropriação da natureza na construção do território;
- O lugar como experiência vivida dos homens com o território e paisagens;
- Os monumentos, os museus como referência histórica na leitura e compreensão das transformações do espaço;

IV) a cartografia como instrumento na aproximação dos lugares e do mundo: neste eixo, os mais variados recortes do tempo e do espaço são priorizados. O lugar aparece com categoria de destaque para a compreensão de tais recortes, os quais devem ser demonstrados a partir da cartografia. “No estudo dos lugares, para que o aluno possa se situar melhor, a cartografia estará neste ciclo priorizando a grande escala, garantindo-lhe maior detalhamento dos fatores que caracterizam o espaço de vivência no seu cotidiano.” (BRASIL, 1998, p. 76). Através da cartografia o aluno deve ser capaz de compreender que os espaços cotidianos possuem relação direta com os espaços mundializados. Entre os diversos conteúdos destacados nesse eixo, achamos interessante mencionar alguns:

- Confecção pelos alunos de croquis cartográficos elementares para analisar informações e estabelecer correlação entre fatos.
- A importância dos sistemas de referência nos estudos das paisagens, lugares e territórios;

Assim, os eixos e os conteúdos que compõem esse terceiro ciclo estão baseados na análise espacial através da paisagem, do lugar e do território, embora esse último apareça de forma menos aprofundada que os demais. Ao longo desse ciclo, composto por 5ª e 6ª série (atuais 6º e 7º ano), o foco principal é fazer com o aluno aprofunde seus conhecimentos geográficos através de uma ampliação do seu espaço de vivência. Todavia, tal complexidade deve ser trabalhada de maneira ainda introdutória e sempre a partir da categoria lugar. Vejamos agora a forma como esse exercício é feito no 4º ciclo.

Análise sobre as categorias geográficas no quarto ciclo dos PCNs

Neste ciclo, composto por 7ª e 8ª séries (atuais 8º e 9º anos), há uma ampliação da escala de estudos na Geografia para dos espaços local-nacional para os espaços regional-mundial, tendo como foco de análise o Estado e o **território** a partir dos diferentes **espaços geográficos** e suas respectivas **paisagens**.

Os PCN's explicam que nesse ciclo o aluno deve ser levado a compreender que, a partir do seu **lugar** de convívio, o mundo está em constante transformação, e que por esse motivo, seu local de vivência será direta ou indiretamente impactado por tais mudanças. Mais do que nunca a relação local-global deverá ser explorada pelos professores de Geografia.

Nesta fase, os recortes espaço-temporais podem ser trabalhados de forma que integre escalas: o global, o regional e o local, que podem ser estudados de forma que perceba dialeticamente as suas interações e contradições. Deve-se, contudo, evitar o discurso descritivo tão enfadonho e pouco argumentativo, que tem tornado a Geografia uma das áreas menos atraentes para os jovens, e contraditoriamente mais fascinantes na vida das pessoas. (BRASIL, 1998, p. 92).

Percebemos que todas as categorias geográficas apresentadas como primordiais no ciclo anterior continuam tendo papel de destaque no quarto ciclo. A diferença é que a forma como as mesmas são abordadas em sala de aula se torna muito mais complexa, tendo em vista que agora terão como foco de análises o espaço mundializado. Outro sim, o território ganha muito mais destaque em tais análises.

O documento ressalta também a importância da paisagem como uma categoria facilitadora desse processo de compreensão das relações mundiais, pois a mesma tem o poder de mostrar aos alunos as especificidades e transformações presentes no espaço geográfico. Ressaltamos também que as categorias geográficas não serão mais trabalhadas de forma tão conceitual e introdutória, pois parte-se do pressuposto de que os alunos desse ciclo já possuem domínio sobre as mesmas a ponto de apenas contextualizá-las. Por isso, é essencial que as categorias geográficas sejam muito bem trabalhadas no terceiro ciclo.

Assim como no ciclo anterior, o quarto ciclo também elenca treze objetivos que considera essenciais para o aprendizado do aluno. Todos eles fazem menção direta e indireta às categorias geográficas citadas anteriormente, mas gostaríamos de destacar os seguintes objetivos **1: compreender as múltiplas interações entre sociedade e natureza nos conceitos de território, lugar e região, explicitando que, de sua interação, resulta a identidade das paisagens e lugares;** e **6: fazer leituras de imagens, de dados e de documentos de diferentes**

fontes de informação, de modo que interprete, analise e relacione informações sobre o território e os lugares e as diferentes paisagens. (BRASIL, 1998).

Em termos conteudísticos, o quarto ciclo apresenta três eixos temáticos: I) a evolução das tecnologias e as novas territorialidades em redes; II) *um só mundo e muitos cenários geográficos*; e III) *modernização, modo de vida e a problemática ambiental*. Analisaremos de forma mais ampla os eixos I e II.

I) a evolução das tecnologias e as novas territorialidades em rede: neste eixo, busca-se levar o aluno a pensar criticamente sobre a potencialidade criativa do homem, em busca de novas tecnologias que superem a distância espaço-tempo e na integração de lugares e espaços no mundo. A seguir alguns conteúdos destacados pelo documento neste eixo:

- A internet, a comunicação instantânea e simultânea e a aproximação dos lugares;
- Os polos técnico-científicos informacionais e os novos centros de decisões;
- A nova divisão internacional do trabalho e as redes de cidades mundiais;

II) um só mundo e muitos cenários geográficos: nesse eixo, o foco são os grandes blocos regionais surgidos ao final da 2ª Guerra Mundial (*Mundo Socialista x Mundo Capitalista, Mundo Desenvolvido x Subdesenvolvido, Primeiro Mundo, Segundo Mundo, Terceiro Mundo*). Mais do que analisar as configurações em si, nesse eixo espera-se que os alunos compreendam os antagonismos existentes entre cada um desses blocos e as causas e consequências de tais configurações até os dias atuais. A **região** é a categoria chave desse eixo. Vejamos alguns conteúdos:

- O mercado desenhando novas fronteiras: a formação dos blocos econômicos regionais;
- Novas localizações para as atividades empresariais nas regiões: flexibilização nas escolhas e competição entre os lugares;

Como podemos observar, as questões territoriais e regionais acabam ganhando muito destaque dentro do quarto ciclo. Todavia, gostaríamos de chamar a atenção para o fato de a categoria região, mesmo aparecendo com peso, não ser abordada de forma conceitual e aprofundada dentro dos ciclos 3 e 4. Conforme vimos no tópico 1.3 do primeiro capítulo dessa dissertação, o qual trata especificamente da região, dentro da corrente denominada *Nova Geografia*, a ênfase maior passa a ser o espaço, sendo a região relegada ao simples papel de auxiliar as pesquisas.

Percebemos claramente que, dentro dos PCN's, a região aparece apenas com essa característica, que seja, auxiliar na compreensão de assuntos relacionados a outras categorias. A região sequer aparece como uma categoria geográfica, recebendo um tratamento bem diferente do espaço, território, paisagem e lugar, categorias que aparecem, inclusive, na primeira parte do documento de forma enfática, na qual é realizada uma breve contextualização e explicação de cada uma delas. Essa característica da região ficará ainda mais nítida na etapa do Ensino Médio.

Concluindo essa análise das categorias geográficas no Ensino Fundamental – anos finais, dentro dos PCN's, vimos que as categorias espaço, território, paisagem e lugar são norteadoras da organização dos conteúdos e atividades. O objetivo principal é levar o aluno a articular essas categorias com os mais diversos conteúdos. Outro sim, o espaço de vivência dos discentes sempre deve ser levado em conta em qualquer aula, para que os mesmos consigam compreender que as relações locais e globais estão intimamente interligadas. Vejamos agora a forma como essas categorias estão presentes na proposta curricular para o Ensino Médio.

Análise sobre as categorias geográficas nos PCN+: Ensino Médio

Como parte da implantação de propostas curriculares nacionais, iniciada nos fins da década de 1990, foram lançados os PCN's para o Ensino Médio. Tal documento foi organizado em três grandes áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas e Linguagens e Códigos. Essa divisão propiciou uma maior interligação entre as disciplinas curriculares. No ano de 2002 foram propostas novas orientações para o Ensino Médio, que traziam sugestões de procedimentos pedagógicos mais atuais e adaptados ao público-alvo ao qual se destinavam. Esse novo documento recebeu o nome de PCN+. (AVILA; MARCHESAN, 2015).

Os PCN+ estão organizados por áreas. Cada área constitui um documento único, composto pelo conjunto de disciplinas concernente a cada uma das áreas de conhecimento. Os PCN+ que analisaremos agora recebem o subtítulo de *Ciências Humanas e suas tecnologias*. Esse documento aborda especificamente quatro disciplinas: Geografia, História, Filosofia e Sociologia. Em todas as disciplinas são apresentados seus conceitos estruturadores, suas competências específicas, a articulação entre os conceitos e as competências e algumas sugestões de organização dos eixos temáticos.

A parte que versa diretamente sobre a Geografia realiza uma breve introdução histórica sobre essa disciplina, desde o momento em que se institucionalizou enquanto ciência e logo em seguida apresenta um quadro no qual são elencadas as principais categorias a serem trabalhadas ao longo dos três anos que compõem o Ensino Médio. É interessante notarmos que, além das quatro categorias clássicas apresentadas no documento do Ensino Fundamental, espaço geográfico, território, paisagem e lugar, estão presentes também as categorias: *escala e globalização, técnicas e redes*.

É interessante notar que o documento chama a atenção para o protagonismo do espaço geográfico, o qual é a base de todo o conhecimento geográfico proposto pelos PCN's. Mais interessante ainda é o fato de Milton Santos ser citado como o principal autor sobre o qual o espaço é abordado, distinguindo-o inclusive em *espaço absoluto e espaço relacional*. A nosso ver, essa menção tão precisa sobre o referencial teórico de uma determinada categoria, auxilia os professores a elaborarem melhormente suas aulas e lhes dão um “norte” sobre como abordar essa categoria tão complexa que é o espaço.

Para abordar melhor o espaço geográfico e as categorias que lhe dão apoio, o documento apresenta quatro princípios de análises que devem ser trabalhados pelos professores, com os seus alunos. São eles: a) causas/efeitos; b) intensidade; c) heterogeneidade; d) contexto espacial. O aluno deve ser capaz de realizar todos esses princípios ao final do Ensino Médio.

É preciso chamar a atenção para o fato de os PCN's+ (bem como os PCN's do Ensino Fundamental) não realizarem uma organização curricular de fato sobre o que deve ser ensinado em cada ano/série do Ensino Médio. Não é essa sua intenção pois o mesmo não se propõe a ser um currículo, mas sim um documento norteador. Caberá aos órgãos estaduais ou municipais elaborarem tal documento com base nos PCN's. O documento apenas elenca alguns eixos que considera essenciais para o aprendizado do aluno e, dentro de cada eixo algumas sugestões de conteúdos. Ao todo são propostos 4 eixos temáticos, os quais destacaremos abaixo juntamente a algumas propostas de conteúdos que versam diretamente sobre as categorias geográficas.

No eixo I, é notório que o foco principal deve ser as dinâmicas ocorridas no espaço geográfico, como o *espaço natural X espaço geográfico*, por exemplo, e todas as transformações ocorridas no mesmo. Trata-se, portanto, de um eixo mais introdutório e conceitual. A paisagem aparece nesse eixo como uma categoria que visa facilitar a visualização e compreensão sobre tais mudanças.

No eixo II, o território e a região podem ser percebidos claramente através das sugestões de conteúdo. Assim como ocorreu no documento anterior, que versa sobre o Ensino Fundamental-anos finais, aqui a região também aparece como uma simples “ferramenta” auxiliar na compreensão de conteúdos relacionados ao espaço e ao território. Nesse eixo, o foco são as relações geopolíticas no mundo e a forma como as mesmas impactam na organização espacial.

No eixo III, as questões paisagísticas e espaciais voltam a ser protagonistas. Dessa vez, o foco é fazer com o que os alunos entendam que os homens são os principais protagonistas nas mudanças ocorridas no espaço através de seu trabalho e de suas ações.

Por fim, o eixo IV diz respeito à categoria território, mais especificamente ao território brasileiro. É importante que os alunos possuam um bom embasamento teórico e conceitual sobre o território, a fim de conseguir realizar as mais diversas articulações.

IMAGEM 3 - Quadro de eixos temáticos presentes nos PCN's

| |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Eixo I – A dinâmica do espaço geográfico</p> <ul style="list-style-type: none"> • O ser humano, ser natural; • A cultura humana e suas conquistas; • Técnicas; tecnologia. Alteração da paisagem; • O ser humano e a utilização dos recursos naturais. |
| <p>Eixo II – O mundo em transformação: as questões econômicas e os problemas geopolíticos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento e subdesenvolvimento: distâncias que aumentam; • Blocos econômicos. Interesses políticos; • Nacionalismos e separatismos. |
| <p>Eixo III – O homem criador de paisagem/modificador do espaço</p> <p>O espaço das técnicas: sistemas de objetos; sistemas de ações;</p> <p>Divisão internacional do trabalho e da produção;</p> <p>A paisagem rural;</p> <p>A paisagem urbana.</p> |
| <p>Eixo IV – O território brasileiro: um espaço globalizado</p> <p>A ocupação produtiva do território;</p> <p>O problema das comunicações num território muito extenso.</p> |

Fonte: BRASIL, 2006 (adaptado pelo autor).

Percebemos que os quatro eixos propostos para o Ensino Médio não abordam as categorias geográficas de forma tão nítida e conceitual. Pelo contrário, as mesmas aparecem como pano de fundo, pois entende-se que os alunos já compreendem o que são cada uma das categorias e conseguem relacioná-las com diversos conteúdos por si só, a partir do que já estudaram no Ensino Fundamental.

Os PCN's+ aprofundam e tornam mais complexas as relações com as categorias geográficas. Fica evidente que não é o objetivo dessa etapa, conceituar e introduzir as categorias. Entende-se que essa construção já foi realizada ao longo do Ensino Fundamental, em especial no 3º ciclo dos anos finais. Os conteúdos abordados também adicionam um grau de complexidade maior em relação aos que vinham sendo trabalhados, de modo que não é o objetivo proposto realizar análises simples sobre fenômenos isolados. O grande foco é fazer com que o aluno articule os diversos fenômenos existentes no espaço geográfico mundial e compreenda que todos eles terão impacto direto em seu cotidiano.

Gostaríamos de ressaltar ainda que as categorias geográficas (com exceção da região) aparecem com muito peso dentro dos PCN's, tanto na etapa do Ensino Fundamental quanto na etapa do Ensino Médio. Todos os conteúdos, objetivos e até mesmo propostas de atividades se encaixam em alguma categoria geográfica, sempre tendo uma relação direta com o espaço geográfico.

A nosso ver, esse é o principal ponto positivo desse documento. Tratar as categorias geográficas como o que realmente são, objetos da Geografia sobre os quais o ensino deve ser direcionado. Não estamos dizendo, com isso, que elas devem aparecer nitidamente em todos os conteúdos. Tal tarefa seria exaustiva. Mas os alunos devem compreender que todos os conteúdos terão relação com uma ou mais categoria. Não devemos jamais perder esse ponto de vista.

2.2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de cunho normativo que versa sobre o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos em nosso país devem desenvolver ao longo de todo processo da educação básica, desde a etapa infantil até o Ensino Médio. É, portanto, uma referência para a formulação de currículos escolares de todos os estados e municípios brasileiros e o Distrito Federal. (BRASIL, 2018).

De acordo com o site oficial da BNCC (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>) as primeiras discussões oficiais sobre a necessidade de um novo documento único que permeasse por todas as etapas do campo educacional brasileiro ocorreram em 2010, durante a 1ª Conferência Nacional de Educação (CONAE), na qual especialistas discutiram questões relacionadas à Educação Básica. O principal documento originado ao término dessa conferência falava sobre a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular como parte de um plano nacional de educação.

No entanto, vale ressaltar que a indicação de uma Base Nacional Comum já vinha sendo pontuada desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/1996, a qual chamava a atenção para a necessidade de construção de uma formação básica comum. Em 2014, a Lei nº 13.005 de 25 de junho, regulamentou o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 10 anos. Tal plano possui 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica, das quais 4 falam sobre a Base Nacional Comum Curricular. Ainda em novembro desse ano (2014) ocorreu a 2ª Conferência Nacional de Educação organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) que resultou em um documento sobre as propostas e reflexões para a Educação brasileira, o que se tornou um importante referencial para o processo de elaboração da BNCC.

Em junho de 2015 ocorreu o 1º Seminário Interinstitucional para a Elaboração da Base. Tal evento é considerado um dos principais marcos da trajetória da BNCC, pois reuniu assessores e especialistas responsáveis pela elaboração de sua proposta inicial. Em 16 de setembro de 2015, a primeira versão da Base foi disponibilizada.

Após discussões e debates, a 2ª versão da BNCC foi disponibilizada, no dia 3 de maio de 2016. Nesse mesmo ano ocorreram encontros estaduais em todo o Brasil visando debater essa segunda versão do documento. Ainda em agosto desse mesmo ano, uma nova edição da Base começou a ser elaborada.

Em abril de 2017, o Ministério da Educação (MEC) entregou a versão final da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE), o qual elaborou um parecer e um projeto de resolução sobre o documento, até que em 20 de setembro daquele ano, a Base foi então homologada pelo então ministro da Educação, Mendonça Filho.

É importante frisar que os encontros estaduais e as audiências públicas ocorridas desde o início do processo de formulação da Base, foram marcadas por uma série de conflitos e que, diferente do que o site da BNCC e o Ministério da Educação (MEC) publicizaram, o processo de discussões não foi harmonioso, tendo em vista que os professores do Ensino Básico, do Ensino Superior, pesquisadores e a própria comunidade, de uma forma geral, não tiveram suas proposições consideradas, as quais foram simplesmente ignoradas e houveram, em muitas ocasiões, desrespeito por parte dos organizadores, o que acabou gerando um sentimento de mal-estar e conflitos em muitos desses encontros. (SILVA, 2018).

Quanto à etapa de implementação da BNCC do Ensino Médio nos estados, estabelecida por meio do documento intitulado *Guia de Implementação do Novo Ensino Médio*, elaborado pelo MEC e outras instituições (Disponível: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf>), também está

ocorrendo de modo conflituoso, no sentido do pouco debate entre as secretarias estaduais de educação, responsáveis pela reelaboração de seus currículos a partir da BNCC e da Lei n.º 13.415/2017, que versa sobre mudanças nessa etapa de ensino e a participação efetiva de profissionais ligados à educação.

Em dezembro de 2018, por exemplo, o então ministro da educação, Rossieli Soares, homologou o documento oficial da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio, ignorando totalmente as sugestões feitas pela comunidade educacional para esse documento. Silva (2018) explica que a proposta de Ensino Médio homologada pelo governo, foi de encontro à Medida Provisória 746/16 publicada pelo então presidente Michel Temer em caráter de urgência. Entre os argumentos apresentados para justificar tal urgência, a autora elenca como principais:

- a) Corrigir o número excessivo de disciplinas do ensino médio, não adequadas ao mundo do trabalho;
- b) As novas propostas apresentadas para o Ensino Médio precisavam estar alinhadas com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF);
- c) O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do ensino médio estava estagnado;
- d) A urgente e necessidade de melhorar o desempenho dos estudantes brasileiros no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes);
- e) Apenas 10% da matrícula do ensino médio é em educação profissional, muito aquém dos países desenvolvidos”;
- f) Apenas 16% dos concluintes do ensino médio ingressam na educação superior, portanto, é necessário profissionalizar antes;
- g) A reiterada argumentação de que o Brasil é o único país do mundo com uma mesma trajetória formativa e sobrecarregada por 13 disciplinas.

Essas justificativas carregam um teor economicista e de mercado sobre as novas propostas para o Ensino Médio, e não possuem qualquer relação com a melhoria da qualidade de educação. Além disso, o novo Ensino Médio proposto pela BNCC, com respaldo na Lei n.º 13.415/17, promove uma aproximação entre a educação e o setor privado. (FERRETI e SILVA, 2017). Essa Medida Provisória de 2016 foi transformada, no ano seguinte, na Lei 13.415/2017, a qual efetivou profundas mudanças no Ensino Médio, conforme analisaremos melhor mais adiante.

Em se tratando especificamente sobre as categorias geográficas, é importante salientar que, diferente de seu antecessor, os PCN's, as mesmas não estão presentes de forma tão aprofundada e objetiva na BNCC, tanto de Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, o que a nosso ver representa um ponto falho de tal documento, visto que tais categorias são os objetos da Geografia, os quais compõem sua base de estudos e pesquisas.

Assim, continuaremos o exercício feito no tópico anterior, de identificar como as categorias geográficas estão propostas ao longo desse documento e a forma como a BNCC propõe que essas categorias sejam abordadas ao longo dos anos que compõem os Ensinos Fundamental (anos finais) e Médio.

As categorias geográficas na etapa documental do Ensino Fundamental (anos finais)

Inicialmente, precisamos ressaltar que, dentro da BNCC, o Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Segundo o que consta no documento, essa organização visa facilitar a interdisciplinaridade entre as ciências escolares, pois “[...] favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes **componentes curriculares**” (BRASIL, 2010 *in* BRASIL, 2018, p. 27, grifo do autor.).

A Geografia encontra-se inserida na área das Ciências Humanas, juntamente à História. O documento explica que o **tempo** e o **espaço** são as categorias basilares dessa área, e que devem ser abordadas de maneira conjunta e indissociável. O aluno deve compreender que “o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica.” (BRASIL, 2018, p. 353).

Assim, fica evidente que o espaço geográfico é o objeto de estudos da Geografia que se encontra inserida na BNCC, assim como ocorreu nos PCN's. É interessante deixar claro que documento resalta a importância de o espaço e o tempo serem trabalhados de forma indissociável, dessa vez de maneira mais enfática e melhor definida, ficando o espaço a cargo da Geografia e o tempo a cargo da História, sendo importante que essas duas disciplinas atuem de maneira interdisciplinar e conjunta.

Um outro ponto interessante que gostaríamos de destacar é que a BNCC elenca três tipos de espaços que devem ser trabalhados pelos professores em sala de aula: *o espaço percebido, o espaço concebido e o espaço vivido*⁹. Os professores, portanto, devem sempre levar em consideração os espaços de vivências dos alunos, pois como já foi dito anteriormente, isso facilita o exercício de reconhecimentos dos objetos, fenômenos e lugares distribuídos pelo território.

Assim, nos anos finais do Ensino Fundamental, composto pelos quatro últimos anos dessa etapa de ensino (6º, 7º, 8º e 9º ano), a BNCC explica que os alunos precisam se ver como indivíduos ativos em um mundo de constantes mudanças.

Falando especificamente da Geografia, a BNCC ressalta a importância de os alunos pensarem **espacialmente**, e para isso, propõe o desenvolvimento do **raciocínio geográfico**. Tal termo é recorrente em toda a etapa geográfica do documento, e está associado à integração da Geografia com outras ciências, como Arte, Matemática, Ciências etc.

O **raciocínio geográfico**, uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplica determinados princípios para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas. (BRASIL, 2018, p. 369, grifo do autor).

Vimos que nos PCN's o eixo gravitacional sobre o qual se assentavam os conteúdos, objetivos e avaliações eram as categorias geográficas, mais especificamente o espaço. Na BNCC, tal papel fica a cargo, também, do raciocínio geográfico, o que, a nosso ver, é algo importante trazido por esse documento e que não era tão bem desenvolvido no anterior. Infelizmente, as categorias geográficas acabaram sendo relegadas a segundo plano, aparecendo apenas em apenas alguns momentos, como veremos mais adiante. Assim, visando possibilitar um entendimento sobre o raciocínio geográfico, a Base propõe sete princípios norteadores, apresentados e descritos na imagem abaixo.

⁹ Essa teoria dos três espaços (percebido, concebido e vivido) foi proposta por Henri Lefebvre, em seu livro *La production de l'espace* (2013). De acordo com o autor, esses três espaços não existem sozinhos, de modo que há uma mútua relação e dependência entre eles.

IMAGEM 4 - Descrição dos princípios do raciocínio geográfico.

| PRINCÍPIO | DESCRIÇÃO |
|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Analogia | Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre. |
| Conexão | Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes. |
| Diferenciação* | É a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas. |
| Distribuição | Exprime como os objetos se repartem pelo espaço. |
| Extensão | Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico. |
| Localização | Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais). |
| Ordem** | Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu. |

Fonte: Brasil (2018, p. 360).

Giroto (2015) explica que o raciocínio geográfico é a capacidade de estabelecermos relações espaço-temporais entre os fenômenos e os processos em diferentes escalas geográficas, sendo anterior até mesmo ao próprio processo de sistematização da Geografia enquanto ciência, ocorrido no século XIX. Para o autor, o raciocínio geográfico remonta aos primeiros grupos nômades que se viram, em determinado momento, na necessidade de se organizarem e se projetarem espacialmente de modo a garantirem sua sobrevivência. “Por isso, era necessário interpretar e produzir o espaço a partir dos interesses e estratégias de sobrevivência do grupo.” (GIROTO, 2015, p. 72).

Conforme as sociedades evoluem e se tornam mais complexas, o saber geográfico (na forma de raciocínio) se torna ainda mais necessário, principalmente por parte dos poderes hegemônicos, que precisam garantir o poder. O raciocínio geográfico, portanto, possui um forte teor geopolítico. Ainda de acordo com Giroto (2015), no mundo atual esse conhecimento se faz ainda mais importante e necessário.

Alguns exemplos contemporâneos podem ser citados: o desenvolvimento da logística e o estudo das localizações industriais; o papel das novas tecnologias de controle do espaço (a mais popular delas é o Google Earth e seu sucessor, o Google Street View); a produção do espaço urbano e a lógica territorial da especulação imobiliária; a distribuição dos estádios na Copa do Mundo, como pode ser evidenciada no caso brasileiro pelo processo que resultou na escolha do Bairro de Itaquera, na zona leste de São Paulo, para a construção de um dos estádios a serem utilizados durante o evento em 2014. (GIROTO, 2015, p. 76).

No âmbito educacional, o raciocínio geográfico tem como objetivo fomentar um ensino prático para a Geografia. Lacoste (1988) explica que durante muito tempo a Geografia trabalhada na Educação Básica, foi abordada de maneira muito teórica e sem nenhuma aplicação prática no cotidiano dos alunos. O autor afirma ainda que o papel da Geografia era mascarar a realidade e os saberes estratégicos da ciência geográfica. Portanto, o ensino e compreensão do raciocínio geográfico não eram interessantes para os poderes hegemônicos.

Lacoste (1988) explica ainda que tal raciocínio se baseia em diversos conjuntos espaciais e precisam ser compreendidos sob diversas categorias científicas, como geologia, climatologia, demografia, entre outros. O raciocínio geográfico, portanto, pode ser definido como a pura compreensão do espaço onde se vive ou onde se locomove. Mas de qual espaço estamos falando? Moraes (2018) afirma que vários espaços podem entrar nessa equação e tudo depende do ponto de vista do sujeito, pois, enquanto no passado tínhamos apenas um espaço bem definido, limitado e contínuo, no mundo atual predomina uma espacialidade diferenciada.

Para poder se orientar, se deslocar, ir trabalhar, se distrair, enfim, viver em sociedade há a necessidade de se utilizar conjuntos cada vez maiores que nos possibilitem pensar e nos expressar. Tais conjuntos podem ser representados em diversas escalas: a planta do bairro, do metrô, os mapas de população e seus fluxos e também aqueles mostrando os grandes eixos rodoviários. Por outro lado, também há as representações acerca das diferentes redes das quais dependemos mesmo sem saber, como os limites municipais e estaduais, a zona de influência de uma cidade, a rede de filiais de uma empresa e; em escalas menores, estão representações de países, regiões e continentes, entre outros (MORAES, 2018, p. 314).

No mundo atual, portanto, o raciocínio geográfico precisa ser desenvolvido sob uma escala global, pois todos os lugares estão conectados através de um conjunto de redes. A inserção do raciocínio geográfico em documentos e currículos visa, além de quebrar a barreira entre o ensino teórico e sua aplicação prática, levar o aluno realizar conexões entre os mais diversos locais e compreender que fenômenos e eventos ocorridos do outro lado do mundo terão impacto direto ou indireto sobre nós e nosso espaço de vivência local, assim como vice-versa.

Por isso, ressaltamos novamente que a inserção dessa discussão na BNCC é de considerável relevância para a disciplina de Geografia. Infelizmente, não há uma explicação aprofundada sobre o seu real significado ou sugestões didáticas e metodológicas e como o professor de Geografia pode utilizá-lo melhormente em sala de aula, afim de desenvolver nos alunos o pensamento e a prática espacial. Os apontamentos feitos são bastante rasos e, de certa forma, confusos.

A BNCC reforça que o raciocínio geográfico é a maior contribuição da Geografia para os alunos do Ensino Básico, com vista a compreender o pensamento espacial. O documento faz, então, algumas rápidas menções às categorias geográficas, explicando que sua correta utilização auxilia os alunos a analisarem melhor os fenômenos geográficos.

Nessa direção, a BNCC está organizada com base nas **principais categorias** da Geografia contemporânea, diferenciados por níveis de complexidade. Embora o **espaço** seja a categoria mais ampla e complexa da Geografia, é necessário que os alunos dominem outras categorias mais operacionais e que expressem aspectos diferentes do espaço geográfico: **território, lugar, região, natureza e paisagem**. (BRASIL, 2018, p. 361, grifo do autor).

Notemos que apenas aqui a categoria *natureza* aparece ao lado das categorias clássicas da Geografia, o que é uma novidade trazida pela BNCC. O documento explica ainda que o espaço e tempo precisam caminhar juntos, pois possibilitam a análise da construção social bem como as memórias e as identidades dos sujeitos.

Falando agora especificamente sobre os anos finais do Ensino Fundamental, a Base chama a atenção para a necessidade de ampliação dos conhecimentos dos alunos sobre o uso do espaço em diferentes situações geográficas e enfatizando a transformação desses espaços em **territórios usados**, que de acordo com a Base, é tanto um espaço de ação concreta das relações de poder quanto um espaço mundial originado da rede global de computadores e geotecnologias.

Desenvolvendo a análise em diferentes escalas, espera-se que os estudantes demonstrem capacidade não apenas de visualização, mas que relacionem e entendam espacialmente os fatos e fenômenos, os objetos técnicos e o ordenamento do território usado. (BRASIL, 2018, p. 381).

Tendo tais categorias (espaço e território) como base, a BNCC, nas páginas 381 a 383, apresenta algumas características gerais que devem estar presentes em cada um dos anos que compõem o Ensino Fundamental – anos finais. Logo abaixo, realizamos uma síntese das principais características propostas pela Base para cada um dos anos que compõem o Ensino Fundamental-anos finais:

- a) **6º ano:** propõe a retomada da identidade sociocultural, do reconhecimento dos **lugares** de vivência e da necessidade do estudo sobre os diferentes e desiguais usos do **espaço**. Durante esse ano o aluno deve compreender também as disputas que ocorrem por recursos naturais e **territórios** que acarretam em conflitos com a população local. A categoria de **paisagem** também deve ser explorada de modo a facilitar o processo de transformação e evolução do ser humano e das suas diversas ocupações espaciais.

“Nesse sentido, espera-se que eles compreendam o papel de diferentes povos e civilizações na produção do espaço e na transformação da interação sociedade/natureza.” (BRASIL, 2018, p. 381).

- b) **7º ano:** a ênfase deve ser dada à formação **territorial** do Brasil. Para isso, categorias como Estado-nação e formação territorial devem ser privilegiados, bem como as articulações humanas sobre o **território**. Os estudos sobre a formação territorial devem abranger também a América Latina. O documento faz menção ainda à categoria de **região**, explicando que ela deve ser uma auxiliar para o entendimento da formação territorial do Brasil.
- c) **8º ano:** a BNCC propõe que as categorias de **território** e **região** sejam aprofundadas por meio de estudos da América e da África. Tais estudos devem priorizar a formação dos Estados Nacionais nesses continentes e suas implicações na ocupação e no uso de **territórios**. É preciso que os alunos conheçam as diferentes concepções dos usos dos **territórios**, “tendo como referência diferentes contextos sociais, geopolíticos e ambientais, por meio de categorias como classe social, modo de vida, **paisagem** e elementos físicos naturais.
- d) **9º ano:** a atenção se volta para a nova (des)ordem mundial e o processo de globalização, bem como suas consequências. Novamente a **região** ganha destaque, pois é através dela que os alunos podem ter uma visão de mundo do ponto de vista ocidental e de outros povos sobre nós.

Assim, como dito anteriormente, o Ensino Fundamental – anos finais terá como ênfase as categorias espaço e território. As demais, como a região, a paisagem e o lugar, aparecem de forma muito mais complementar, assumindo um papel de auxiliar as análises espaciais e territoriais.

Notemos que em termos estruturais, a BNCC manteve a “distribuição” das categorias geográficas conforme ocorreu nos PCN’s: 6º ano- lugar e paisagem; 7º ano - território e região; 8º ano - território e região; 9º ano - região. O espaço está diluído em todos os anos que formam essa etapa, pois o próprio documento ressalta que a base de todo o ensino geográfico é essa categoria geográfica, de modo que todos os estudos devem ter interligação direta com ele.

Assim, concluímos a análise da etapa do Ensino Fundamental – anos finais, cientes de que as categorias geográficas estão presentes, embora a ênfase maior seja dada ao espaço e ao território. Embora não apareçam com o mesmo peso que tinham nos PCN's (o que, a nosso ver, representa um sério retrocesso), as categorias geográficas continuam em vigor. Infelizmente, as considerações a respeito dos espaços de vivências dos alunos acabaram perdendo parte do destaque que tinham no documento anterior, embora sejam mencionadas de maneira rápida.

A partir de agora faremos a análise da etapa que versa sobre o Ensino Médio. Veremos que a Geografia já não está presente como uma disciplina autônoma, mas aparece integrada juntamente à História, à Filosofia e à Sociologia em um *itinerário formativo*. Tal perda de lugar foi acompanhada ainda por uma desvalorização das categorias geográficas, que quase desapareceram desse documento, estando presentes apenas de forma simplória e sem aprofundamento algum conforme poderemos ver a partir de agora.

As categorias geográficas na etapa documental do Ensino Médio

Antes de tratarmos especificamente sobre as categorias geográficas nesta etapa de ensino, precisamos compreender a forma como o Ensino Médio está organizado a partir da BNCC. Para isso, precisamos remontar a 2016, quando o então Presidente da República, Michel Temer, homologou a Medida Provisória 746, a qual tratava de uma profunda reforma do Ensino Médio. De acordo com Silva (2018) essa MP estabelecia mudanças no Ensino Médio em dois pontos principais: na sua organização curricular e no seu financiamento público.

Essa MP trouxe também a separação do currículo do Ensino Médio em duas partes: a primeira é destinada à formação básica comum, a qual todos os alunos deverão obrigatoriamente cursar ao longo de 3 anos. A segunda parte se subdivide em 5 *itinerários formativos*: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional. Em teoria, o estudante escolherá, conforme seu interesse e disponibilidade dos sistemas de ensino, um desses itinerários a partir da 2ª série do Ensino Médio e a cursará juntamente à formação básica.

A principal crítica a essa formulação diz respeito ao enfraquecimento do sentido do ensino médio como “educação básica”, consagrado na LDB de 1996 e que pressupunha uma formação comum. Além da retirada da obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia, os conhecimentos em Artes e Educação Física, assegurados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB 02/2012) foram negligenciados e configuram perdas no que diz respeito ao acesso a uma ampla gama de conhecimentos. (SILVA, 2018, p. 04).

Fica nítido, a partir dessa MP que apenas Português, Matemática e Inglês serão disciplinas obrigatórias ao longo de todo o Ensino Médio. Outro ponto que chamamos a atenção é a transferência de recursos públicos para o setor privado, de modo que seja oferecido o itinerário Formação Técnica e Profissional.

Monica Ribeiro da Silva, em um artigo publicado no blog *Educação em Revista* (2017) explica que no dia 16 de fevereiro de 2017, foi publicado no Diário oficial a Lei n.º 13.415, que é simplesmente a antiga Medida Provisória 746/16 com algumas poucas modificações. Ela estabelece definitivamente a organização do Ensino Médio naqueles dois momentos ou partes e suas respectivas cargas horárias.

A formação básica comum terá (até) 1.800 horas e os itinerários formativos teriam cerca de 1.200 horas. A carga horária total do Ensino Médio passa a ser de 3.000 horas mínimas, ficando a cargo das Secretarias Estaduais organizar as disciplinas que irão compor cada itinerário da forma que julgarem mais conveniente, desde que não desobedeçam ao que foi estabelecido pela Lei. Alguns itinerários formativos também receberam o termo “*e suas tecnologias*”, ficando, portanto: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional

Um outro ponto que precisamos chamar a atenção para a BNCC e a Lei 13.415/17 é a possibilidade mercantilização da educação, a partir da relação público-privada, isso porque, como dito anteriormente, passa a ser permitida a possibilidade de que os sistemas de ensino firmem convênios/contratos com instituições privadas de educação à distância, por exemplo, visando oferecer cursos integralizados para cumprir carga horária. (SILVA, 2018). Fica evidente que a BNCC, principalmente na etapa do Ensino Médio, traz um caráter muito mais técnico e profissionalizante à formação dos alunos. O simples fato de apenas Português, Matemática e Inglês serem obrigatórias em todo os 3 anos que compõem essa etapa corroboram essa afirmativa.

Fica nítido também o “achatamento” que as disciplinas de cunho humano e social e, altamente críticas sofreram com essas mudanças. A diminuição brusca de carga horária que as Ciências Humanas (bem como as demais) tiveram em detrimento de Português, Matemática e Inglês, além dos itinerários formativos, com conteúdos cada vez mais técnicos e menos reflexivos, comprovam que os alunos já não podem receber uma educação que os levem a pensar contra (ou de forma crítica) o *status quo*.

Giroto (2017) explica que o fato de a Geografia (bem como as demais disciplinas humanas, com um teor mais crítico) serem tão reduzidas em detrimento de disciplinas mais técnicas, como Português e Matemática, não ocorre por acaso, mas idealiza um certo propósito. O autor nos lembra que a elaboração da BNCC, bem como os PCN's, cumpre normas e requisitos estabelecidos por instituições bancárias e empresariais, como o próprio Banco Mundial, por exemplo, e os grupos empresariais brasileiros.

Além do Banco Mundial, duas entidades representantes do setor empresarial brasileiro estão na frente da defesa da BNCC. Trata-se do movimento “Todos pela Educação”, capitaneado pelos Grupos Itaú, Gerdau e Fundação Roberto Marinho e da “Fundação Lehman”, do empresário brasileiro Jorge Paulo Lehman. O que une estes dois grupos é a difusão de uma concepção empresarial de educação, pautada no discurso do capital humano e na relação simplista entre desenvolvimento da educação e crescimento econômico. O que mais chama atenção é que nas equipes de técnicos que compõem estes dois grupos a ausência de professores da educação básica é evidente. Destacam-se profissionais da gestão econômica, com experiências no setor privado e em organismos internacionais, entre eles o Banco Mundial. (GIROTO, 2017, p. 435).

O autor ressalta ainda que as mudanças trazidas pela BNCC, sob o disfarce de reformas, acentuam o processo de privatização da educação brasileira que transcende questões ideológicas. Tal processo está materializado principalmente na indústria de materiais didáticos e em consultorias. Um exemplo dessa materialização é o próprio itinerário Formação Técnica e Profissional, que pode ser ofertado por empresas privadas.

Dito isto, faremos uma breve síntese do como o Ensino Médio está organizado de acordo com a BNCC: os alunos realizarão a escolha de um itinerário formativo que mais possuem afinidade a partir da 2ª série. Apenas Matemática, Português e Inglês continuarão sendo disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio. No entanto, isso é uma falácia, pois cada escola oferecerá determinados itinerários formativos que dependerão de seus recursos físicos, materiais, profissionais, docentes, entre outros, não sendo necessário, obrigatoriamente, a oferta de todos. Portanto, os alunos não terão plena decisão de escolha.

Assim, a oferta de diferentes itinerários formativos pelas escolas deve considerar a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares de forma a propiciar aos estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho. Para tanto, os itinerários devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil. (BRASIL, 2018, p. 478).

Veremos essas questões mais específicas sobre o Ensino Médio, como distribuição de disciplinas e suas cargas horárias no próximo tópico, no qual analisaremos a forma como a Secretaria de Educação do Acre organizou essa etapa de ensino em nosso estado, pois tanto a

BNCC quanto a Lei 13.415 realizam uma abordagem mais geral sobre tais pontos, deixando o restante a cargo das secretarias ou órgãos educacionais de cada estado, município e do Distrito Federal.

Falando especificamente da Geografia, a mesma está inserida no itinerário Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e se encontra bastante presente na Base, diferente de outras disciplinas. Todavia, é perceptível a perda de importância que a mesma apresenta se comparada aos PCN's, por exemplo. Isso pode ser comprovado ao analisarmos a (pouca) presença das categorias clássicas da Geografia.

De acordo com o documento, o itinerário das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas visa garantir um leque de aprendizagem aos jovens no Ensino Médio. Assim, as principais categorias ligadas às disciplinas de Geografia, História, Sociologia e Filosofia, e que deverão ser amplamente exploradas, são: Tempo e **Espaço**; **Territórios** e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho.

Percebemos que duas categorias clássicas da Geografia são contempladas claramente nesse itinerário: o espaço e o território. Tal fato já vinha ocorrendo desde a etapa do Ensino Fundamental-anos finais. De acordo com o documento, a noção de espaço deve contemplar dimensões históricas e culturais, indo além de representações cartográficas. O estudo desse espaço deve abordar questões como natureza, movimentação de grupos, povos e sociedades, bem como disputas, conflitos, ocupações (ordenadas ou desordenadas) ou dominações. “No espaço (em um lugar) se dá a produção, a distribuição e o consumo de mercadorias. Nele são realizados fluxos de diversas naturezas (pessoas e objetos) e são desenvolvidas relações de trabalho, com ritmos e velocidades variados.” (BRASIL, 2018, p. 563).

Já o território, de acordo com a BNCC, aparece como uma categoria usualmente recorrente, sempre que nos referimos a porções da superfície terrestre que estão sob domínio de um grupo de pessoas e/ou que serve de suporte para nações, estados e países. Tal categoria deve englobar “[...] as noções de lugar, região, fronteira e, especialmente, os limites políticos e administrativos de cidades, estados e países, sendo, portanto, esquemas abstratos de organização da realidade.” (BRASIL, 2018, p. 564).

Ainda de acordo com a BNCC, o estudo dessas duas categorias deve possibilitar a compreensão dos processos identitários marcados por territorialidades e fronteiras em históricas disputas, de modo que a curiosidade a respeito do lugar do aluno no mundo, seja instigada, possibilitando tanto sua transformação quanto lugar em que vive. (BRASIL, 2018).

Embora estejamos focando apenas nas categorias clássicas da Geografia (espaço, território, região, lugar e paisagem) ressaltamos que todas as demais que são apresentadas no itinerário Ciências Humanas e Sociais Aplicadas possuem relação direta com essa disciplina e fazem parte dos seus conteúdos. Assim, ao compararmos a Geografia com outras disciplinas, constatamos, mais uma vez, que apesar dos retrocessos, ela foi privilegiada em termos contedutísticos.

Assim, podemos concluir que a etapa documental da BNCC que versa sobre o Ensino Médio apresenta algumas considerações referentes ao espaço e ao território. Ao fazermos uma comparação com os PCN's, vemos que a Geografia (juntamente com várias outras disciplinas) acabou perdendo espaço. As categorias geográficas, que serviam de norteadoras para a organização curricular dos Parâmetros Curriculares, já não possuem o mesmo papel na BNCC, e isso, a nosso ver, representa uma grande desvalorização dos objetos geográficos.

Logo, realizando uma comparação entre os dois documentos, vemos que a BNCC acabou deixando uma lacuna em relação às categorias geográficas, algo perceptível na etapa do Ensino Fundamental-anos finais, mas que se agrava ainda mais quando adentra-se no Ensino Médio, onde apenas o espaço e o território ainda possuem alguma relevância.

Para finalizar essa parte sobre os documentos norteadores nacionais da educação, achamos por bem realizar algumas considerações:

- a) Os PCN's, em suas etapas voltadas à Geografia, sempre deixaram claro que as categorias geográficas eram a base de toda a organização de ensino e aprendizado, algo que acabou não acontecendo de maneira tão nítida na BNCC;
- b) Em ambos os documentos, o espaço aparece como a categoria base e de maior importância dentro da Geografia, sendo tratado como seu principal objeto de estudos;
- c) A BNCC traz consigo o conceito de *raciocínio geográfico* com muito mais ênfase do que os PCN's. Tal conceito é a mais pura junção de todas as categorias geográficas. Infelizmente, não há aprofundamento sobre o mesmo, o que faz com que ele acabe ficando confuso.

Apesar de alguns pontos negativos dos PCN's, tínhamos uma valorização maior em relação às categorias geográficas e, os espaços de vivências dos alunos eram levados em consideração para uma melhor aprendizagem e articulação dos conteúdos geográficos, algo que não foi tão bem abordado na BNCC. Nos resta agora compreender se esses vácuos deixados pela BNCC em relação às categorias geográficas e aos espaços de vivências será compensado nos Currículos de Referência Única do nosso estado, o qual analisaremos agora.

2.3 O Currículo de Referência Única do Acre: analisando a proposta para a disciplina de Geografia

Conforme vimos anteriormente, os documentos norteadores da educação nacional propõem um apanhado mais geral a respeito das disciplinas escolares, e, embora tivéssemos alguns direcionamentos a respeito da aprendizagem esperada em cada um dos anos e séries escolares, tais documentos deixaram evidente que uma organização mais específica e detalhada, em termos conteudísticos e metodológicos, ficariam a cargo das secretarias e/ou órgãos responsáveis pela educação em cada um dos estados brasileiros e o Distrito Federal.

Os *Currículos de Referência Único do Acre*, como o próprio título afirma, tratam-se de propostas curriculares que definem o que deverá ser ensinado em cada ano e série dos ensinos Infantil, Fundamental e Médio em nosso estado, bem como propostas metodológicas, atividades, entre outros. Analisaremos as etapas que versam sobre o Ensino Fundamental-anos finais e o Ensino Médio. No caso deste último, realizaremos uma análise sobre a primeira versão, a qual se encontra, ainda, em processo de análise, devendo passar por algumas modificações até que sua versão final seja homologada.

O objetivo principal de nossa análise é identificar a forma como as categorias geográficas estão propostas para cada ano/série que compõem cada uma dessas etapas de ensino. É interessante ressaltar que o Currículo de Referência Único do Acre possui um caráter bem mais direto e simples do que os documentos norteadores, apresentando de forma rápida e simples o que deve ser trabalhado em cada ano/série.

As categorias geográficas no currículo do Ensino Fundamental - anos finais

A etapa documental que versa diretamente sobre a Geografia, inicia suas considerações afirmando que o espaço geográfico é o principal foco de estudos dessa disciplina, e que o mesmo deve sempre ser compreendido a partir das relações sociais entre a natureza e os diferentes grupos humanos. Nesse sentido, vemos que o Currículo de Referência Único do Acre vai de encontro com a BNCC em delimitar o espaço como a principal categoria de estudos da Geografia.

Entretanto, é interessante notar que no Currículo de Referência Único do Acre – Ensino Médio, explica-se que as disciplinas de História e Geografia no Ensino Fundamental foram organizadas com base nos PCN's. “No caso dos componentes de História e Geografia, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental ofereceram referenciais importantes às discussões que embasaram a elaboração do documento.” (ACRE, 2021, p. 262).

Através de conversas com alguns elaboradores e organizadores do Currículo de Referência Único do Acre – Ensino Fundamental, foi explicado que, de fato, o atual Currículo do Acre foi organizado com mais base nos PCN's do que na própria BNCC, pois, de acordo com eles, os Parâmetros Curriculares Nacionais oferecem uma maior riqueza teórica e organizacional do que a Base.

Outro sim, através dessas conversas foi explicado que, muito antes de a BNCC ser homologada, o atual Currículo de Referência Único do Acre - Ensino Fundamental já se encontrava em processo de elaboração, tendo como base as primeiras versões da BNCC. Todavia, ao invés de se criar um documento novo, totalmente do zero, optou-se por “atualizar” e “repaginar” o antigo currículo do Acre, que se encontrava totalmente baseado nos PCN's. Assim, o atual Currículo de Referência Único do Acre – Ensino Fundamental, foi elaborado a partir de dois documentos norteadores nacionais: os PCN's e a BNCC. Não à toa, veremos que o atual currículo se aproxima muito mais dos Parâmetros Curriculares do que da própria Base.

Outro ponto que gostaríamos de destacar logo nesse primeiro momento, é a maior ênfase que o Currículo dá aos espaços de vivências dos alunos, para uma melhor compreensão dos conteúdos. Se na BNCC os espaços de vivências acabaram ficando subentendidos ou até mesmo dispersos, no Currículo esse ponto acaba sendo retomado e até mesmo enfatizado.

Quando adentram à escola, os alunos trazem consigo representações do mundo que farão parte do seu olhar sobre os novos conteúdos e situações vividas na escola. O mundo vivido, evidentemente, é maior e mais diverso e complexo do que aquele que se pode 'recortar' para análise no ambiente escolar. As situações que todos vivem no cotidiano são experiências de interação com o espaço, que permitem ampliar as referências pessoais, em relação ao mundo vivido, e reconhecer, de algum modo, a sua complexidade – as atividades escolares podem contribuir nesse sentido, à medida que acrescentam novas possibilidades de olhar e compreender isso tudo. (ACRE, 2019, p. 1586).

Ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), a paisagem e o lugar são as categorias trabalhadas de maneira mais enfática na Geografia, pois são elas que permitem as primeiras leituras espaciais das crianças. A noção de espaço que os estudantes dessa etapa constroem são, portanto, superficiais e simples, tendo em vista que o público alvo são crianças. A escala local é a única estudada durante essa etapa.

Ao adentrarem nos anos finais, esses conhecimentos começam a ganhar significados mais complexos e em dimensões cada vez maiores. Os anos finais são uma continuidade direta de todas as noções geográficas apresentadas ao longo dos 5 primeiros anos da etapa anterior. Parte-se do espaço local para o regional, o nacional e o mundial, que serão estudados de maneira gradativa. Vejamos melhor como essas questões aparecem em cada ano escolar.

- **6º ano:** a *paisagem* e o *lugar* são as categorias chave desse ano. Ao longo do 6º ano são propostos diversos conteúdos relacionados às modificações paisagísticas e a análise dos lugares de vivências dos alunos. Prioriza-se aqui o espaço local.
- **7º ano:** o *território* e a *região* ganham destaque no 7º ano e expande-se o espaço local para o espaço nacional. Questões como formação territorial do Brasil e divisões regionais são priorizadas.
- **8º ano:** a partir desse ano, as categorias geográficas começam a aparecer de forma menos explícita. Entende-se que os alunos já conseguem conceituar e articular, por si sós, as categorias geográficas. Expande-se novamente o espaço de estudos (que passa a ser regional/mundial, com ênfase na América e na África) e as questões territoriais e regionais estão imersas em conteúdos mais complexos, como blocos regionais e questões geopolíticas. A *região* é a categoria geográfica mais abordada ao longo dos conteúdos, embora o *território* também esteja muito presente.
- **9º ano:** a *paisagem*, o *território* e a *região* são as categorias geográficas de maior destaque nesse último ano que compõe os anos finais do Ensino Fundamental. Assim como ocorreu no ano anterior, a escala de análises se modifica, e questões mundiais (com ênfase para a Ásia, a Europa e a Oceania) continuam tendo protagonismo. O documento ressalta principalmente a importância da paisagem na análise das mudanças ocorridas ao longo dos anos, nos continentes citados anteriormente, e as causas e consequências de tais mudanças em toda a configuração geopolítica mundial.

Notemos que a organização de conteúdos propostos pelo Currículo está de acordo com as propostas da BNCC, a qual propõe, basicamente, a mesma distribuição de conteúdos para a Geografia ao longo dos anos que compõem o Ensino Fundamental-anos finais. Basicamente, iniciam-se os estudos geográficos com a paisagem e o lugar (em escala local); parte-se para o território e a região (escala nacional); a região aparece como protagonista no 8º ano (escala mundial); e por fim, território, região e paisagem aparecem de forma importante na maior parte dos conteúdos trabalhados no 9º ano.

É interessante destacar que as categorias Geográficas aparecem no Currículo de Referência Única do Acre – Ensino Fundamental, com muito mais protagonismo do que na BNCC, pois percebe-se uma clara preocupação em embasar os conteúdos a partir de uma organização que leve em conta as categorias geográficas. Nesse sentido, o Currículo aparece muito mais próximo dos PCN's do que da própria BNCC.

Já um ponto falho que gostaríamos de chamar a atenção, é a ausência da relação entre o *raciocínio geográfico* e o ensino de Geografia, dentro da proposta curricular. Não há qualquer referência sobre esta discussão no documento local. Conforme discutimos nos documentos norteadores da educação, o raciocínio geográfico foi um importante avanço trazido pela BNCC, embora apareça de forma complexa e confusa. A menção desse conhecimento de maneira tão clara e objetiva representa o puro entendimento, por parte dos alunos, de que os fenômenos geográficos estão interligados e que possuem relação direta com seu cotidiano. Conforme vimos, o Currículo propõe uma excelente organização dos conteúdos das categorias geográficas, mas falha ao realizar uma junção mais adequada e chegar ao puro entendimento do raciocínio geográfico.

Em síntese, as categorias geográficas aparecem bem organizadas no Currículo, mas pouco se mesclam ou se trabalham de forma conjunta, passando a impressão de que uma é independente da outra. Até mesmo o espaço, que deveria cumprir esse papel de sintetizar as demais categorias em si, aparece sempre como um conteúdo à parte ou fora da realidade dos alunos.

Feitas essas considerações, vejamos agora a forma como as categorias geográficas estão presentes dentro do Currículo de Referência Única do Acre – Ensino Médio.

Ensino Médio: um currículo ainda em construção

Conforme afirmamos anteriormente, o Currículo de Referência Único do Acre-Ensino Médio, ainda se encontra em processo de elaboração. O documento que analisaremos agora é apenas a primeira versão, a qual se encontra em processo de análise e discussão. Provavelmente, muitos pontos ainda serão alterados, mas acreditamos que mesmo uma análise sobre tal versão nos será útil para compreendermos a forma como as categorias geográficas estão apresentadas e se os espaços de vivências dos alunos estão sendo levados em consideração.

Antes de avançarmos nessa discussão específica sobre o objeto de estudos dessa pesquisa, é importante entendermos a forma como o Ensino Médio está composto nesse documento. Conforme vimos na BNCC, o Ensino Médio vem passando por uma profunda mudança em sua estrutura, com uma nova disposição de disciplinas, carga horária, entre outros. Pontos mais específicos de organização ficariam a cargo das secretarias e órgãos responsáveis pela educação de cada estado ou município.

No Acre, o Currículo de Referência Único do Ensino Médio determina que a “arquitetura curricular” dessa modalidade de ensino será composta de duas etapas: a *Formação Geral Básica (FGB)* e os *Itinerários Formativos (IF)*. A Formação Geral Básica abrange os saberes específicos de seus componentes curriculares e os Itinerários Formativos garantem a etapa diversificada do currículo (Projeto de Vida, Pós Médio, Eletivas, etc.).

A Formação Geral Básica irá contemplar as duas primeiras séries do Ensino Médio, e será composta não mais por disciplinas, mas por áreas. Cada área será composta por disciplinas específicas, mas que serão trabalhadas de maneira interdisciplinar e ligadas. As Áreas indicadas no documento são:

- I. Linguagens e suas tecnologias (composta por Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Espanhola);
- II. Matemática e suas tecnologias (composta unicamente por Matemática);
- III. Ciências da Natureza e suas tecnologias (composta por Biologia, Física e Química);
- IV. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (composta por História, Geografia, Sociologia e Filosofia).

É interessante notar que o documento enfatiza bastante a importância das áreas de Linguagens e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias, sendo as únicas de caráter obrigatório ao longo dos três anos que compõem o Ensino Médio. As demais só terão essa obrigatoriedade nos dois primeiros anos. De acordo com o próprio currículo, que possui embasamento na BNCC, isso se deve ao fato de ambas essas áreas contribuírem de maneira mais significativa com a formação dos estudantes.

A área de Linguagens e suas tecnologias “*tem um papel primordial na formação do estudante, pois a linguagem é fruto das relações humanas, que podem ser expressas em princípios éticos, políticos e estéticos*” (ACRE, 2021, p. 37), e a área de Matemática e suas tecnologias objetiva “*promover a autonomia do estudante, exercitando o pensamento crítico, o posicionamento, a tomada de decisões e a argumentação.*” (ACRE, 2021, p. 37).

Acreditamos que os argumentos apresentados pelo Currículo para justificar a obrigatoriedade dessas áreas ao longo dos 3 anos, enquanto as demais só serão obrigatórias durante os dois primeiros anos, é frágil, pois todas as demais áreas e disciplinas, em especial as de cunho humano, realizam contribuições valiosas para a formação crítica, ética, política e argumentativa dos estudantes. A nosso ver, isso acaba promovendo uma desvalorização e um sucateamento das demais áreas frente às linguagens e à matemática, internalizando sutilmente na mente dos estudantes que as referidas áreas são mais importantes que as demais.

Outro ponto que essa suposta “superioridade” das áreas de Linguagens e Matemática revela, é a mercantilização cada vez mais latente da educação. É nítido que o foco principal do Currículo do Ensino Médio é formar estudantes aptos a ingressarem no mercado de trabalho, com potencial para ler e calcular da melhor maneira possível. Embora o documento afirme em vários trechos que o foco do Ensino Médio é fomentar a criticidade entre os estudantes, percebemos que tais afirmações não passam de falácia, pois disciplinas como Sociologia e Filosofia, por exemplo, que possuem no cerne de seus objetivos formar estudantes cidadãos, críticos e questionadores, sofreram uma drástica redução de sua (já pequena) carga horária.

É importante ressaltar que o documento estabelece que a Formação Geral Básica deverá ter uma carga horária de, no máximo, 1.800 horas, mas não detalha o quantitativo de horas de cada uma das áreas e nem das disciplinas que as compõem. Foi somente através da análise dos quadros organizadores e de alguns trechos do documento que pudemos inferir que a Formação Geral Básica será ofertada nas duas primeiras séries, e os Itinerários Formativos serão ofertados ao longo dos três anos que compõem o Ensino Médio.

Falemos um pouco a respeito dos Itinerários Formativos. O documento explica que se tratam de aprendizagens e atividades educativas que o estudante poderá escolher conforme seu interesse e sua afinidade, possuindo carga horária mínima de 1.200 horas. Os itinerários formativos serão compostos por:

- I. Rotas de Aprofundamento nas áreas do conhecimento ou na Formação Técnica Profissional;
- II. Língua Espanhola;
- III. Eletivas;
- IV. Projeto de Vida e Pós Médio.

O Currículo do Ensino Médio estabelece que os Itinerários Formativos serão compostos por *componentes curriculares obrigatórios rígidos* e por *componentes curriculares obrigatórios de livre escolha*. No caso dos componentes *rígidos*, estão Língua Espanhola (ofertada na 2ª série), Projeto de Vida (ofertado na 1ª e 2ª série) e o Pós Médio (ofertado na 3ª

série). O documento deixa claro que em tais componentes não há opções de escolha, pois os mesmos já estão previamente determinados. Já os componentes de *livre escolha* são compostos pelas Eletivas, que apesar de obrigatórias, terão várias ofertas, cabendo ao aluno escolher aquela em que mais se identifica.

Embora o documento ressalte a autonomia do aluno em escolher as Eletivas e as Rotas de aprofundamento que mais se identificam, dificilmente cada escola oferecerá um leque grande e variado de opções aos seus estudantes, pois tanto a BNCC quanto próprio Currículo estabelecem que essa oferta irá depender dos recursos e da disponibilidade de cada escola, de maneira que, muito provavelmente, cada uma ofertará apenas uma Eletiva e uma Rota de Aprofundamento, fazendo com o que o aluno seja obrigado a cursar aquelas que estiverem disponíveis.

Não nos debruçaremos de forma mais detalhada sobre essa nova composição do Ensino Médio, tendo em vista que tomaríamos muito tempo para detalhar e discutir cada uma das novas características desse novo modelo proposto tanto pela BNCC, quanto pelo Currículo do Ensino Médio. Embora essa discussão seja muito importante e necessária, nossa intenção foi apenas mostrar de maneira breve a forma como o Ensino Médio está sendo proposto para assim avançarmos melhormente nos pontos basilares de nossa pesquisa.

Falemos agora sobre as categorias basilares da Geografia e a maneira como as mesmas estão dispostas dentro desse documento. O Currículo explica que a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (na qual a Geografia está inserida) possui alguns elementos que devem ser primordialmente abordados. São eles: *Tempo e Espaço*; *Territórios e Fronteiras*; *Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética*; e *Política e Trabalho*. Notemos que, assim como está proposto na BNCC, o espaço e o território são as categorias clássicas da Geografia que aparecem de maneira mais nítida nesse documento estadual.

É interessante ressaltar também que todos os demais objetos propostos para a área das Ciências Humanas estão relacionados à Geografia, bem como às demais disciplinas que compõem essa área. Isso favorece uma maior interdisciplinaridade entre os componentes escolares.

No *Texto Introdutório de Geografia* (ACRE, 2021, p. 266), é explicado que essa disciplina, sob a ótica do Ensino Médio, tem como objetivo central levar os estudantes a compreenderem as transformações ocorridas no espaço geográfico e, consequentemente, as diversas relações existentes entre os homens e a natureza. Para realizar com êxito essa tarefa, o documento explica que os cinco conceitos-chaves da Geografia devem sempre ser levados em consideração: paisagem, região, espaço, lugar e território.

Essa é a única menção clara que o Currículo do Ensino Médio faz às categorias geográficas. Isso revela um “empobrecimento” dessa disciplina, pois como afirmam Castro, Gomes e Corrêa (2000), a Geografia é, por excelência, a disciplina que se ocupa em analisar a sociedade, de modo que seus conceitos-chaves são primordiais para tal exercício. Retirá-los dessa disciplina significa não realizar um trabalho incompleto ou superficial.

Os conteúdos ministrados no Ensino Médio se encontram organizados por competências específicas, as quais são apresentadas na BNCC. Durante os dois anos que se dedicam à Formação Geral Básica, os conteúdos da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas estarão “encaixados” de acordo com as seguintes competências:

- Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles. (ACRE, 2020, p. 271).
- Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder. (ACRE, 2020, p. 278-279).
- Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global. (ACRE, 2020, p. 284).
- Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades. (ACRE, 2020, p. 291).
- Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. (ACRE, 2020, p. 295).
- Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (ACRE, 2020, p. 298).

Essas competências “se repetem” ao longo dos dois anos, ou seja, no primeiro ano os conteúdos estão organizados de acordo com as seis competências e no segundo ano os conteúdos se organizam novamente com base nas mesmas seis competências. Dentro de cada competência, se encontram as *habilidades* (que, a grosso modo, seriam os objetivos), os *componentes* (disciplinas), os *objetos de conhecimento* (que correspondem basicamente aos conteúdos) e as *propostas de atividades*.

Em relação às categorias geográficas, notemos que as duas primeiras competências realizam menções diretas ao espaço, ao território e, de maneira menos explícita, à região. Em decorrência disso, objetos de conhecimento relacionados ao território e ao espaço aparecem de forma constante e são bem contemplados dentro da Geografia nesse documento.

Ao longo do Currículo são apresentados apenas três objetos de conhecimento relacionados diretamente às demais categorias clássicas da Geografia. São eles:

- *Brasil: paisagens campo/cidade* (1ª série, competência 1);
- *As regiões socioeconômicas mundiais: do Norte, países do Sul, países não alinhados, economias emergentes e os BRICS* (1ª série, competência 6);
- *As regiões brasileiras e suas identidades culturais* (2ª série, competência 2);

É nítido que houve uma grande diminuição da presença das categorias geográficas no Currículo do Ensino Médio se comparada ao Currículo do Ensino Fundamental. Ao compararmos ainda com os PCN's, documento que antecedeu a BNCC, essa diminuição se torna ainda mais gritante, pois neste, as categorias serviam como base de organização de todo o currículo escolar. A nosso ver, isso representa um retrocesso imenso em relação ao cerne geográfico, pois retirar os objetos de estudo dessa disciplina significa empobrecê-la e torná-la superficial.

São as categorias geográficas que permitem uma maior compreensão do espaço e das múltiplas relações existentes dentro dele. Um ponto que vale, novamente, chamar a atenção, é a ausência do raciocínio geográfico, o qual é tão abordado na BNCC, mas que aqui, no Currículo do Ensino Médio, sequer é citado. A própria Base deixa claro que a construção desse raciocínio geográfico depende de uma boa compreensão das categorias geográficas, sem as quais é impossível estabelecer relações precisas entre os diversos fenômenos em escala local, regional e global.

Outro ponto que não podemos deixar de mencionar, é a total ausência da categoria lugar, que a nosso ver é essencial para a construção de conhecimentos geográficos. É essa categoria que possibilita estabelecer relações entre o local de convívio e o espaço mundializado. Sem ela, os conteúdos trabalhados na Geografia tornam-se vazios, alheios e fora da realidade dos estudantes. A ausência total do lugar no Currículo do Ensino Médio reforça o quanto a Geografia proposta por esse documento tornou-se vazia e sem nexos com a realidade.

Concluindo, gostaríamos de ressaltar o quanto as categorias geográficas e os espaços de vivências dos alunos foram sucateados no Currículo de Referência Único do Acre – Ensino Médio. Por ser uma primeira versão, a qual se encontra ainda em processo de elaboração e discussão, esperamos que tais pontos venham a ser corrigidos até sua homologação.

Ao compararmos com o documento do Ensino Fundamental, vemos que não há um avanço, em termos de complexidade e aprofundamento das categorias geográficas, como ocorria nos currículos anteriores, pelo contrário, os Currículos de Referência Únicos do Acre – Ensino Fundamental e Médio, se constituem como documentos independentes e quase sem relação um com o outro, o que pode ser explicado pela mudança e substituição quase que total da equipe que elaborou o documento do Ensino Fundamental, o que ocorreu devido à mudança de governo¹⁰.

A equipe que elaborou o Currículo de Referência Único do Acre – Ensino Fundamental, teve um período de quase 04 anos para elaborá-lo (o processo de preparação e elaboração se iniciou em 2015), nos quais participaram ativamente de reuniões, discussões e projetos de elaboração a nível nacional. Essa equipe se encontrava, inclusive, em preparação para elaborar o Currículo do Ensino Médio, mas por questões políticas, devido à mudança de governo, foi totalmente substituída por outra, a qual não teve o mesmo tempo para elaboração do Currículo de Referência do Ensino Médio, e nem contou com a mesma preparação e experiência adquiridos pela equipe anterior, que participou de diversas formações oferecidas sobre a BNCC.

Por esse motivo, o Currículo do Ensino Médio parece ser tão confuso em alguns pontos, com questões pouco aprofundadas. Todavia, vale ressaltar que esse documento é uma versão preliminar, a qual deverá passar ainda por ajustes. Prova disso é que, ao lermos o Currículo do Ensino Fundamental, conseguimos ter uma compreensão nítida do que está sendo proposto e de como as disciplinas devem ser trabalhadas. O mesmo não acontece com o Currículo do Ensino Médio, sendo comum a sensação de “confusão” ao concluirmos a leitura do documento.

Todos esses pontos tiveram um grande impacto no Currículo e na própria organização do Ensino Médio no Acre. Através de conversas com alguns professores, coordenadores pedagógicos, de ensino e gestores, foi possível inferir que muitos deles se encontram receosos em trabalhar no Ensino Médio, pois ainda não compreenderam a forma como essa modalidade se encontra e deve ser trabalhada.

Assim, todo esse cenário acaba tendo um impacto negativo na educação, com professores, equipes gestoras e até mesmo profissionais da Secretaria de Educação do estado do Acre confusos em relação à essa nova configuração do Ensino Médio.

¹⁰ O atual governador do Acre, Gladson Cameli (Partido Progressista), ganhou as eleições estaduais em 2018 e assumiu o governo em janeiro de 2019, colocando fim a uma sucessão de governos do Partido dos Trabalhadores (PT) de quase 20 anos.

CAPÍTULO 3

AS CATEGORIAS GEOGRÁFICAS E OS ESPAÇOS DE VIVÊNCIAS NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

Nos capítulos anteriores, vimos a importância de se levar em consideração os espaços de vivências (também denominados de lugares) dos alunos durante as práticas docentes. Tal prática se torna ainda mais necessária ao se abordar as categorias geográficas, pois é a partir do lugar que conseguimos compreender de maneira mais ampla e eficaz os fenômenos ocorridos no espaço geográfico.

Vimos também a forma como esses espaços de vivências, atrelados às categorias geográficas, são abordados nos documentos e currículos oficiais que norteiam a educação em nosso país e em nosso estado, de modo que foi possível concluir que, embora tais elementos apareçam de maneira resumida nos documentos, em especial na BNCC, ainda assim estão presentes, de modo que consideramos crucial que os professores de Geografia, em suas práticas docentes, abordem tais questões (ou objetos) a fim de levar os alunos a compreenderem a maneira como cada um integra e modifica, de forma individual e social, o espaço geográfico em suas práticas cotidianas.

Assim, o objetivo principal desse capítulo (bem como o de toda essa pesquisa) é compreender se e como os espaços de vivências dos alunos são levados em consideração pelos professores de Geografia, durante suas práticas docentes ao abordarem as categorias geográficas. Para isso, elaboramos um questionário de 34 questões no *Google Formulários*¹¹, o qual foi enviado a diversos professores de Geografia, que lecionam no Ensino Fundamental (anos finais) e no Ensino Médio em escolas de Rio Branco, Acre.

¹¹ Inicialmente, essa pesquisa seria realizada de forma presencial com professores e alunos da 1ª série do Ensino Médio. Todavia, com o início da pandemia ocasionada pelo Covid-19, optamos por retirar os alunos, devido à dificuldade em localizá-los e ao risco de expô-los, e optamos por ampliar o leque de professores, incluindo agora aqueles que lecionam no Ensino Fundamental-anos finais. Devido ao risco de contágio, todos os questionários foram respondidos de maneira online.

3.1 Sobre os professores participantes da pesquisa

Ao todo, 39 professores de Geografia, atuantes em sala de aula, responderam ao questionário. Entendemos, portanto, que os dados aqui apresentados representam bem a realidade da maioria dos professores de Geografia atuantes em sala de aula, pois esses 39 professores representam um universo muito maior de profissionais.

No que diz respeito ao tempo em que os profissionais trabalham como professores de Geografia, temos os seguintes resultados: 43,6% dos entrevistados exercem a docência entre 01 e 05 anos; 25,6% estão em sala de aula entre 05 e 10 anos; e 28,2% são professores a mais de 10 anos. Apenas 2,6% dos entrevistados afirmou ser professor de Geografia a menos de 01 ano.

A quase totalidade dos professores entrevistados, portanto, possui experiência em sala de aula, o que pode revelar dois fatores: a) são profissionais familiarizados com a rotina docente e com os espaços de vivências dos alunos das escolas onde lecionam (visto que alguns deles afirmaram durante a entrevista que lecionam na mesma escola a muito tempo); e b) o muito tempo de trabalho pode provocar um certo “comodismo” e uma falta de atualização em relação a documentos recentes, além de que, os com menos tempo de trabalho, podem ser aqueles mais recém formados, o que os possibilita estarem mais atualizados com esses documentos.

Quase 90% desses professores leciona apenas na rede pública de ensino, ou seja, estão em contato direto com a realidade da maioria dos estudantes do nosso país e do nosso estado, bem como com o ambiente escolar do ensino público, conhecendo de perto as dificuldades e limitações desse sistema de ensino e as abordagens que podem dar certo ou não com seus alunos. São professores que conhecem os espaços de vivências dos alunos da rede pública.

Outro dado que gostaríamos de destacar é que, nesta pesquisa, 38,5% dos professores entrevistados (o equivalente a 15 profissionais) lecionam apenas no Ensino Fundamental – anos finais; 38,5% (o equivalente a 15 profissionais) lecionam apenas no Ensino Médio; e 23% (o equivalente a 09 profissionais) lecionam em ambas as modalidades de Ensino. Isso nos possibilitará compreender melhor a forma como os espaços de vivências são levados em consideração durante o processo de ensino das categorias geográficas, pois conforme pudemos ver no tópico 1.5 do primeiro capítulo, que versa sobre a categoria lugar, Tuan (1983) explica que crianças, adolescentes e adultos possuem “tempos” diferentes para criar relações afetivas com um local, de modo que a forma como esses indivíduos encaram seus espaços de vivências irá variar de acordo com a faixa etária de cada um.

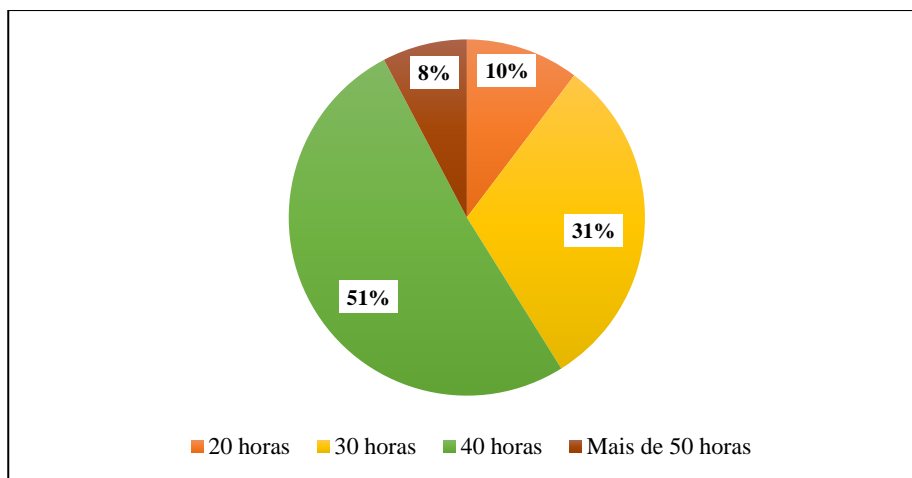
Conforme vimos nos documentos norteadores (de maneira mais clara nos PCN's e de forma mais tímida na BNCC), espera-se que as categorias geográficas sejam abordadas de maneira cada vez mais complexa com o passar dos anos e séries escolares. O 6º ano do Ensino Fundamental, por exemplo, é focado em conceituar as categorias geográficas tendo como base o espaço local. No 7º ano essa conceituação terá como base o espaço nacional. No 8º e 9º ano entende-se que o aluno sozinho já seja capaz de conceituar as categorias geográficas. Parte-se então para abordagens mais complexas, tendo como viés os espaços nacional e mundial. No Ensino Médio essa complexidade acentua-se ainda mais, de modo que o aluno seja capaz de interligar e contextualizar diferentes fatos, fenômenos e objetos do espaço geográfico nas mais diversas escalas. É a pura materialização do *raciocínio geográfico*.

Achamos por bem analisar também a carga horária de trabalho dos professores, pois entendemos que isso terá um impacto direto na forma como os mesmos lecionam. Embora não seja uma regra, professores com carga horária maior em sala de aula terão menos tempo para preparar suas aulas e realizar pesquisas de modo a enriquecê-las.

Tardif e Lessard (2014) analisam a carga de trabalho dos professores a partir de dois pontos de vistas complementares: o administrativo, definido pelas normas legais nos contratos e negociações; e aquele “das exigências reais do trabalho cotidiano” (p. 111). Nesse sentido, há de se considerar que, ao questionar o professor sobre sua carga horária ou carga de trabalho em um dado período de tempo (semana, mês), estes tendem a se referir aquela carga horária administrativa, no entanto, o que os realmente define enquanto trabalhadores é a soma desta com a carga de trabalho cotidiano, aquele que extrapola a dimensão contratual. A ela, somam-se outras atividades que, segundo os autores, Tardif e Claude (2014), contabilizam um trabalho invisível ou carga informal de trabalho.

Vejamos o gráfico a seguir.

IMAGEM 5 - Gráfico de carga horária semanal de trabalho dos professores entrevistados



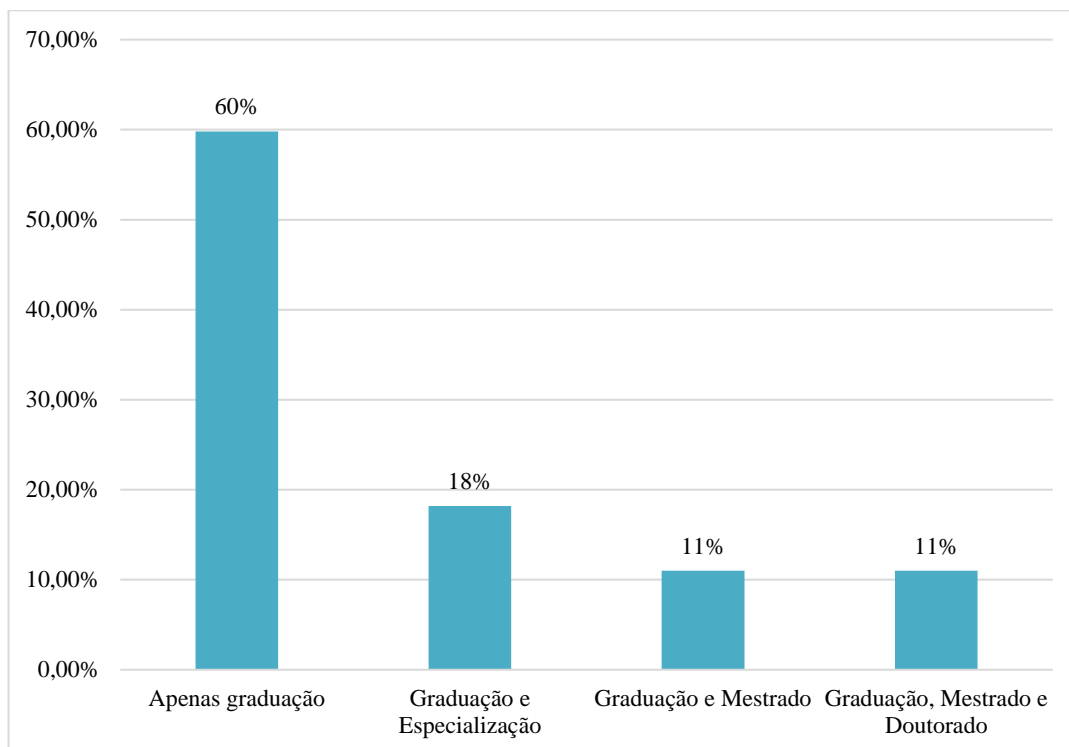
Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Esses dados revelam que mais de 80% dos professores entrevistados possuem uma carga horária de trabalho superior a 30 horas. Tais horas se referem apenas ao tempo de serviço na escola, a prática docente de fato, em sala de aula, mas não leva em consideração o tempo de trabalho que esses professores possuem em casa, durante a correção de provas, trabalhos e elaboração de aulas. Quanto maior a carga horária docente em sala de aula, menor o tempo de leituras, análises e “atualizações” que o mesmo terá para preparar suas aulas, o que terá um impacto significativo na qualidade das suas aulas.

Entendemos nesse contexto que o trabalho do professor, entendido enquanto aquele que extrapola o tempo de ministração da aula (presencial ou online), não é totalmente considerado como carga horária de trabalho. Por mais que para o planejamento de aulas estejam atribuídas horas de trabalho, não são contabilizados o tempo utilizado para várias outras de atividades relacionadas ao processo de ensino. É nesse sentido que entendemos este enquanto um “trabalho invisível” e “não pago”. (PAULA; ALMEIDA, 2021, p. 243).

Todos os professores entrevistados afirmaram que possuem formação superior em Geografia Licenciatura, e quatro deles possuem também formação em Geografia Bacharelado. De 100% dos entrevistados, 60% possui apenas graduação; 18% possui graduação e especialização; 11% possui graduação e mestrado; e 11% possui graduação, mestrado e doutorado. Tais dados podem ser melhor visualizados no gráfico abaixo.

IMAGEM 6 - Gráfico de Formação acadêmica dos professores entrevistados



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

A formação acadêmica dos entrevistados revela que todos estão aptos a lecionar Geografia em sala de aula e que tiveram um contato mais aprofundado, durante suas formações, com as categorias geográficas. Em uma das perguntas presentes no questionário (disponível nos anexos), mais especificamente a de número 25 (*sua formação inicial ou continuada contribuiu para que você pudesse compreender as categorias geográficas?*)¹², 90% do total de professores entrevistados afirmaram que suas formações contribuíram significativamente, para que compreendessem de forma satisfatória as categorias geográficas. Os outros 10% afirmaram que suas formações iniciais e/ou continuadas não contribuíram de maneira tão significativa para suas compreensões a respeito das categorias geográficas, mas, mesmo assim, entendemos que tais formações foram primordiais para ambos os grupos, pois nenhum professor afirmou que suas formações não contribuíram em nada no quesito categorias geográficas.

¹² O questionário completo enviado aos professores se encontra no anexo 1 dessa dissertação.

Entre os professores entrevistados, 61% ressaltaram ainda que, além de suas formações iniciais e continuadas, outros fatores contribuíram para que eles se aprofundassem nessa temática. Entre tais fatores, os mais apontados foram: i) a própria prática docente, que faz com que acabem compreendendo e relacionando cada vez mais as categorias geográficas; ii) leituras e pesquisas complementares realizadas durante a elaboração de suas aulas; e iii) leituras e pesquisas realizadas nas pós-graduações de alguns deles.

Assim, podemos concluir que os professores de Geografia entrevistados nessa pesquisa possuem familiaridade com as categorias geográficas e noções conceituais sobre as mesmas. Mas será que as categorias geográficas são realmente trabalhadas por esses docentes em sala de aula? E caso sim, de que forma eles costumam abordá-las?

De acordo com a pesquisa, 90% dos professores afirmaram que, durante suas práticas docentes, as categorias geográficas são recorrentes. Entre as diversas respostas e apontamentos conteudísticos, a maioria dos professores afirmou que em praticamente todos os conteúdos abordados nas suas aulas, as categorias geográficas estão presentes. “Praticamente em todos, já que estão presentes de alguma forma em todos os conteúdos de Geografia” foi a resposta do professor 1. “Em diversos conteúdos. As categorias geográficas estão sempre presentes nos conteúdos de Geografia, mesmo que de forma implícita” afirmou o professor 2.

Alguns professores, ao responderem essa questão, preferiram elencar uma série de conteúdos que os mesmos ministram e nos quais trabalham diretamente com as categorias geográficas. O que nos chamou a atenção, foi o fato de poucos conteúdos se repetirem, ou seja, os professores elencaram inúmeros conteúdos que, ao final, acabam compondo os temas centrais da Geografia ao longo do Ensino Básico. Um dos professores, por exemplo, apontou as seguintes temáticas: *“Cartografia; Geografia da população; Atividades econômicas brasileiras; Formação do território brasileiro; Migrações; Região e regionalizações do Brasil, etc.”*; um outro professor afirmou que sempre recorre às categorias geográficas ao trabalhar com *“Formação territorial do Brasil, migração (dinâmica populacional), geopolítica, fusos horários, composição da população brasileira e produção do espaço geográfico acreano.”*

Esses dados mostram que as categorias geográficas são amplamente utilizadas pelos professores de Geografia durante suas práticas docentes. Um ponto que gostaríamos de destacar é que os professores, pelo que pudemos inferir através de alguns dados, não se restringem a apenas definir o que são as categorias, mas a de fato levar os alunos a compreendê-las e a “enxergá-las” nos diversos conteúdos de Geografia, pois as categorias constituem os objetos centrais dessa disciplina.

Se o aluno conseguir compreender por si só que, ao estudar questões geopolíticas e de conflitos, por exemplo, ele está relacionando questões territoriais, regionais e espaciais, o professor pode considerar que as categorias geográficas foram trabalhadas de forma satisfatória. Ao compreender, através de imagens, que com o passar do tempo a floresta amazônica vem sendo derrubada e em seu lugar estão surgindo construções, estradas e áreas de pastagem, os alunos estão conseguindo compreender, através da paisagem, as mudanças que vem ocorrendo no espaço. É justamente nessas correlações de conteúdos que os professores conseguem avaliar se de fato os alunos compreendem as categorias geográficas.

Assim, achamos interessante investigar quais os pontos de vistas desse grupo de professores entrevistados a respeito da percepção que os seus alunos possuem sobre as categorias geográficas. Será que esses professores consideram que seus alunos compreendem os conceitos basilares da geografia (espaço geográfico, região, território, paisagem e lugar) a partir das suas aulas? E caso sim, como eles chegam a essa conclusão? É importante enfatizar que na compreensão e construção de conceitos, que se dão no contexto dos espaços formais de ensino, como a escola, consideramos que as vivências têm importante contribuição, principalmente quanto tratamos especificamente aqui sobre as categorias geográficas.

De acordo com a pesquisa, 54% dos professores afirmaram que seus alunos compreendem bem as categorias geográficas a partir das suas aulas. 46% explicaram que tal compreensão acontece apenas em parte. Alguns apontaram que os alunos possuem dificuldade em compreender categorias mais complexas como o espaço e o território. Dos 39 professores entrevistados, quase 88% afirmaram que chegam a essas conclusões a partir de atividades e perguntas contextualizadas. Alguns apontaram ainda que realizam tal exercício através de atividades escritas, debates e perguntas diretas. Há ainda aqueles que avaliam essa aprendizagem a partir de situações e falas expressas pelos próprios alunos a respeito de situações cotidianas expostas por eles durante as aulas.

Sintetizando, até aqui foi possível perceber alguns pontos interessantes a respeito das categorias geográficas em sala de aula.

- a) A formação iniciada e continuada dos professores é de vital importância para que eles dominem bem as categorias geográficas e estejam aptos a trabalharem as mesmas em sala de aula. Vimos ainda que as práticas docentes exercidas no cotidiano escolar são essenciais para que os docentes aprimorem esse conhecimento. Assim, é preciso que na graduação haja uma aproximação maior entre os conteúdos estudados no Ensino Superior (no caso as categorias geográficas) com aqueles que serão abordados no Ensino Básico.

- b) É impossível dissociar os conteúdos estudados em Geografia das categorias geográficas. Não queremos dizer, com isso, que em toda aula o professor necessita explicar e apontar as categorias. De forma alguma. Tal exercício seria deveras cansativo. Mas é importante ter sempre em mente que as categorias são objetos da Geografia e que as mesmas estão presentes em todo o decorrer dessa disciplina, conforme apontaram os PCN+.
- c) Conforme vimos, quase metade dos professores afirmou que seus alunos compreendem apenas de maneira parcial o que de fato são as categorias geográficas. Tal número é preocupante, pois revela que tais alunos concluirão o Ensino Básico sem ter aprendido, de fato, o que são as categorias e como as mesmas são essenciais no nosso cotidiano. Isso faz com que a Geografia se torne uma disciplina desconexa e alheia à realidade desses alunos, vista sem muita importância. É preciso que os alunos compreendam as categorias geográficas, e não apenas as conceituem, e para isso, é primordial que os professores investiguem esse aprendizado a partir da contextualização cotidiana.

3.2 Os espaços de vivências dos alunos durante as práticas docentes

Feitos esses apontamentos, passemos agora para a segunda parte dessa pesquisa em que os professores participantes respondem questões relacionadas aos espaços de vivência dos alunos e as aulas de Geografia. Foi realizado o seguinte questionamento: os espaços de vivências dos alunos são levados em consideração pelos professores ao ministrarem suas aulas, em especial, ao abordarem as categorias geográficas? E caso sim, de que forma esse trabalho é realizado?

Carlos (2007) explica que o lugar é a base de reprodução da vida dos seres humanos, e que é nele que se estabelecem relações mundiais. Portanto, é importante que durante as aulas o lugar sempre seja o ponto de partida, principalmente em relação às categorias geográficas, pois isso facilitará a criação de relações com os espaços nacionais e globais.

De acordo com 75% dos professores, relacionar os conteúdos de geografia trabalhados em sala de aula com os espaços de vivências dos alunos é uma tarefa fácil de realizar. Esses mesmos professores afirmaram ainda que, assuntos cotidianos relacionados à nossa cidade e ao nosso estado costumam ser discutidos com frequência em sala de aula. Tais dados respondem à nossa primeira pergunta exposta anteriormente: os espaços de vivências dos alunos são sim levados em consideração pelos professores, mesmo que isso não seja uma unanimidade.

Outro ponto que corrobora essa afirmativa é o fato de 100% dos professores entrevistados afirmarem que os alunos costumam apresentar questões cotidianas durante as aulas de Geografia e relacioná-las aos conteúdos estudados nessa disciplina. Todos os 39 professores, com exceção de 1, afirmaram ainda que os conteúdos trabalhados em sala de aula costumam gerar debates e discussões por parte dos seus alunos.

Mas de que forma esse trabalho é realizado, ou seja, como os espaços de vivências são abordados em sala de aula? Ao questionar isso com os professores, partimos do entendimento que há diversas possibilidades de desenvolvimento de atividades com esse fim, que propiciam valorização dos saberes do cotidiano dos alunos, como ponto de partida e meio para sistematização do conhecimento escolar. Lopes e Richter (2014), por exemplo, abordam o trabalho com mapas mentais “a partir da articulação entre conteúdos, conceitos geográficos e saberes aprendidos pelos alunos ao longo da formação escolar” (p. 04), concluindo na pesquisa realizada a importância do conhecimento cotidiano dos alunos ser considerado para a formação de leitores críticos do espaço.

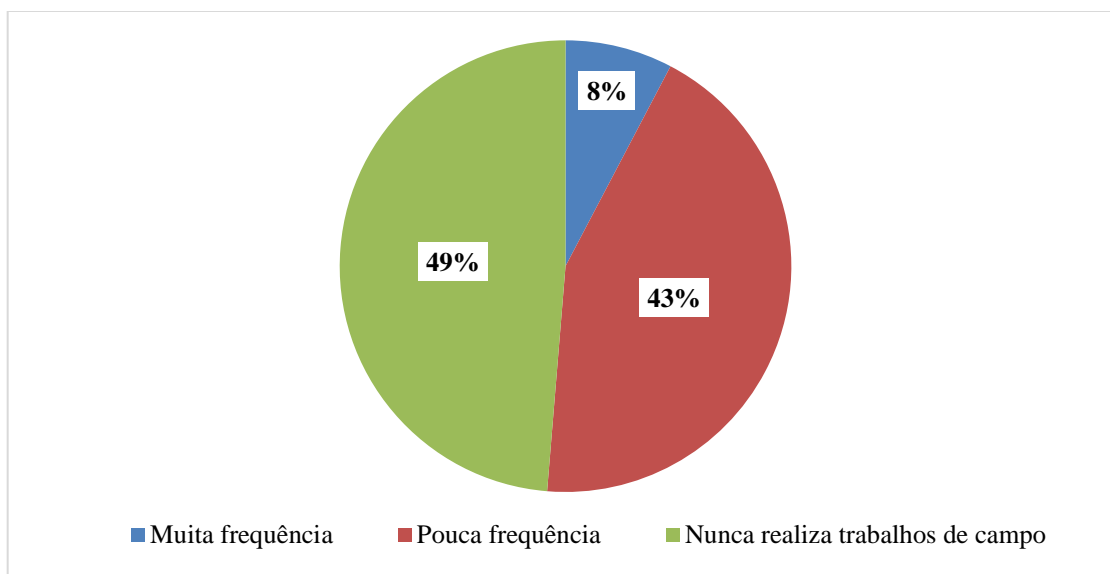
Outra possibilidade de atividade é apresentada por Fuini (2013), que a partir de atividades com música, destaca o aprendizado de categorias geográficas, considerando que este está “diretamente associado à formação de uma consciência espacial através do diálogo, interação e reflexão do aluno com seu espaço de vivência” (p. 93). A letra de diferentes ritmos musicais é trabalhada, aproximando algo que é comum no cotidiano dos alunos, ouvir música, com estudos de variadas temáticas geográficas, aproximando o espaço de vivência e as categorias.

Entre as práticas que possibilitam a construção de categorias geográficas com os alunos, nas aulas de Geografia, destacamos também o trabalho de campo. Este se caracteriza pelo contato direto entre o aluno e os objetos e fenômenos existentes e ocorrentes no espaço geográfico. Autores como Kimura (2014) e Neves (2010), pontuam a importância das atividades de campo na construção do olhar e leitura geográfica, potencializando a construção de categorias. Isso é possível, já que o contato com o real e sua relação com o que o professor apresenta para o aluno em termos de ciência, levam a uma maior compreensão dos espaços de vivência.

Nesse sentido, investigamos com que frequência os professores entrevistados costumam realizar trabalhos de campo com seus alunos. Tal dado nos parece importante pois essa atividade envolve diretamente os espaços de vivências dos alunos (embora não seja a única).

Apenas 8% dos entrevistados (o que corresponde a 03 professores) afirmaram que realizam atividades de campo com muita frequência. Vale ressaltar que tais professores lecionam em escolas particulares. 43% (17 professores) afirmaram que realizam trabalhos de campo com pouca frequência; e 49% (19 professores) afirmaram que nunca realizam trabalhos de campo. Vejamos o gráfico.

IMAGEM 7 - Gráfico de frequência de trabalhos de campo realizados pelos professores



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Entre os diversos fatores apontados pelos professores para a não realização de atividades de campo, a falta de verbas, de transporte e de apoio logístico são os que mais se destacam. Outro ponto que merece atenção é a insegurança, pois muitas escolas se localizam em áreas com elevados índices de violência, o que torna perigoso se deslocar com os alunos. A falta de tempo também é um fator a ser considerado. Conforme vimos, 90% dos professores entrevistados possuem carga horária de trabalho superior a 30 horas semanais, o que impacta diretamente no planejamento de um trabalho de campo, bem como nas próprias aulas.

Outros recursos apontados pelos professores, os quais relacionam ou são adaptados aos espaços de vivências, foram: vídeos, pesquisas, debates, trabalhados em grupo e slides, contendo conteúdos baseados no lugar dos alunos. Todavia, 90% dos entrevistados afirmaram que é o livro didático o principal recurso didático utilizado em sala de aula. Por esse motivo, achamos interessante investigar quais as coleções mais utilizadas pelos professores e analisar como as mesmas abordam tanto as categorias geográficas quanto os espaços de vivências.

Assim, podemos concluir que, através das respostas dos professores, os espaços de vivências dos alunos são levados em consideração ao lecionarem suas aulas, e tal fato é importante, pois como dito anteriormente, isso facilita a compreensão dos alunos sobre temas diversos, os ajudam a criar relações entre o local e o global e possibilita um pleno exercício do raciocínio geográfico.

3.3 As categorias geográficas sob a perspectiva do lugar nos livros didáticos

Pontuschka, Paganelli e Cacete, em *Para Ensinar e Aprender Geografia* (2009) realizam algumas considerações a respeito do livro didático, que consideramos importante analisar antes de avançarmos nessa discussão. De acordo com as autoras, os livros didáticos são tanto um produto cultural quanto uma mercadoria que visam atender um determinado mercado. Por isso, os professores não podem escolher os livros didáticos de maneira aleatória. Antes, é preciso que realizem uma reflexão apurada sobre o material que os mesmos têm em mãos. O primeiro passo para essa análise é procurar conhecer o autor (ou os autores) do livro, o qual precisa ser um especialista naquela área, e no caso da Geografia, é preciso ter todo um cuidado com a linguagem, os elementos gráficos e cartográficos e a forma como o espaço geográfico será abordado em tal material.

O livro didático não pode se apresentar como um simples apanhado de textos sem nexos com a realidade. Os escritos, as imagens, os mapas, as atividades, os elementos gráficos, entre outros, precisam ser atrativos aos estudantes, e isso só será possível se os alunos enxergarem nesse material algo que remeta à sua realidade.

Daí surge a importância de que os autores de livros didáticos também descubram formas atraentes de tratar de assuntos relativos ao cotidiano dos alunos do ponto de vista espacial e de outras realidades, os quais no mundo globalizado em que vivemos interferem no cotidiano tanto do aluno quanto do professor. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 343).

Todavia, as autoras explicam que tal tarefa é árdua, visto que o Brasil é um país de dimensões continentais com inúmeras realidades sociais, culturais e econômicas diferentes, de modo que os livros didáticos não consigam abarcar. “Daí advém a necessidade de um professor bem formado, que saiba relacionar os conteúdos e as imagens do livro com as diferentes linguagens disponíveis e com o cotidiano dos seus alunos.” (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2009, p. 343).

As autoras explicam que a sala de aula precisa ser um lugar de confronto de ideias, e que o professor deve fugir do “pronto e acabado” presente no livro didático, e dar espaço às ideias e pontos de vistas diversos. Cada aluno (bem como o próprio professor) possui realidade diferente que deve ser levada em consideração.

Enquanto parte da cultura escolar, o livro didático representa importante componente no processo de ensino e aprendizagem, já que deve acompanhar as mudanças sociais no que tange aos conteúdos das diversas disciplinas escolares. No caso da Geografia escolar, os livros didáticos, desde o século XX com Delgado de Carvalho e Aroldo de Azevedo, com os manuais didáticos, até os dias atuais, sinalizam e historicizam a Geografia trabalhada ao longo dos tempos e refletem o papel desta área a partir das diferentes influências epistemológicas e educacionais de cada momento, atreladas aos contextos das políticas educacionais.

No Brasil, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD, promove ações de avaliação e distribuição de livros e materiais didáticos para alunos e professores da educação básica das escolas públicas do país. A ideia do programa é que, após todo um processo de avaliação dos livros didáticos produzidos por diferentes editoras, que resulta no Guia do PNLD, as escolas a partir de seu corpo docente, por disciplina, façam a escolha daqueles que melhor considerem para seu trabalho com os alunos. (BRASIL, 2021).

No entanto, esta escolha nem sempre se dá de modo satisfatório, visto que nem sempre chegam nas escolas os livros de preferência dos professores. Para além desta constatação, o programa, através de sua relação de atendimento dos interesses da indústria editorial, compromete sua eficácia, visto que evidencia mais as grandes empresas do ramo em detrimento de boas produções que acabam não tendo espaço no mercado e, portanto, nas avaliações do PNLD. (CALLAI, 2016; CAVALCANTI, 2016; COPATTI, 2021).

Feitas essas considerações iniciais, vejamos os apontamentos feitos pelos professores a respeito dos livros didáticos utilizados em suas aulas. Primeiramente, apenas 41% (16 professores) dos entrevistados participaram da escolha do livro didático de Geografia utilizado em suas escolas; 52% (20 professores) não participaram dessa escolha; e 7% (3 professores) participaram da escolha, mas não foi enviada para a escola a coleção escolhida por eles.

59% dos professores entrevistados têm à sua disposição livros didáticos que não tiveram poder de escolha. E como vimos, é necessário realizar uma ampla leitura e reflexão a respeito do material que será utilizado. Cada professor possui critérios diferentes de escolha. Alguns preferem escolher livros que estejam de acordo com os documentos norteadores locais de sua cidade ou estado; outros se baseiam na linguagem do livro; outros no referencial teórico; e outros ainda nas imagens e nos elementos gráficos presentes no material.

É essencial, portanto, que o professor tenha o direito de escolher o livro didático que melhor o auxilie em suas aulas, pois isso facilitará que o mesmo faça as adaptações que julgar necessárias, de maneira mais fácil e rápida. Infelizmente, como mostram os dados, isso nem sempre é possível, e muitos são os fatores que contribuem para isso: rotatividade de professores nas escolas (principalmente aqueles que não possuem contrato efetivo); a ausência do professor na escola onde leciona atualmente na época em que os livros foram selecionados (tendo em vista que os livros são escolhidos a cada 04 anos); e ainda, o envio de uma coleção diferente daquela que foi escolhida pelo professor ou escola.

De uma maneira geral, os professores afirmaram que consideram os livros didáticos utilizados em suas escolas muito bons. Todos afirmaram que os livros possuem uma linguagem adequada ao público alvo que se destinam, e que apresentam uma boa qualidade em relação às imagens e elementos gráficos. Porém, os professores fizeram algumas ressalvas que achamos interessante elencar.

- “Os livros atendem a um bom número de aspectos, todavia, precisam sempre ser complementados com outros materiais ou didáticas.” (Professor 1).
- “Apesar de bons, os livros poderiam apresentar textos mais amplos. Sempre é preciso acrescentar materiais que não estão presentes neles.” (Professor 2)
- “Os livros são muito bons, no entanto, são resumidos e não apresentam aprofundamento.” (Professor 3).
- “Apesar de ser resumida, principalmente em relação aos textos, é uma boa coleção, e está de acordo com os planos de estudo da Secretaria de Educação.” (Professor 4).

É interessante notar que uma queixa recorrente entre os professores é em relação aos conteúdos resumidos dos livros didáticos. Isso, a nosso ver, é preocupante, pois mostra o quanto os docentes estão dependentes do livro didático, esquecendo-se que o mesmo é apenas uma ferramenta de apoio, e não um recurso que deve embasar todas as aulas ministradas. Particularmente, consideramos um ponto positivo os livros didáticos não serem tão amplos, mas apresentarem textos mais curtos e resumidos, pois isso acaba tornando-os mais atrativos para que os alunos leiam, não “engessam” os conteúdos e deixam espaço para que o professor faça as intervenções necessárias sobre determinados conteúdos, propiciando debates e discussões que podem enriquecer as aulas.

Notemos também que o fato de os livros exigirem que os professores sempre complementem os conteúdos com textos ou outros materiais, é apontado por eles como um problema e não como um fator positivo. Isso corrobora ainda mais nossa afirmativa anterior, de

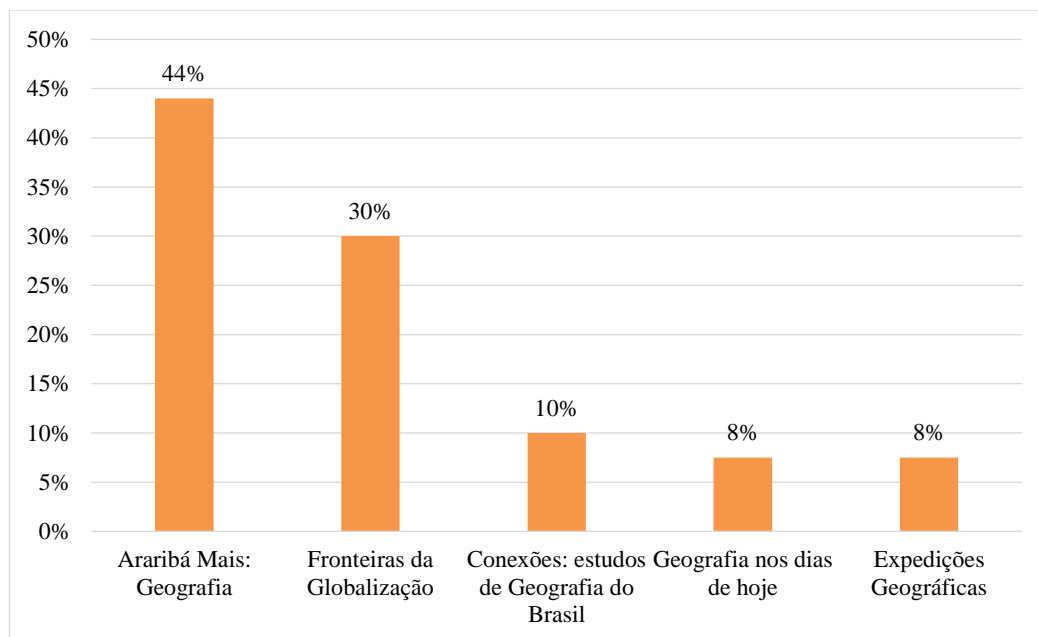
que o nível de dependência dos professores em relação a esse material é muito grande. Entendemos, no entanto, que a elevada carga horária e o elevado número de alunos por turma acabam deixando os docentes com pouco tempo para planejar, elaborar e preparar aulas mais diversificadas, fazendo com que o livro didático acabe se tornando o material didático mais atrativo e prático nesse processo.

Outro dado interessante é que 94% dos professores entrevistados consideram que os livros didáticos utilizados por eles estão de acordo com a realidade dos seus alunos. Através de conversas particulares com alguns professores, eles explicaram que os livros apresentam exemplos, problemáticas e situações que são muito semelhantes à realidade de seus alunos, embora não necessariamente esses exemplos se passem em Rio Branco, no Acre. Questões que se passam em São Paulo ou Rio de Janeiro, por exemplo, como problemas de enchentes, inundações, doenças, inflação, desigualdades sociais etc., são as mesmas (ou muito semelhantes) à realidade da nossa cidade ou estado.

Isso mostra porque 98% dos professores entrevistados afirmaram que adaptam os conteúdos do livro didático com a realidade dos seus alunos, da sua escola, da sua cidade e/ou do seu estado. Embora os livros apresentem situações semelhantes às nossas, mas em outras cidades, é necessário trazer tais questões para a nossa realidade, de modo que os alunos se identifiquem com aquilo que está sendo proposto na aula e mostrem interesse pela disciplina.

Vejamos no gráfico a seguir quais as principais coleções de livros didáticos utilizados pelos professores entrevistados.

IMAGEM 8 - Gráfico de coleções de livros didáticos de Geografia utilizados pelos professores entrevistados



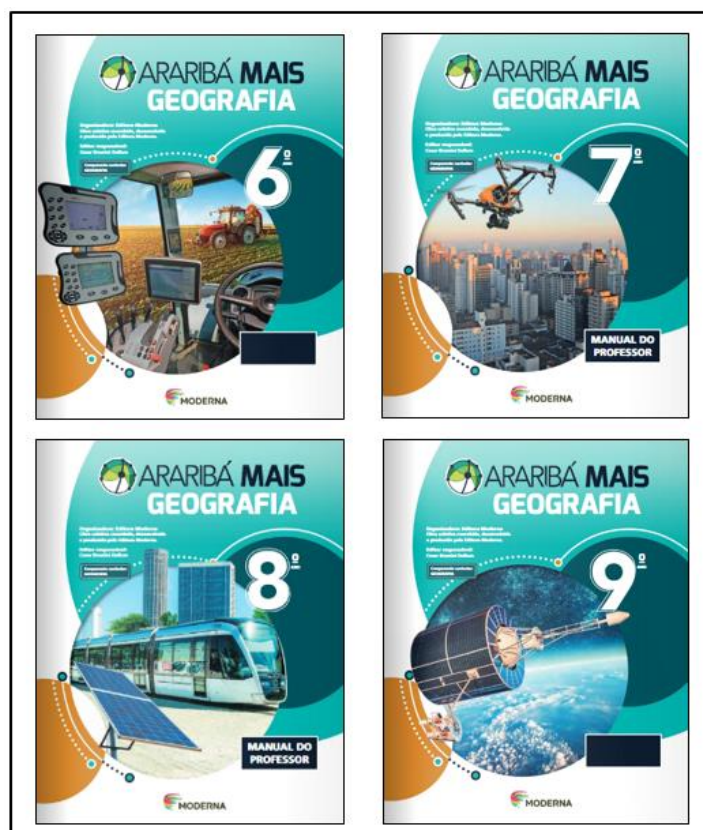
Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

As coleções *Araribá Mais: Geografia* (Ensino Fundamental-anos finais) e *Fronteiras da Globalização* (Ensino Médio) foram as mais apontadas pelos professores que participaram dessa pesquisa. Por esse motivo, achamos interessante realizar uma breve análise sobre essas coleções para identificar a maneira como as categorias geográficas e os espaços de vivências se apresentam e se há uma correlação entre ambos.

Coleção Araribá Mais Geografia

A coleção Araribá (imagem 9) foi desenvolvida inteiramente pela editora Moderna com a participação de 08 bacharéis e licenciados em Geografia. Em uma análise inicial, percebemos que os livros possuem uma linguagem simples e de fácil compreensão, adequada para o público ao qual se destina. As categorias geográficas são bem apresentadas nos livros, nos quais o do 6º e do 7º ano dão maior ênfase à paisagem e ao lugar, e nos livros do 8º e 9º ano, as categorias território e região estão mais presentes. O espaço aparece em todos os livros.

IMAGEM 9 - Coleção “Araribá” utilizada por algumas escolas de Ensino Fundamental da rede pública de educação do estado do Acre.



Fonte: Site da editora Moderna (2021).

Sobre os autores que elaboraram essa coleção, é interessante analisarmos algumas informações:

- a. Maíra Fernandes: bacharel e licenciada em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de São Paulo (USP). Professora em escolas particulares de São Paulo.
- b. Daniel Zungolo Teixeira: bacharel em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Editor.
- c. Isabela Gorgatti: Bacharel em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Editora.
- d. Cesar Brumini Dellore: Bacharel em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Editor.
- e. Eugênio Pacceli da Fonseca: Bacharel e licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor da rede pública de ensino.

- f. Gustavo Nagib: bacharel e licenciado em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Professor em escolas particulares e curso pré-vestibular de São Paulo.
- g. Jonatas Mendonça dos Santos: Mestre em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP), área de concentração: Geografia Humana. Professor de escolas particulares de São Paulo.

Conforme pudemos observar, os autores que elaboraram os livros que compõe essa coleção, possuem formação em Geografia e 4 deles atuam no sistema de Ensino Básico, sendo 3 na rede particular e 1 na rede pública. A princípio, pensamos que a composição dos autores da coleção talvez seja um pouco comprometedora, tendo em vista o público alvo dos livros didáticos. Apenas um deles atua na rede pública, a qual os livros didáticos são direcionados. Investigaremos, portanto, se os autores dessa coleção serão capazes de elaborar um material que condiz com a realidade dos alunos da rede pública, tendo em vista que eles não estão atuando (ao menos no momento de confecção dos livros) com esse público alvo.

A coleção apresenta uma linguagem pouco complexa, o que é ideal ao público que se destina, e está repleto de imagens, gráficos, mapas e outros elementos. Tudo está muito bem distribuído nos livros e tais elementos, em junção com os textos, conseguem ser bastante atrativos para os alunos.

Em relação às categorias geográficas (e suas relações com os espaços de vivências), os livros seguem uma distribuição que está de acordo com a proposta da BNCC e do Currículo de Referência Único do Acre (Ensino Fundamental):

6º ano: apresenta logo no primeiro capítulo, intitulado de *paisagem, espaço e lugar*, uma abordagem sobre tais categorias de uma forma simples e conceitual, a qual está de acordo com o público do 6º ano. O capítulo inicia com a conceituação de paisagem através de exemplos cotidianos dos alunos, como a casa onde residem, a escola onde estudam, sua rua e seu bairro, explicando que todos esses elementos são exemplos de paisagens e que as mesmas são um conjunto de elementos naturais e culturais que podem ser percebidos em um determinado espaço.

IMAGEM 10 - Parte do sumário do livro do 6º ano¹³

| sumário | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| UNIDADE I – A GEOGRAFIA E A COMPREENSÃO DO MUNDO 10 | UNIDADE II – O PLANETA TERRA 46 |
| CAPÍTULO 1 – Paisagem, espaço e lugar 12 | CAPÍTULO 4 – Características gerais do planeta Terra 48 |
| ELEMENTOS DA PAISAGEM 13 | OS MOVIMENTOS DA TERRA 49 |
| Em prática – Os planos das paisagens 14 | A rotação 49 |
| AS TRANSFORMAÇÕES DA PAISAGEM 15 | A translação 50 |
| Impactos das intervenções humanas 16 | AS ZONAS TÉRMICAS 51 |
| As paisagens naturais preservadas 17 | AS ESTAÇÕES DO ANO 52 |
| Mundo em escalas – Poluição dos rios e mares por mercúrio 18 | OS FUSOS HORÁRIOS 53 |
| O ESPAÇO GEOGRÁFICO 19 | O TEMPO GEOLÓGICO E A FORMAÇÃO DA TERRA 54 |
| O LUGAR 20 | Integrar conhecimentos: Geografia e Ciências – Fósseis provam que o Sertão já foi oceano 56 |
| Lugar, identidade e cultura 21 | A ESTRUTURA INTERNA DO PLANETA TERRA 57 |
| Lugar e cultura – A arte e o trabalho nas margens do rio São Francisco 22 | Atividades 58 |
| Atividades 23 | |
| CAPÍTULO 2 – O trabalho e a transformação do espaço geográfico 25 | CAPÍTULO 5 – A deriva continental e as placas tectônicas 59 |
| Integrar conhecimentos: Geografia e História – Os primeiros povos que habitaram o litoral de Santa Catarina 28 | COMO SE FORMARAM OS CONTINENTES DA TERRA 60 |
| O TRABALHO, AS ATIVIDADES ECONÔMICAS E AS PAISAGENS 29 | AS PLACAS TECTÔNICAS EM MOVIMENTO 61 |
| As atividades econômicas 30 | A formação das montanhas e a expansão dos oceanos 62 |
| Atividades 31 | Em prática – O bloco-diagrama 63 |
| Ser no mundo – Usinas hidrelétricas e as transformações na paisagem 32 | O VULCANISMO 64 |
| CAPÍTULO 3 – Orientação e localização no espaço geográfico 34 | Integrar conhecimentos: Geografia e História – Encostas do vulcão Vesúvio 65 |
| A ORIENTAÇÃO PELO SOL 35 | OS TERREMOTOS 66 |
| A rosa dos ventos 35 | Os tsunamis 67 |
| A ORIENTAÇÃO PELA BÚSSOLA 36 | Os terremotos e a sociedade 68 |
| INSTRUMENTOS DE ORIENTAÇÃO 36 | Atividades 69 |
| LOCALIZAÇÃO NO ESPAÇO GEOGRÁFICO 37 | Ser no mundo – Cidades sustentáveis e os desastres naturais 70 |
| A latitude e a longitude 38 | |
| As coordenadas geográficas 38 | |
| REPRESENTAÇÕES DO ESPAÇO GEOGRÁFICO 39 | |
| ESCALA 41 | |
| Integrar conhecimentos: Geografia e Matemática – Escala 42 | |
| Atividades 43 | |
| Para refletir – Quais são os aspectos positivos e negativos das ações humanas na transformação das paisagens, em diferentes tempos? 44 | |

Fonte: Livro didático Araribá Mais Geografia, 2018a, p. 6.

Já o espaço é abordado logo em seguida. Realiza-se a distinção entre os diversos tipos de espaços e é explicado então que o foco da Geografia é o estudo sobre o espaço geográfico, composto de elementos naturais, culturais e invisíveis, resultado da ação humana sobre os meios naturais. Cada espaço geográfico possui funções e formas diferentes, e para facilitar a compreensão dos alunos, o livro utiliza exemplos de bairros, explicando que alguns possuem funções comerciais e outros, funções residenciais.

Por fim, o lugar é apresentado como a porção espacial na qual vivemos, interagimos uns com os outros e possuímos algum tipo de vínculo. São apresentadas imagens de uma praça, uma aldeia indígena e um campo de futebol, exemplos que podem facilmente ser adaptados à realidade local da nossa cidade e estado (imagem 11).

¹³ Os sumários completos de todos os livros analisados estão disponíveis nos anexos 2 a 5 dessa dissertação.

IMAGEM 11 - Exemplos de imagens representando o lugar utilizadas pelo livro Araribá Geografia – 6º ano.



Frequentedores da praça Pedro Sanches, em Poços de Caldas, MG (2015).

O LUGAR

Pode-se dizer que **lugar** é uma porção ou parte do espaço onde vivemos nosso dia a dia, numa interação em que nós influenciemos e transformamos a paisagem e estabelecemos vínculos.

Nossa casa, nossa rua, nossa escola, a casa de um amigo, de um parente, o bairro são exemplos de lugares com os quais criamos uma identidade, ou seja, que têm importância e significado para nós.

Ao mudarmos de casa, de rua, de escola ou de bairro, nos adaptamos a novos espaços e estabelecemos vínculos com a nova localização e com as pessoas que dela fazem parte.

Observe a imagem ao lado e as imagens abaixo. Os locais apresentados podem ser identificados como **lugares**, pois seus habitantes estão em interação com o espaço em que vivem. Para eles, há uma relação de identidade entre sua vivência e o espaço que habitam.



Crianças indígenas da etnia Pataxó brincam de peteca. Reserva da Jaquelra, Terra Indígena Pataxó, Porto Seguro, BA (2018).




Crianças em campo de futebol em Rajasthan, Índia (2016).

Fonte: Livro didático Araribá Mais Geografia, 2018a, p. 20.

O livro reforça ainda o papel do homem na construção e modificação dos espaços e, conseqüentemente, da paisagem e do lugar, explicando que desde os primórdios da humanidade o ser humano, através do trabalho, modifica a natureza ao redor para melhor usufruir dos seus frutos, de forma que o espaço geográfico está inerente ao surgimento dos primeiros homens.

As propostas de atividades apresentadas pelo livro também são muito interessantes, e fazem com que os alunos remetam aos seus locais de convívio. Ao pedir, por exemplo, que os estudantes desenhem uma paisagem que contenha ações humanas, utilizando seu próprio local como sugestão, o livro remete à categoria lugar, conforme podemos observar na imagem 12.

IMAGEM 12 - Atividade presente no livro do 6º ano e que remete aos espaços de vivências dos alunos.





atividades

NÃO ESCREVA
NO LIVRO

- 1 Para a Geografia, o que é paisagem?

1. A paisagem é tudo aquilo que chega até nós por meio dos sentidos, como a visão, olfato e audição. Ela é composta de elementos naturais e culturais.
- 2 Imagine uma paisagem com elementos transformados por atividades humanas, como um bairro, uma lavoura, uma casa no campo etc.
 - Faça um desenho da paisagem que você imaginou.
 - Em seguida, imagine como era a paisagem antes de ser transformada por atividades humanas.
 - Faça um novo desenho da paisagem, agora sem os elementos transformados pelas atividades humanas.
 - Por fim, compare os seus desenhos com os dos colegas e converse com eles sobre as semelhanças e as diferenças que vocês encontraram entre os desenhos.
- 3 Observe as imagens abaixo. Depois, responda às questões no caderno.

3. a) Nas duas imagens é possível observar a predominância de elementos culturais.

b) Na fotografia de cima, há casas baixas, rua de paralelepípedo, trilhos do bonde. Já na fotografia abaixo, é possível observar muitos prédios comerciais e residenciais, ruas asfaltadas, semáforos e automóveis.

c) A derrubada de alguns edifícios para a construção de outros, o crescimento das árvores e a maior presença de automóveis podem ser apontados como mudanças. Já a presença da Igreja Nossa Senhora da Penha e de estruturas de iluminação pública podem ser apontadas como permanências entre os dois momentos fotografados.

d) As mudanças nas paisagens revelam que as relações e as funções do bairro se alteraram. Essa parte do bairro, no início do século XX, era predominantemente residencial e sua paisagem era constituída basicamente de poucas casas térreas. Nos dias atuais, a principal função dessa parte do bairro é comercial.

a) Há predominância de elementos naturais ou culturais nas imagens?

b) Que elementos podem ser observados em cada uma das paisagens retratadas?

c) Aponte as mudanças e as permanências.

d) Pelas características observadas nas paisagens das fotografias, pode-se dizer que as funções do bairro nos dias de hoje são as mesmas de antigamente?

Fonte: Livro didático Araribá Mais Geografia, 2018a, p. 23.

Assim, consideramos que a forma como as categorias geográficas são abordadas no livro Araribá Mais Geografia – 6º ano é excelente quando se levam em conta os espaços de vivências dos alunos, pois o tempo todo são utilizados exemplos de casa, rua, bairro, praça, escola, entre outros, os quais levam os alunos identificarem nos seus cotidianos elementos geográficos que facilitarão a compreensão das categorias geográficas. Outro sim, as imagens apresentadas no livro podem ser facilmente adaptadas à realidade local dos alunos.

Infelizmente as demais categorias (território e região) acabaram não recebendo a mesma atenção, não sendo sequer mencionadas. Entendemos que tais categorias serão melhor trabalhadas no 7º, no 8º e no 9º ano, de modo que podem vir a aparecer de forma conceitual nos demais livros. Todavia, consideramos importante essa conceituação aparecesse também no início desse livro, assim como as demais, e sob uma perspectiva local, tendo em vista que um dos primeiros conteúdos de Geografia trabalhados no 7º ano é a formação do território brasileiro e outros conteúdos que saem da escala local e partem para uma escala nacional.

7º ano: De acordo com o Currículo de Referência Único do Acre o território e a região ganham mais notoriedade a partir no 7º ano, quando amplia-se a escala de estudos do local para o nacional. O livro Araribá Mais Geografia, 7º ano, cumpre bem esse requisito, focando em conteúdos voltados inteiramente ao espaço nacional. O território e a região são as categorias chaves desse livro, aparecendo de maneira recorrente nos títulos de quase todos os capítulos e unidades.

Na unidade 1, por exemplo, intitulada *o território brasileiro*, estão presentes as diversas características físicas do território brasileiro, como climas, relevos, vegetação, entre outros. No capítulo 4 desta unidade, o foco é a formação histórica e a regionalização do território brasileiro. Nas unidades 4 a 8 desse livro, o foco são as regiões do Brasil de acordo com o IBGE. (Imagem 13).

Os conteúdos são apresentados aos estudantes de forma direta. Não há uma conceituação sobre o que é território e nem sobre o que é região, de modo que o professor terá de realizar essa explicação antes de avançar nas temáticas propostas pelo livro. Por isso a nossa preocupação em relação à ausência de tais temáticas no livro anterior. Os alunos do 7º ano terão contato com categorias que ainda não foram estudadas no ano anterior e nem ao menos há alguma breve conceituação no livro do 7º ano sobre o território ou sobre a região.

IMAGEM 13 - Parte do sumário do livro do 7º ano.

| sumário | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| UNIDADE I – O TERRITÓRIO BRASILEIRO 10 CAPÍTULO 1 – A localização geográfica brasileira e as paisagens 12 ONDE O BRASIL SE LOCALIZA 13 Os hemisférios 13 As zonas térmicas 14 EXTENSÃO LATITUDINAL E LONGITUDINAL 15 AS LATITUDES E AS PAISAGENS 16 AS LONGITUDES E OS HORÁRIOS 17 Em prática – As zonas térmicas, o clima e o tempo atmosférico 18 Atividades 20 CAPÍTULO 2 – Características do território brasileiro 21 AS PRINCIPAIS UNIDADES DE RELEVO 22 Planícies 23 Depressões 23 Planaltos 23 OS RIOS BRASILEIROS 24 OS CLIMAS DO BRASIL 26 Clima equatorial 27 Clima tropical 27 Clima tropical semiárido 28 Clima tropical litorâneo 28 Clima tropical de altitude 28 Clima subtropical 28 TIPOS DE VEGETAÇÃO DO BRASIL 29 Floresta Amazônica 29 Mata Atlântica 30 Mata dos Pinhais 30 Cerrado 31 Caatinga 31 Campos 31 Complexo do Pantanal 32 Vegetação litorânea 32 Lugar e cultura – A dinâmica da natureza e o tempo no Pantanal Mato-Grossense 33 BRASIL: VEGETAÇÃO ORIGINAL E ÁREA ANTROPIZADA 34 Impactos ao meio ambiente 35 Atividades 36 | CAPÍTULO 3 – Meio ambiente, sustentabilidade e fontes de energia 37 MEGADIVERSIDADE 38 A POLÍTICA E A LEGISLAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL 39 As Unidades de Conservação 39 Mundo em escalas – Impactos ambientais da produção de carne bovina 41 RECURSOS ESTRATÉGICOS 42 Hidreletricidade 42 Combustíveis fósseis 44 Energia nuclear 46 Fontes alternativas 46 Atividades 48 Ser no mundo – Valorização do lugar por meio dos saberes dos habitantes 50 CAPÍTULO 4 – Formação e regionalização do território brasileiro 52 FORMAÇÃO DO TERRITÓRIO 53 Expansão territorial 53 Exploração econômica do território 54 REGIONALIZAÇÃO 55 Regionalização brasileira oficial 56 As regionalizações do IBGE 57 Os complexos regionais 57 POLÍTICAS REGIONAIS NO BRASIL 60 Atividades 61 Para refletir – Os meios de comunicação veiculam imagens estereotipadas do semiárido nordestino? 62 |
|  | UNIDADE IV – REGIÃO NORTE 114 CAPÍTULO 10 – Território e sociedade 116 PRIMEIRAS ATIVIDADES ECONÔMICAS 117 A integração da região 117 OBRAS E PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO 118 VEGETAÇÃO E EXTRATIVISMO VEGETAL 119 Extrativismo 119 Integrar conhecimentos: Geografia e Ciências – Potencialidades da biodiversidade amazônica 120 O RELEVO E O EXTRATIVISMO MINERAL 121 Projeto Grande Carajás 122 Garimpagem 122 CLIMA, HIDROGRAFIA E OCUPAÇÃO HUMANA 123 INDICADORES SOCIOECONÔMICOS 126 Lugar e cultura – O festival folclórico de Parintins 127 Atividades 128 CAPÍTULO 11 – Questões socioambientais e desenvolvimento sustentável 129 O DESMATAMENTO 130 Arco do desmatamento 130 Extração de madeira 131 Expansão agropecuária 131 Queimadas 132 Hidrelétricas 132 PRESERVAÇÃO DOS RECURSOS NATURAIS 133 Projetos de êxito 133 OS GRUPOS INDÍGENAS DA REGIÃO NORTE 134 AS RESERVAS EXTRATIVISTAS 135 Atividades 136 UNIDADE V – REGIÃO CENTRO-OESTE 138 CAPÍTULO 12 – Aspectos físicos e sociedade 140 O CLIMA 141 A VEGETAÇÃO 141 Características do Cerrado e do Pantanal 142 Impactos ambientais no Cerrado 143 Mundo em escalas – Cerrado e Savana 144 Impactos ambientais no Pantanal 145 Atividades 146 |
| UNIDADE VII – REGIÃO SUDESTE 182 CAPÍTULO 16 – Paisagem, exploração dos recursos e ocupação territorial 184 VEGETAÇÃO 185 CLIMA 186 HIDROGRAFIA E RELEVO 187 Os processos erosivos e a ação humana 188 A MINERAÇÃO NO SUDESTE NO PERÍODO COLONIAL 189 As cidades históricas 189 Lugar e cultura – Sabores da tradição 190 A CAFEICULTURA E A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO 191 Atividades 192 CAPÍTULO 17 – Organização do espaço, urbanização e atividades econômicas 194 O SETOR PRIMÁRIO 195 O petróleo 196 O SETOR SECUNDÁRIO 197 Industrialização concentradora 197 Consequências socioeconômicas 198 Desconcentração industrial 198 URBANIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE METRÓPOLES 199 Complexo metropolitano e megalópole 199 Em prática – Mapas e gráficos de setores: população rural e urbana 200 O SETOR TERCIÁRIO 201 Comércio e serviços 201 O setor financeiro 201 Mundo em escalas – Imigração e trabalho 202 Atividades 203 Ser no mundo – Pré-sal e os impactos ambientais 204 | UNIDADE VIII – REGIÃO NORDESTE 206 CAPÍTULO 18 – Elementos naturais e ocupação territorial 208 A CAATINGA 209 O SERTÃO NORDESTINO 210 A HIDROGRAFIA DO NORDESTE 211 O rio São Francisco 211 A transposição das águas do São Francisco 212 O ESPAÇO COLONIAL DO NORDESTE 214 A organização do espaço 215 A decadência econômica do Nordeste 215 Integrar conhecimentos: Geografia e Língua Portuguesa – Literatura de cordel 216 Atividades 217 CAPÍTULO 19 – Organização do espaço econômico e sub-regionalização 218 INDICADORES SOCIOECONÔMICOS 219 ATIVIDADES ECONÔMICAS 220 Indústria 221 Comércio e serviços 221 MANIFESTAÇÕES CULTURAIS 222 Lugar e cultura – A festa de São João em Mossoró: tradição e grandeza 223 SUBDIVISÕES REGIONAIS DO NORDESTE 224 A Zona da Mata 225 O Agreste 227 O Sertão 229 O Meio-Norte 230 Mundo em escalas – Mulheres: trabalho e exploração 231 Atividades 232 Para refletir – Comunidades tradicionais e atividades industriais: é possível que convivam no mesmo território? 234 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 236 |
|  | UNIDADE VI – REGIÃO SUL 162 CAPÍTULO 14 – Organização do espaço, população e paisagem 164 OCUPAÇÃO DA REGIÃO SUL 165 As missões jesuítas 165 A criação de gado e os tropeiros 166 A imigração alemã 166 A imigração italiana 167 Outros imigrantes 167 Em prática – Gaúchos migrantes 168 DIVERSIDADE 169 Lugar e cultura – Quilombos no sul do Brasil 170 CLIMA E RELEVO 171 VEGETAÇÃO E HIDROGRAFIA 172 Atividades 173 CAPÍTULO 15 – Aspectos econômicos 174 EXTRATIVISMO 175 AGROPECUÁRIA 176 Produção agrícola 176 Pecuária 177 INDÚSTRIA 177 Áreas de concentração industrial 178 COMÉRCIO E SERVIÇOS 178 Atividades 179 Para refletir – Por que as religiões afro-brasileiras sofrem mais discriminação? 180 |

Fonte: Livro didático Araribá Mais Geografia, 2018b, p. 6-8.

Reforçamos, no entanto, que tal ausência não se restringe apenas à coleção Araribá Mais Geografia. Em diversas outras coleções analisadas durante o processo de levantamento de dados para essa dissertação, há uma descontinuidade de conteúdos, de modo que os alunos se deparam com assuntos relacionados ao território e a regionalização no 7º ano sem de fato terem noção do que são essas categorias (a não ser que o professor tenha realizado essa conceituação de maneira independente da proposta do livro didático). Daí a importância de o livro didático ser tratado como o que de fato ele é: um material didático de apoio e não a base de todas as práticas docentes em sala de aula.

Em relação aos espaços de vivências nos conteúdos que versam sobre as características territoriais e a regionalização do Brasil, estes se tornam quase que inexistentes. Diferente do livro do 6º ano, quase não há exemplos ou imagens que remetam à realidade local dos alunos, de modo que cabe ao professor realizar essa intervenção. Todavia isso se deve ao fato de neste livro o foco ser o espaço nacional, e não mais o local, como ocorria no livro anterior. É preciso que os conteúdos deem conta de uma realidade nacional, fazendo com que a tarefa de realizar tais aproximações com a realidade dos alunos se torne cada vez mais complexa.

Assim, apesar dos apontamentos considerados por nós negativos, esse livro cumpre bem a sua função e está de acordo com as propostas tecidas nos documentos norteadores. A linguagem continua simples e resumida, de modo que há espaço para o professor realizar as devidas explicações, e os elementos gráficos são atrativos e fáceis de serem compreendidos.

8º ano: nos dois últimos anos do Ensino Fundamental – anos finais, a escala de estudos da geografia se amplia ainda mais e passa a compreender o espaço mundial. As categorias de destaque desses anos são o território e a região, atreladas sempre ao espaço. Seguindo essa proposta, o livro Araribá Mais Geografia – 8º ano apresenta duas premissas: o espaço mundial e as questões geopolíticas; e as regionalização mundial através dos continentes, com foco na América e na África. Logo no primeiro capítulo é apresentada uma breve conceituação de território.

O território de um país é a base física sobre a qual um Estado exerce sua soberania. O território é delimitado por limites políticos, que podem ser naturais, como um rio, uma cordilheira etc., ou artificiais, estabelecidos com base em outros elementos. De modo geral, os limites políticos dos países são determinados por traçados tanto naturais quanto artificiais. O território de um país é formado pelo solo continental e insular, pelo subsolo, pelo espaço aéreo e pelo território marítimo. (DELLORE *et al*, 2018c, p. 14).

É interessante notarmos que essa definição poderia estar presente também no livro do 7º ano, para facilitar a compreensão dos alunos sobre o território, tendo em vista que vários conteúdos abordados tinham como foco a formação e as características físicas do território brasileiro. Já a categoria região continua sendo relegada a segundo plano, servindo apenas como um instrumento de análises e não uma categoria. O livro até explica alguns critérios de regionalização utilizados em alguns casos (como vegetação, hidrografia, questões econômicas, etc.) mas não conceitua essa categoria da mesma forma como fez com o território.

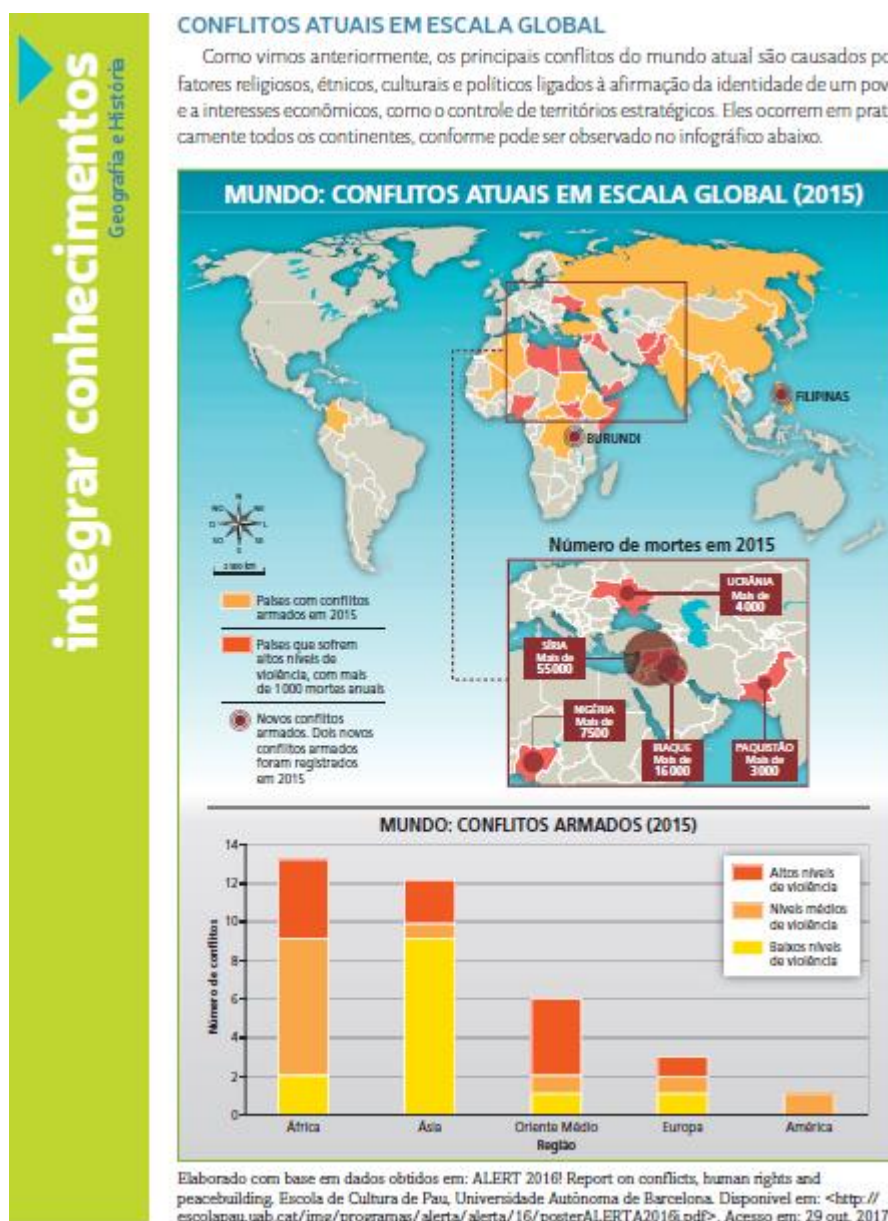
IMAGEM 14 - Parte do sumário do livro do 8º ano.

| sumário | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| UNIDADE I – ESPAÇO GEOGRÁFICO E GEOPOLÍTICA MUNDIAL | 10 |
| CAPÍTULO 1 – Geopolítica e relações internacionais | 12 |
| A CONFIGURAÇÃO DO MUNDO | 13 |
| O Estado | 14 |
| A nação | 14 |
| O território | 14 |
| O país | 14 |
| AS RELAÇÕES ENTRE OS PAÍSES E AS PRINCIPAIS ORGANIZAÇÕES MULTILATERAIS | 15 |
| Banco Mundial e FMI | 15 |
| Organização das Nações Unidas (ONU) | 16 |
| Em prática – Atuação da ONU e os recursos financeiros | 17 |
| ORGANIZAÇÕES MUNDIAIS E INTEGRAÇÃO CULTURAL | 18 |
| Atividades | 19 |
| CAPÍTULO 2 – Da ordem bipolar à geopolítica atual | 21 |
| A GUERRA FRIA | 22 |
| CONFLITOS E TENSÕES | 24 |
| Questões territoriais | 25 |
| Interesses econômicos e recursos naturais | 26 |
| Rivalidades étnico-religiosas | 27 |
| Integrar conhecimentos: Geografia e História – Conflitos atuais em escala global | 28 |
| O contexto latino-americano | 30 |
| O papel da ONU | 31 |
| Atividades | 32 |
| Ser no mundo – A relação entre os países e a política ambiental climática | 34 |
| UNIDADE II – POPULAÇÃO E REGIONALIZAÇÃO DO ESPAÇO MUNDIAL | 36 |
| CAPÍTULO 3 – Aspectos demográficos | 38 |
| POPULAÇÃO: CRESCIMENTO E DISTRIBUIÇÃO | 39 |
| Concentração da população nas cidades | 40 |
| Sociedades urbano-industriais e produção agropecuária | 41 |
| Em prática – Representação cartográfica de população em anamorfoses | 42 |
| PIRÂMIDES ETÁRIAS | 44 |
| Pirâmides etárias e o desenvolvimento dos países | 45 |
| Integrar conhecimentos: Geografia e Matemática – Construção de pirâmides etárias | 46 |
| Atividades | 47 |
| CAPÍTULO 4 – Migrações, refugiados e diversidade | 48 |
| UM MUNDO DIVERSO | 49 |
| A diversidade étnica e cultural | 50 |
| MIGRAÇÕES | 52 |
| Fluxos migratórios até o século XIX | 52 |
| Fluxos migratórios no fim do século XIX e no início do século XX | 53 |
| Fluxos migratórios contemporâneos | 53 |
| Lugar e cultura – Os fluxos migratórios para o Brasil | 55 |
| Conflitos e refugiados no mundo | 56 |
| Atividades | 60 |
| CAPÍTULO 5 – Diferentes formas de regionalização | 61 |
| GRANDES ÁREAS GEOCULTURAIS | 62 |
| REGIONALIZAÇÃO POR CRITÉRIOS AMBIENTAIS | 63 |
| Regiões de biodiversidade ameaçada | 63 |
| Regiões por uso dos recursos hídricos | 64 |
| Mundo em escalas – Gestão dos recursos hídricos na América Latina | 65 |
| PAÍSES DESENVOLVIDOS E PAÍSES SUBDESENVOLVIDOS | 66 |
| PRIMEIRO, SEGUNDO E TERCEIRO MUNDO | 67 |
| A dissolução do Segundo Mundo | 68 |
| Integrar conhecimentos: Geografia e História – A conferência de Bandung | 68 |
| PAÍSES DO NORTE E PAÍSES DO SUL | 69 |
| Em prática – O auxílio dos Sistemas de Informações Geográficas (SIG) na regionalização | 70 |
| UM MUNDO MULTIPOLAR | 71 |
| PAÍSES RICOS E PAÍSES POBRES | 72 |
| REGIONALIZAÇÃO POR NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO | 73 |
| Países com maior desenvolvimento | 73 |
| Países em desenvolvimento | 74 |
| Países menos desenvolvidos | 76 |
| O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO (IDH) | 77 |
| Novos índices de desenvolvimento humano | 78 |
| PRODUTO INTERNO BRUTO (PIB) | 80 |
| GINI | 80 |
| OUTROS INDICADORES | 81 |
| Atividades | 82 |
| Para refletir – Quais os obstáculos encontrados pelos imigrantes haitianos no Brasil? | 84 |

Fonte: Livro didático Araribá Mais Geografia, 2018c, p. 6-9.

Em relação aos espaços de vivências, o livro não faz menções e nem cita exemplos de como tais conteúdos impactam e influenciam no cotidiano dos estudantes. As imagens se tornam menos presentes e há um grande número de mapas. A linguagem começa a se tornar mais complexa, com a presença de termos e palavras mais acadêmicas, o que reflete o público ao qual o livro se destina.

IMAGEM 15 - Exemplos de mapas e gráficos presentes no livro didático do 8º ano. Percebemos que o grau de complexidade nesse livro começa a aumentar, requerendo mais atenção por parte dos alunos.



9º ano: assim como no livro do 8º ano, o livro Araribá Mais Geografia – 9º ano tem como focos principais o território e a região atrelados ao espaço geográfico, embora tais categorias não apareçam de forma tão nítida, mas estejam inseridas dentro dos conteúdos presentes no livro. Dá-se continuidade às demais divisões continentais (Europa, na Ásia e Oceania).

IMAGEM 16 - Parte do sumário do livro do 9º ano.

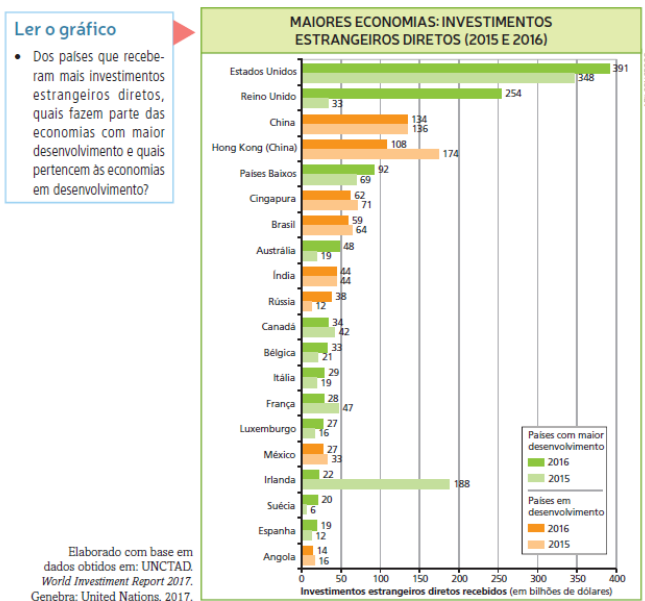
| | | | | | | | |
|------------------------------------------------------------------------------|-----|--------------------------------------------------------------------------------------|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|---------------------------------------------------------------------------------|-----|
| UNIDADE III – O CONTINENTE EUROPEU | 76 | CAPÍTULO 7 – União Europeia | 104 | CAPÍTULO 9 – Rússia | 134 | CAPÍTULO 11 – População, diversidade cultural e economia | 166 |
| CAPÍTULO 5 – Europa: quadro natural e regionalização | 78 | A ORIGEM DA UNIÃO EUROPEIA | 105 | ASPECTOS FÍSICOS | 135 | A POPULAÇÃO DA ÁSIA | 167 |
| O RELEVO E A HIDROGRAFIA | 79 | A evolução do bloco econômico | 105 | POPULAÇÃO | 136 | Políticas de controle demográfico | 167 |
| O CLIMA E AS PAISAGENS | 80 | Mais doze países | 106 | Importância das migrações | 136 | Desigualdades socioeconômicas | 168 |
| As paisagens e os aspectos culturais | 81 | POLÍTICAS SOCIAIS DA UNIÃO EUROPEIA | 107 | A TRANSIÇÃO PARA A ECONOMIA DE MERCADO | 137 | Urbanização e pressão sobre o meio ambiente | 169 |
| OS PROBLEMAS AMBIENTAIS | 82 | O Estado de bem-estar social | 107 | QUADRO ECONÔMICO | 138 | Em prática – Desigualdade de gênero | 170 |
| Em busca da sustentabilidade | 83 | A crise do modelo social europeu | 107 | A agropecuária | 138 | DIVERSIDADE CULTURAL E RELIGIOSA | 171 |
| As cidades inteligentes | 83 | Prioridades das políticas sociais | 108 | Recursos minerais | 138 | Integrar conhecimentos: Geografia e História – Ásia: berço das religiões | 172 |
| MATRIZ ENERGÉTICA EUROPEIA | 84 | Impostos e taxas | 109 | A industrialização russa | 139 | AGROPECUÁRIA | 173 |
| A importação de fontes de energia | 85 | AS INSTITUIÇÕES DA UNIÃO EUROPEIA | 109 | POTÊNCIA REGIONAL | 140 | Agricultura | 173 |
| A revisão das políticas energéticas | 86 | POLÍTICAS COMUNS DA UNIÃO EUROPEIA | 110 | A disputa pelo Ártico | 140 | Pecuária | 173 |
| Integrar conhecimentos: Geografia e Matemática – Cidades sustentáveis | 87 | CRISE NA UNIÃO EUROPEIA | 112 | Mundo em escalas – A irrigação e o Mar de Aral | 141 | INDÚSTRIA | 174 |
| REGIONALIZAÇÃO DA EUROPA | 88 | Desemprego na União Europeia | 113 | QUADRO GEOPOLÍTICO | 142 | Atividades | 175 |
| Atividades | 89 | O risco de pobreza | 113 | Aneção da península da Crimeia | 142 | Ser no mundo – Desenvolvimento industrial chinês e meio ambiente | 176 |
| CAPÍTULO 6 – Europa: economia e população | 90 | O Brexit e o discurso contra a União Europeia | 114 | Participação na Guerra da Síria | 143 | | |
| A AGRICULTURA, A PECUÁRIA E A PESCA | 91 | Atividades | 115 | O separatismo tchetcheno | 144 | | |
| A INDÚSTRIA | 92 | Ser no mundo – Transporte na União Europeia: o uso das bicicletas nas cidades | 116 | Atividades | 144 | | |
| O SETOR DE SERVIÇOS | 92 | | | Para refletir – Por que há tantos grupos étnicos na Rússia? Quem são os povos nativos desse vasto território? | 146 | | |
| NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO DIFERENCIADO | 93 | UNIDADE IV – LESTE EUROPEU E CEI | 118 | | | UNIDADE VI – ÁSIA: CHINA, JAPÃO E TIGRES ASIÁTICOS | 178 |
| A indústria do Reino Unido | 93 | CAPÍTULO 8 – O Leste Europeu e a organização da CEI | 120 | UNIDADE V – O CONTINENTE ASIÁTICO | 148 | CAPÍTULO 12 – A China no século XXI | 180 |
| A economia da França | 94 | A DOMINAÇÃO RUSSA E SOVIÉTICA | 121 | CAPÍTULO 10 – Ásia: aspectos naturais e regionalização | 150 | O PROCESSO DE MODERNIZAÇÃO CHINESA | 181 |
| Alemanha: indústria e tecnologia | 95 | A reação e os levantes populares | 121 | RELEVO | 151 | Da China socialista à abertura econômica | 182 |
| Países mediterrâneos | 96 | A ERA GORBACHEV E O FIM DA URSS | 122 | HIDROGRAFIA | 152 | ECONOMIA E DESENVOLVIMENTO | 183 |
| Países da Europa Setentrional | 97 | A modernização das ex-repúblicas soviéticas | 123 | CLIMA | 153 | Recursos minerais e energia | 184 |
| CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS | 99 | EUROPA ORIENTAL: ECONOMIA E SOCIEDADE | 124 | VEGETAÇÃO | 154 | Agricultura e pecuária | 184 |
| VARIEDADE ÉTNICA E LINGÜÍSTICA | 99 | Lugar e cultura – Diversidade cultural e conflitos étnicos nos Balcãs | 126 | Desmatamento | 154 | POPULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL | 185 |
| A EUROPA E OS FLUXOS MIGRATÓRIOS | 100 | A COMUNIDADE DOS ESTADOS INDEPENDENTES (CEI) | 128 | USO DOS SOLOS | 155 | POLÍTICA INTERNA | 187 |
| As causas da imigração | 100 | O fim da União Soviética e a formação da CEI | 128 | Cultivo em terraços | 155 | Tibete livre | 187 |
| A imigração ilegal | 101 | Relações econômicas antes da CEI | 129 | BUSCA PELA SUSTENTABILIDADE | 156 | POTÊNCIA REGIONAL | 188 |
| Xenofobia e racismo | 101 | A burocratização e a falta de competitividade | 130 | PAISAGENS E MODOS DE VIDA | 157 | China e África | 188 |
| Em prática – Mapas de fluxos com setas proporcionais | 102 | O comércio entre os países da CEI | 131 | REGIONALIZAÇÃO DA ÁSIA | 158 | Influência global | 189 |
| Atividades | 103 | Atividades | 132 | Ásia Setentrional | 158 | Integrar conhecimentos: Geografia e Ciências – Poluição na China | 190 |
| | | | | Sudeste Asiático | 159 | Atividades | 191 |
| | | | | Ásia Central | 160 | | |
| | | | | Orientes Médio | 161 | | |
| | | | | Ásia Meridional | 162 | | |
| | | | | Extremo Oriente | 163 | | |
| | | | | Mundo em escalas – As montanhas e o Himalaia | 164 | | |
| | | | | Atividades | 165 | | |

Fonte: Livro didático Araribá, Mais Geografia, 2018d, p. 7-8.

Os conteúdos, a linguagem e os elementos gráficos se tornam mais complexos, o que a nosso ver, condiz com o encerramento dessa etapa e preparação dos alunos para o Ensino Médio (imagem 17). É interessante notar que as categorias geográficas já não aparecem de maneira tão nítida quanto nos livros anteriores. Isso indica que os autores do livro consideram que as categorias geográficas já são bem compreendidas pelos estudantes, de modo que os mesmos consigam relacioná-las de maneira independente. O mesmo acontece com as atividades, as quais requerem um grau maior de raciocínio por parte dos estudantes (imagem 18).

Em relação aos espaços de vivências, não são feitas menções ou exemplos que articulem o lugar com o espaço mundial, e acreditamos que isso deva pelo mesmo motivo citado anteriormente, de que os estudantes já tenham independência de realizar sozinhos essa relação. Caberá, portanto, ao professor, realizar tal tarefa juntamente aos seus alunos.

IMAGEM 17 - Exemplo de gráfico presente no livro didático do 9º, o qual apresenta mais elementos e requerem mais atenção por parte dos alunos para interpretá-lo



48 Unidade II – Globalização, sociedade e meio ambiente

Fonte: Livro didático Araribá, Mais Geografia, 2018d, p. 48.

IMAGEM 18 - Exemplo de atividade presente no livro didático do 9º ano.

atividades

1. Por que os países se organizam em blocos econômicos?

1. Os países se organizam em blocos econômicos para se fortalecerem política e economicamente. Dessa forma, conseguem ampliar acordos comerciais, reduzir tarifas alfandegárias, entre outros benefícios.

2. Na ilustração abaixo está representado o "encolhimento do mapa-múndi". Observe-a.



2. a) O desenvolvimento dos meios de transporte.
b) A integração territorial também está ligada ao desenvolvimento tecnológico na área de comunicação, como a internet.

Fonte: HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2011. p. 220.

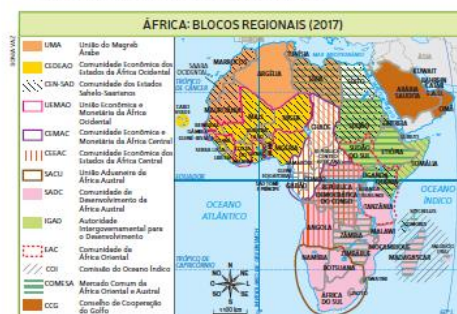
a) Qual é o tema representado?

b) Cite outros avanços tecnológicos presentes no cotidiano.

3. Escreva em seu caderno um pequeno texto que explique as características da economia global relacionadas a seguir:

crescimento econômico internacional – rápida expansão dos fluxos financeiros – mundialização da produção – inter-relação dos países.

4. Observe o mapa abaixo e elabore um pequeno texto analisando a atuação dos blocos regionais no processo de integração econômica do continente africano.



Elaborado com base em dados obtidos em: SCIENCESPO. Atelier de Cartographie. Disponível em: <http://cartographie.sciences-po.fr/media/Ensembles_regionaux_africains_a_vocation_economique_2017/2052p>. Acesso em: 5 nov. 2017.

Fonte: Livro didático Araribá, Mais Geografia, 2018d, p. 48.

Sintetizando, consideramos que os livros da coleção Araribá Mais Geografia, estão de acordo com o público alvo ao qual se destinam e articulam bem as categorias geográficas com os espaços de vivências dos alunos. Descartamos também a hipótese inicial de que os autores que elaboraram essa coleção, por atuarem na rede de ensino privada, talvez não possuíssem familiaridade com a realidade dos alunos da rede pública. O que pudemos observar é que os livros apresentam textos, imagens e elementos gráficos que condizem com a realidade do seu público alvo.

Outro sim, por se tratar de uma coleção de distribuição nacional, não é possível realizar detalhamentos mais específicos sobre nossa cidade ou nosso estado. No entanto, os exemplos apresentados possibilitam que o professor, juntamente aos seus alunos, realize facilmente essa adaptação.

Vimos também que o grau de complexidade dos livros aumenta gradativamente com o passar dos anos aos quais se destinam. Por esse motivo, as formas como as categorias geográficas se apresentam se torna cada vez mais discreta, pois entendemos que os autores esperam que os estudantes se tornem cada vez mais independentes em relação à percepção e entendimento das categorias geográficas.

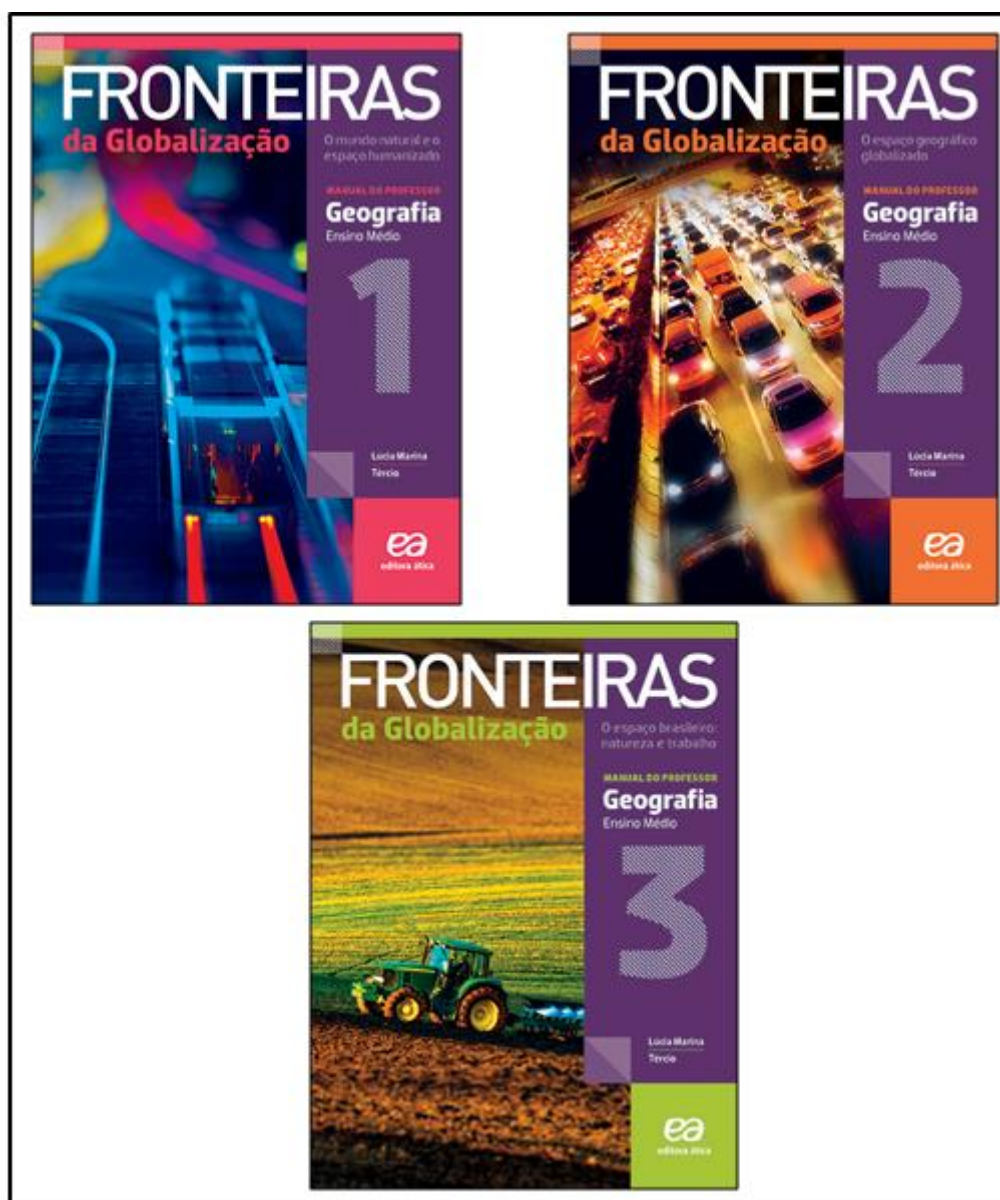
Vejamos agora como esses pontos se apresentam nos livros didáticos do Ensino Médio. Analisaremos a coleção *Fronteiras da Globalização*, que foi a mais apontada pelos professores de Geografia que lecionam na essa etapa do Ensino Básico.

Coleção Fronteiras da Globalização

A coleção *Fronteiras da Globalização* foi desenvolvida pela editora Ática, possuindo autoria de Lúcia Marina Alves Almeida, bacharel e licenciada em Geografia, e Tércio Barbosa Rigolin, bacharel e licenciado em História e em Ciências Sociais. Ambos atuam no Ensino Fundamental e médio como professores de Geografia de escolas públicas e particulares de São Paulo. Entendemos, portanto, que os autores estão familiarizados com a rotina e com o público alvo do Ensino Médio e com a realidade do ensino público.

Em relação aos livros, os mesmos possuem uma linguagem um pouco mais complexa do que a coleção analisada anteriormente, o que é natural, tendo em vista que há um amadurecimento do público, e uma linguagem mais rebuscada é necessária para que o vocabulário e o entendimento se ampliem. O mesmo ocorre com os elementos gráficos e as imagens, que, além de estarem menos presentes, quando comparado aos livros do Ensino Fundamental, apresentam um maior grau de complexidade, necessitando de uma interpretação mais aprofundada.

IMAGEM 19 - Coleção “Fronteiras da Globalização”, utilizada por algumas escolas de Ensino Fundamental da rede pública de educação do estado do Acre.



Fonte: Digitalizado e organizado pelo autor, 2021.

Vejamos agora como as categorias geográficas e os espaços de vivências são abordados por cada um dos livros.

1ª série: com exceção da região, todas as demais categorias são abordadas nesse 1º livro. O espaço, o lugar e a paisagem aparecem logo no primeiro capítulo, e o território aparece no décimo nono capítulo, em ambos de maneira conceitual. Se a nossa principal crítica na coleção Araribá era a ausência do território de uma forma mais conceitual e próxima do local de vivência dos alunos, o que poderia dificultar a compreensão dos alunos nos demais anos, que trabalham a território e a região de forma mais intensa, aqui esse problema não existe, pois o território já é abordado nesse primeiro livro.

IMAGEM 20 - Parte do sumário do livro da 1ª série do Ensino Médio.

| | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|  <h2>Sumário</h2> | |  | |
| UNIDADE 1 ESPAÇO GEGRÁFICO: LOCALIZAÇÃO E TEMPO 9 | | CAPÍTULO 3 A medida do tempo no espaço geográfico 29 | |
| CAPÍTULO 1 Um espaço de lugares e paisagens 10 | | O movimento de rotação, os dias e as noites 30 | |
| Espaço geográfico: objeto de estudo da Geografia 10 | | O movimento de translação e as estações do ano 34 | |
| Lugar: a nossa geografia 11 | | Refletindo sobre o conteúdo 36 | |
| Sistemas e redes 11 | | CONCLUINDO A UNIDADE 1 37 | |
| Paisagem: o espaço que nossa vista alcança 13 | | Testes e questões 37 | |
| Diálogos — Paisagem cultural e seus elementos 14 | | Outras fontes de reflexão e pesquisa 41 | |
| Espaço, paisagem e tempo 16 | | UNIDADE 2 REPRESENTANDO O ESPAÇO GEGRÁFICO 43 | |
| Refletindo sobre o conteúdo 20 | | CAPÍTULO 4 Representação do espaço geográfico: a construção de mapas 44 | |
| CAPÍTULO 2 A localização no espaço geográfico 21 | | Cartografia e tecnologia 44 | |
| As direções no espaço geográfico 21 | | A construção de mapas 49 | |
| Coordenadas geográficas: importância e aplicação 22 | | Refletindo sobre o conteúdo 54 | |
| Diálogos — A descoberta da longitude 26 | | CAPÍTULO 5 Linguagem cartográfica e leitura de mapas 55 | |
| Refletindo sobre o conteúdo 28 | | Tipos de mapas ou cartas 55 | |
| UNIDADE 3 LITOSFERA E RELEVO TERRESTRE 70 | | A linguagem dos mapas 59 | |
| CAPÍTULO 6 Litosfera: evolução geológica da Terra 71 | | Refletindo sobre o conteúdo 62 | |
| As esferas da Terra 71 | | CONCLUINDO A UNIDADE 2 63 | |
| O tempo geológico conta a história da Terra 72 | | Testes e questões 64 | |
| Origem, formação e camadas da Terra 74 | | Outras fontes de reflexão e pesquisa 69 | |
| A origem dos continentes 75 | | UNIDADE 4 POPULAÇÃO E TERRITÓRIO: O ESTADO-NAÇÃO 241 | |
| Refletindo sobre o conteúdo 83 | | CAPÍTULO 7 A Terra: estrutura geológica e formas de relevo 84 | |
| CAPÍTULO 7 A Terra: estrutura geológica e formas de relevo 84 | | A constituição da crosta terrestre 84 | |
| A constituição da crosta terrestre 84 | | O relevo terrestre 88 | |
| O relevo terrestre 88 | | Refletindo sobre o conteúdo 90 | |
| CAPÍTULO 8 Desenvolvimento sustentável: um desafio global 202 | | CAPÍTULO 9 O Estado-Nação: fronteiras, território e territorialidade 242 | |
| Migrações: diversidade e desigualdade 202 | | País, Estado-Nação e nação 242 | |
| Movimentos migratórios 202 | | Território, territorialidade e soberania 243 | |
| Diálogos — Rota do Mediterrâneo Ocidental 208 | | Onde termina um país e começa outro? 245 | |
| Refletindo sobre o conteúdo 212 | | As redes e as escalas geográficas 250 | |
| CAPÍTULO 9 A urbanização mundial 214 | | CAPÍTULO 10 As relações entre os países 251 | |
| O fenômeno urbano 214 | | Diálogos — Além do butim 252 | |
| Refletindo sobre o conteúdo 222 | | Refletindo sobre o conteúdo 254 | |
| CAPÍTULO 10 Um mundo em conflito 255 | | CAPÍTULO 11 Conflitos do século XXI — áreas de tensão 255 | |
| Conflitos do século XXI — áreas de tensão 255 | | Agravantes nas áreas de tensão 256 | |
| Agravantes nas áreas de tensão 256 | | Áreas de tensão pelo mundo 259 | |
| Áreas de tensão pelo mundo 259 | | Refletindo sobre o conteúdo 267 | |
| Refletindo sobre o conteúdo 278 | | CAPÍTULO 12 O Oriente Médio: rica região sem paz 268 | |
| CONCLUINDO A UNIDADE 7 279 | | O território: posição estratégica e petróleo 268 | |
| Testes e questões 280 | | Fundamentalismo e extremismo 270 | |
| Outras fontes de reflexão e pesquisa 284 | | Região de conflitos 272 | |
| SIGNIFICADO DAS SIGLAS 286 | | Refletindo sobre o conteúdo 278 | |
| BIBLIOGRAFIA 287 | | CAPÍTULO 13 Desenvolvimento sustentável: um desafio global 223 | |
| CAPÍTULO 14 O mundo acordo para os problemas ambientais 223 | | O mundo acordo para os problemas ambientais 223 | |
| Refletindo sobre o conteúdo 233 | | Refletindo sobre o conteúdo 233 | |
| CAPÍTULO 15 CONCLUINDO A UNIDADE 6 234 | | CAPÍTULO 16 Testes e questões 235 | |
| Testes e questões 235 | | Outras fontes de reflexão e pesquisa 240 | |
| Outras fontes de reflexão e pesquisa 240 | | CAPÍTULO 17 UNIDADE 7 POPULAÇÃO E TERRITÓRIO: O ESTADO-NAÇÃO 241 | |
| CAPÍTULO 18 O Estado-Nação: fronteiras, território e territorialidade 242 | | CAPÍTULO 18 O Estado-Nação: fronteiras, território e territorialidade 242 | |
| País, Estado-Nação e nação 242 | | Território, territorialidade e soberania 243 | |
| Território, territorialidade e soberania 243 | | Onde termina um país e começa outro? 245 | |
| Onde termina um país e começa outro? 245 | | As redes e as escalas geográficas 250 | |
| As redes e as escalas geográficas 250 | |  | |

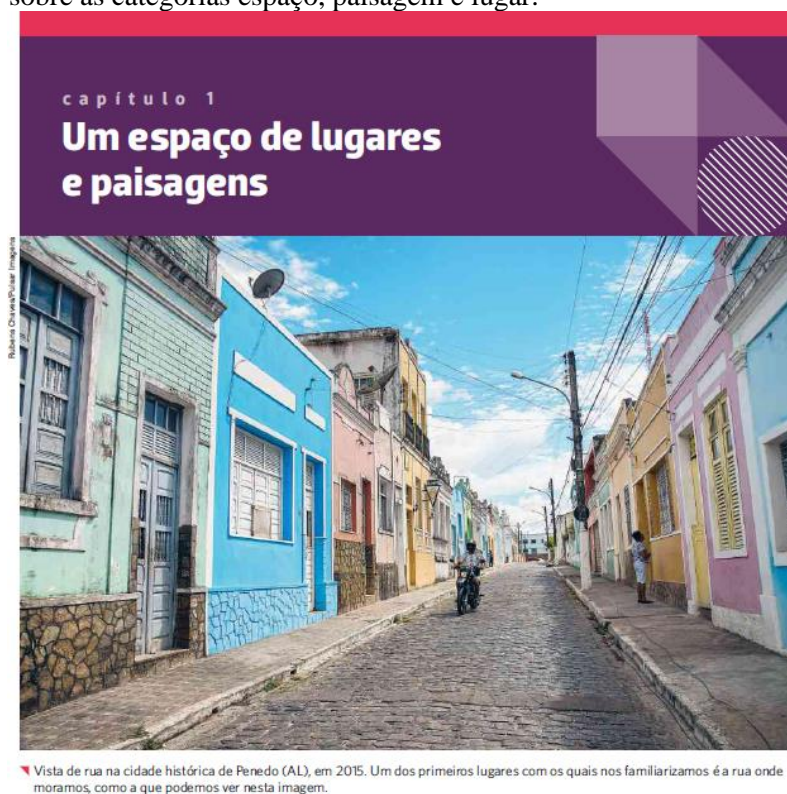
Fonte: Livro Fronteiras da Globalização, 2016a, p. 6 e 8.

O primeiro capítulo do livro, intitulado *um espaço de lugares e paisagens*, se dedica às categorias geográficas espaço, lugar e paisagem. O espaço é denominado de *objeto da Geografia*, e as outras duas categorias estão inseridas nele. O livro define essa categoria como “[...] a combinação de elementos naturais e construídos pelo ser humano (fixos) e pessoas, mercadorias, finanças e informações (fluxos).” (ALMEIDA; BARBOSA. 2016a, p. 10).

Percebemos que há uma clara influência dos pontos de vista de Milton Santos quanto à categoria espaço e de Jackes Levy, citados inclusive no livro em diversos pontos. O livro ressalta bem a importância do espaço para a Geografia, e apesar de não se prolongar muito em explicações, deixa claro que essa categoria é a base dos estudos geográficos, tida como fundamental para a compreensão do mundo atual.

Embora o tópico sobre o espaço inicie com uma imagem de uma rua com diversas casas e pessoas, sobre a qual há uma legenda explicando que a rua onde residimos é um dos primeiros lugares com o qual nos familiarizamos (imagem 21), não há menções ou exemplos que aproximem os alunos da sua realidade, cabendo ao professor realizar tal tarefa.

IMAGEM 21 - Imagem de abertura do capítulo 1 do livro, que trata sobre as categorias espaço, paisagem e lugar.



Fonte: Livro Fronteiras da Globalização, 2016a, p. 10.

Já a categoria lugar é apresentada no livro como sendo o espaço que nos é familiar e que está inserido no nosso cotidiano. O livro explica que a casa é o primeiro lugar com o qual nos familiarizamos, e a partir daí ampliamos nossa experiência para outros espaços, como a nossa rua, o caminho da nossa escola, o centro da nossa cidade, entre outros. Além desses exemplos, há uma imagem de uma praça com crianças brincando em Minas Gerais, o qual pode ser facilmente adaptado à nossa realidade. (Imagem 22).

IMAGEM 22 - imagem de uma praça com crianças brincando, a qual pode ser adaptada aos espaços de vivências dos alunos.



Um espaço de lugares e paisagens CAPÍTULO 1 11

Fonte: Livro Fronteiras da Globalização, 2016a, p. 11.

A maior parte desse primeiro capítulo se dedica à categoria paisagem, e já no título, essa categoria é tratada como *o espaço que nossa vista alcança*. O livro explica que a paisagem é complexa e de suma importância para a Geografia, pois revela a forma como o homem e a natureza se relacionam e se modificam um ao outro.

Vale frisar que nesse tópico sobre a paisagem há uma citação de Milton Santos, explicando que, apesar de próximas, a paisagem e o espaço não são sinônimos, embora haja elementos paisagísticos presentes no espaço (elementos naturais e elementos culturais). Há inclusive uma “galeria” com diversas paisagens nas quais predominam elementos só naturais, só culturais e ambos, as quais consideramos muito interessantes por aproximarem os estudantes dos seus espaços de vivências, como um seringueiro, um pescador e vaqueiros, exemplos esses que podem ser usados em diversas regiões do nosso país.

IMAGEM 23 - Imagens presentes no livro da 1ª série onde há várias paisagens culturais brasileiras.



Fonte: Livro Fronteiras da Globalização, 2016a, p. 15.

IMAGEM 24 - Trecho do livro da 1ª série onde há uma referência ao geógrafo Milton Santos.

■ Paisagem: o espaço que nossa vista alcança

Se estivermos viajando de avião, a uma altitude não muito elevada, teremos ampla visão da porção do espaço que estamos sobrevoando. Em uma região bastante transformada pela ação humana, poderemos perceber, entre outras coisas, campos cultivados, pastagens, cidades grandes, médias ou pequenas, interligadas por uma rede de rodovias e ferrovias.

O conjunto de elementos que podemos observar nesse voo hipotético e todos os outros arranjos heterogêneos que observamos diariamente fazem parte do que chamamos *paisagem*.

Assim como o conceito de lugar, o conceito de paisagem também é bastante complexo. Paisagem pode ser considerada um conjunto de formas que, em determinado momento, revelam as relações entre o homem e a natureza em diferentes épocas.

O geógrafo Milton Santos afirma:

Paisagem e espaço não são sinônimos. A paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza. O espaço são essas formas mais a vida que as anima.

Fonte: Livro *Fronteiras da Globalização*, 2016a, p. 13.

A palavra paisagem é frequentemente utilizada em vez da expressão configuração territorial. Esta é o conjunto de elementos naturais e artificiais que fisicamente caracterizam uma área. A rigor, paisagem é apenas a porção da configuração territorial que é possível abarcar com a visão.

Podemos identificar nas paisagens todos os elementos que fazem parte do espaço em interação:

- **Elementos naturais:** relevo, clima, vegetação, rios, oceanos.
- **Elementos culturais:** plantações, cidades, estradas, indústrias e muitas outras realizações da sociedade.

Observe a paisagem abaixo e a que aparece na página 16. Nelas é possível descrever não só os principais elementos naturais e culturais que as constituem; mais ainda, é possível identificar, analisando os diversos arranjos existentes entre esses elementos, as relações econômicas, sociais e culturais expressas por eles em diferentes momentos.

Saber interpretar os processos naturais, sociais e econômicos que moldam as feições de uma paisagem é o verdadeiro objetivo do estudo da Geografia. Essa interpretação pode ser feita por meio de observação local, fotos, mapas, fotografias aéreas ou imagens de satélites, como veremos no Capítulo 4.

Há ainda alguns tópicos interessantes que abordam a relação entre o espaço, a paisagem e o tempo (requisito muito enfatizado na BNCC) e o meio técnico-científico-informacional, que aproxima os estudantes do meio mais acadêmico.

Já o território aparece no capítulo 19, intitulado *o estado-nação: fronteiras, território e territorialidade*. Essa categoria é definida como uma área do espaço geográfico delimitada por um determinado tipo de governo, cultura, sistema econômico e outros agentes. Em síntese, de acordo com o livro, o território é uma área delimitada por alguma relação de poder estabelecida dentro de certas fronteiras, as quais limitam o alcance dessas relações de poder. O livro explica que há uma nítida relação entre as paisagens, os lugares e os territórios, ambos inseridos no espaço. Todavia, não há exemplos ou imagens que relacionem o território com os espaços de vivências dos alunos.

No demais, essas categorias não aparecem de maneira tão nítida no decorrer do livro, embora seja possível percebê-las nos demais conteúdos. Em síntese, esse livro apresenta bons conteúdos relacionados às categorias geográficas, preocupando-se, inclusive, em conceituá-las e deixá-las mais próximas da realidade dos alunos. Embora os textos sejam pequenos, são

compreensíveis e apresentam as informações necessárias para um bom entendimento sobre as categorias geográficas. Nossa única ressalva é a ausência da região, que, ao menos a nosso ver, não é considerada uma categoria dentro da abordagem apresentada nesse livro. Vejamos se tal situação se modifica nos próximos dois livros desta etapa de ensino.

2ª série: o espaço, o território e a região estão muito presentes nesse livro, o que pode ser percebido através dos conteúdos abordados, como: organização do espaço globalizado; mundo bipolar; blocos econômicos; divisões regionais continentais (África Subsaariana, América Latina, etc.). As categorias geográficas, embora não apareçam de maneira tão explicativa e nítida, estão presentes em todo o decorrer do livro.

IMAGEM 25 - Parte do sumário do livro da 2ª série do Ensino Médio.

| | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  <h2>Sumário</h2> | | |
| UNIDADE 1 O CAPITALISMO E A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO GLOBALIZADO 9 | | CAPÍTULOS A globalização e a economia-mundo 31 |
| CAPÍTULO 1 Do capitalismo comercial à revolução do conhecimento 10 | | A multipolaridade e o conflito Norte-Sul 31 |
| O desenvolvimento do capitalismo 10 | | A globalização e a economia-mundo 33 |
| Capitalismo comercial ou pré-capitalismo 11 | | O outro lado da globalização 37 |
| Capitalismo industrial 12 | | Refletindo sobre o conteúdo 39 |
| Capitalismo financeiro ou monopolista 13 | | |
| Capitalismo informacional 17 | | CAPÍTULO 4 O mundo no século XXI: economia e geopolítica 40 |
| As crises do capitalismo na globalização 19 | | Um mundo em transformação 40 |
| Refletindo sobre o conteúdo 21 | | Brics: emergentes diferenciados 43 |
| CAPÍTULO 2 A Guerra Fria e o mundo bipolar 22 | | Refletindo sobre o conteúdo 47 |
| Um novo capitalismo e a criação da ONU 22 | | CONCLUINDO A UNIDADE 1 48 |
| Capitalismo x socialismo 23 | | Testes e questões 48 |
| O conflito Leste-Oeste: a ordem geopolítica pós-guerra 27 | | Outras fontes de reflexão e pesquisa 56 |
| O fim da Guerra Fria 30 | | |
| Refletindo sobre o conteúdo 30 | | UNIDADE 2 DESENVOLVIMENTO HUMANO E ECONÔMICO: DESIGUALDADES NO MUNDO GLOBALIZADO 57 |
| | | CAPÍTULOS Pobreza e fome no mundo globalizado 58 |
| | | A Declaração do Milênio 58 |
| | | Pobreza: como definir e avaliar 59 |
| | | Pobreza e fome 62 |
| | | Refletindo sobre o conteúdo 64 |
| | | CAPÍTULO 6 Desigualdades entre os gêneros e entre as etnias 65 |
| | | Um mundo globalizado, mas muito desigual 65 |
| | | Diálogos - Racismo: África do Sul e Brasil 70 |
| | | Refletindo sobre o conteúdo 72 |
| | | CAPÍTULO 7 Desigualdades no mundo não desenvolvido 73 |
| | | De terceiro mundo a mundo em desenvolvimento 73 |
| | | Diversidade dos países não desenvolvidos 75 |
| | | Problemas do mundo não desenvolvido 77 |
| | | Refletindo sobre o conteúdo 80 |
| | | CAPÍTULO 8 África subsaariana e América Latina 81 |
| | | Duas regiões não desenvolvidas 81 |
| | | África subsaariana 81 |

Fonte: Livro Fronteiras da Globalização, 2016b, p. 6 e 8.

Ao afirmarmos que as categorias geográficas não estão presentes de maneira tão nítida nesse 2º livro, não queremos dizer que isso seja um problema, pelo contrário, espera-se que os alunos já sejam capazes de enxergar e articular sozinhos as categorias geográficas em uma escala mundial, sem que haja a necessidade de realizar apontamentos ou de chamar a atenção para determinadas categorias. Tal exercício seria enfadonho e desnecessário.

Em relação aos espaços de vivências, não há menções claras sobre eles, nem exemplos ou imagens, o que, a nosso ver, revela duas possibilidades: 1ª) que os autores do livro esperam que já haja um certo grau de amadurecimento por parte dos alunos, de modo que os mesmos sejam capazes de realizar essa articulação de forma independente; ou 2ª) que realmente não houve preocupação em criar esses pontos de ligação entre os espaços local e global. Todavia, isso deixa margem para que os professores realizem esse exercício de forma mais pessoal, de acordo com os espaços de vivências dos seus alunos.

3º ano: no terceiro livro, o território aparece como protagonista em todos os conteúdos, tendo em vista que os mesmos são voltados totalmente ao território brasileiro, como: aspectos gerais do território brasileiro; formação do território brasileiro; ocupação do território brasileiro; etc.). Isso não significa que as demais categorias estão ausentes, apenas que o território aparece de maneira mais nítida, tendo em vista os conteúdos abordados.

IMAGEM 26 - Parte do sumário do livro da 3ª série do Ensino Médio.

Sumário

| | | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------|--|--------------------------------------------------------------------------------------|--|-------------------------------------------------------------------------------------|--|
| UNIDADE 1 | | UNIDADE 3 | | UNIDADE 4 | |
| ASPECTOS GERAIS DO TERRITÓRIO BRASILEIRO 9 | | Ocupação do Território Brasileiro: População e Urbanização 98 | | Organização do Espaço Econômico e Industrialização 147 | |
| CAPÍTULO 1 | | CAPÍTULO 9 | | CAPÍTULO 12 | |
| Brasil: localização e territorialidade 10 | | Características da população brasileira 99 | | A organização do espaço econômico brasileiro 148 | |
| Posição geográfica, extensão e pontos extremos 10 | | Demografia no Brasil 99 | | Herança colonial: arquipélago econômico 148 | |
| Territorialidade, soberania e segurança nacional 13 | | Crescimento populacional 100 | | A industrialização e a integração nacional 152 | |
| Fronteiras terrestres e marítimas 15 | | Estrutura da população 101 | | Refletindo sobre o conteúdo 155 | |
| Refletindo sobre o conteúdo 18 | | Distribuição da população no território 106 | | CAPÍTULO 13 | |
| CAPÍTULO 2 | | Condições de vida e desigualdade social 108 | | Industrialização e desenvolvimento econômico 156 | |
| Formação e ocupação do território brasileiro 19 | | Diálogos - A cultura popular brasileira escrita por Câmara Cascudo 110 | | Antes da Revolução Industrial tardia 156 | |
| Expansão territorial do Brasil colônia 19 | | Refletindo sobre o conteúdo 112 | | A Revolução Industrial tardia 159 | |
| Expansão das fronteiras no Império e na República 22 | | CAPÍTULO 10 | | O "milagre econômico" e a "década perdida" 161 | |
| Refletindo sobre o conteúdo 24 | | Brasil: movimentos migratórios 113 | | A indústria brasileira na globalização 162 | |
| CAPÍTULO 3 | | Migrações internas: tradição histórica 113 | | Refletindo sobre o conteúdo 165 | |
| Divisão administrativa e divisão regional do Brasil 25 | | Migrações estrangeiras do século XIX ao XXI 117 | | CAPÍTULO 14 | |
| Organização e divisão político-administrativa do Brasil 25 | | Geografia Regional - Influência alemã e italiana na paisagem da região Sul 120 | | Localização espacial e concentração das indústrias 166 | |
| A divisão regional do Brasil 28 | | Refletindo sobre o conteúdo 126 | | As regiões de concentração industrial 166 | |
| Refletindo sobre o conteúdo 30 | | CAPÍTULO 11 | | Refletindo sobre o conteúdo 175 | |
| CONCLUINDO A UNIDADE 1 | | O processo de urbanização no Brasil 127 | | CAPÍTULO 15 | |
| Testes e questões 32 | | Urbanização acelerada 127 | | Localização espacial e dispersão das indústrias 176 | |
| Outras fontes de reflexão e pesquisa 37 | | Geografia Regional - A Macrometrópole Paulista 136 | | Processo de dispersão industrial 176 | |
| UNIDADE 2 | | Refletindo sobre o conteúdo 138 | | Refletindo sobre o conteúdo 185 | |
| BRASIL: ESPAÇO GEOGRÁFICO E IMPACTOS AMBIENTAIS 38 | | CONCLUINDO A UNIDADE 3 | | CONCLUINDO A UNIDADE 4 | |
| CAPÍTULO 4 | | Testes e questões 140 | | Testes e questões 186 | |
| Brasil: estrutura geológica e formas de relevo 39 | | Outras fontes de reflexão e pesquisa 145 | | Outras fontes de reflexão e pesquisa 191 | |
| Estrutura geológica 39 | | UNIDADE 5 | | ATIVIDADES PRIMÁRIAS NO BRASIL 192 | |
| CAPÍTULO 5 | | Atividades Primárias no Brasil 192 | | CAPÍTULO 16 | |
| O clima no Brasil 47 | | O espaço agropecuário brasileiro 193 | | O campo brasileiro 193 | |
| A influência da tropicalidade 47 | | O espaço brasileiro 193 | | Atividades agrícolas 194 | |
| Elementos do clima 49 | | Atividades agrícolas 194 | | Principais produtos agrícolas 195 | |
| Principais fatores do clima 50 | | Principais produtos agrícolas 195 | | A pecuária no Brasil 199 | |
| Classificação climática 52 | | A pecuária no Brasil 199 | | O agronegócio no Brasil 202 | |
| Refletindo sobre o conteúdo 53 | | O agronegócio no Brasil 202 | | Refletindo sobre o conteúdo 203 | |
| CAPÍTULO 6 | | CONCLUINDO A UNIDADE 2 | |  | |
| A hidrografia do Brasil 54 | | Testes e questões 91 | | | |
| Os rios 54 | | Outras fontes de reflexão e pesquisa 96 | | | |
| As regiões hidrográficas brasileiras 57 | | | | | |
| Geografia Regional - O rio São Francisco e Jorge Amado 62 | | | | | |
| Águas subterrâneas 63 | | | | | |
| Lagos 64 | | | | | |
| Gestão dos recursos hídricos no Brasil 64 | | | | | |
| Refletindo sobre o conteúdo 64 | | | | | |
| CAPÍTULO 7 | | | | | |
| Formações vegetais, domínios morfoclimáticos e biomas brasileiros 65 | | | | | |
| Formações vegetais 65 | | | | | |
| Domínios morfoclimáticos 66 | | | | | |
| Os biomas brasileiros 67 | | | | | |
| Geografia Regional - Geografia do Pantanal 72 | | | | | |
| Refletindo sobre o conteúdo 76 | | | | | |
| CAPÍTULO 8 | | | | | |
| Política ambiental no Brasil e degradação dos biomas 77 | | | | | |
| Histórico da política ambiental no Brasil 77 | | | | | |
| Ocupação do espaço brasileiro e impactos ambientais 82 | | | | | |
| Refletindo sobre o conteúdo 90 | | | | | |

Fonte: Livro Fronteiras da Globalização, 2016c, p. 6 e 7.

Em decorrência de temas mais voltados para o espaço nacional, há uma facilidade maior em se abordar os espaços de vivências dos alunos, tendo em vista que muitas vezes a região Norte e o Acre aparecem de maneira clara em mapas, textos e imagens. (Imagem 27).

IMAGEM 27 - Trecho do livro do 3º ano onde há uma clara menção ao estado do Acre.

No final do século XIX, seringueiros brasileiros se estabeleceram em uma área que legalmente pertencia à Bolívia. Em 1899, os brasileiros recusaram-se a reconhecer a autoridade boliviana e pediram a anexação da área ao Brasil.

As Forças Armadas dos dois países restauraram a ordem, mas em 1902, quando a Bolívia arrendou a região para norte-americanos, estourou uma nova rebelião, que só chegou ao fim com a assinatura do Tratado de Petrópolis, em 1903, e mediante um pagamento de 2 milhões de libras esterlinas.

Veja, no mapa ao lado, quais áreas foram anexadas, e como e quando ocorreu sua incorporação ao território brasileiro.

Adaptado de: VICENTINO, Cláudio.
Atlas histórico: Geral e Brasil. São Paulo:
Scipione, 2011. p. 130.



Fonte: Livro Fronteiras da Globalização, 2016c, p. 23.

Concluindo, a coleção Fronteiras da Globalização apresenta uma boa estrutura em relação às categorias geográficas. Embora elas sejam trabalhadas de maneira mais aprofundada no livro da 1ª série, com conceituações e relações com os espaços de vivências, todas estão presentes também nos demais livros, embora de maneira menos explícita. Um dos pontos altos desse livro é abordar as categorias de maneira mais complexa e ampla, variando a escala de estudos entre o local e o global. Há também uma clara referência à grandes geógrafos do meio acadêmico brasileiro e internacional, como Milton Santos, Jackes Levy, entre outros. Esse tipo de abordagem aproxima a escola e a universidade, preparando os alunos para a etapa da graduação.

A única ressalva é a região, que infelizmente é abordada como um instrumento de análises e não como uma categoria, pois diferente das demais, a região não aparece de forma destacada e nem há uma preocupação em conceituá-la como ocorreu com as demais. Isso ocorre também na coleção Araribá Mais Geografia, analisada anteriormente.

Algumas breves considerações sobre o capítulo 3

Feita toda essa análise, é possível concluir que os espaços de vivências dos alunos são levados em consideração pelos professores de Geografia durante suas práticas docentes ao abordarem as categorias geográficas, e muitos são os pontos que levam a esse entendimento.

- a) Os professores afirmaram que as categorias geográficas são abordadas não apenas nos momentos de conceituação, que geralmente se dão no início do 6º ano e da 1ª série do Ensino Médio, mas também no decorrer de temas e conteúdos diversos da Geografia. Isso mostra que boa parte dos professores entrevistados se preocupa não apenas em conceituar, mas também em fazer com que seus alunos compreendam e consigam relacionar as categorias geográficas com assuntos cotidianos.
- b) Ao afirmarem que utilizam exemplos do cotidiano e que os alunos também realizam tais apontamentos durante as aulas, compreendemos que os espaços de vivências dos discentes estão sendo levados em consideração durante as aulas de Geografia, e isso demonstra que há uma preocupação por parte dos professores em fazer com que os alunos compreendam as categorias geográficas (bem como outros temas) sob a perspectiva do lugar.

Os livros didáticos, infelizmente, acabaram sendo apontados como um verdadeiro condutor de aulas para os professores, servindo inclusive de base para os conteúdos ministrados. Ao analisá-los, percebemos que tanto as categorias geográficas quanto os espaços de vivências aparecem de maneira interligadas, mas mesmo assim, é necessária a intervenção dos professores para trazer esses pontos para a realidade local dos alunos, o que muitos afirmam que realizam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante toda essa pesquisa, tivemos como objetivo principal investigar a forma como as categorias geográficas são trabalhadas pelos professores de Geografia em sala de aula a maneira como os espaços de vivências dos alunos são considerados neste processo. Para chegarmos a esse resultado, optamos por analisar, inicialmente, os documentos norteadores da educação e só então partimos para o professor e suas práticas.

Em relação aos documentos norteadores, ficou claro que há uma grande discrepância entre os Parâmetros Curriculares Nacionais, já em desuso, e a Base Nacional Comum Curricular, que é o principal norteador da educação atualmente. Tal discrepância se dá nas categorias geográficas. Enquanto no primeiro, as mesmas são abordadas como o que de fato são, objetos da Geografia, na BNCC, embora apareçam com essa roupagem, não possuem o mesmo peso que no seu antecessor.

Nos PCN's as categorias geográficas norteavam todos conteúdos propostos para a Geografia. Havia em muitos casos, inclusive, uma preocupação em evidenciar onde determinadas categorias geográficas se encaixavam e a maneira como as mesmas direcionavam as temáticas. O mesmo não ocorre na Base. Embora tenhamos a presença das categorias geográficas, elas aparecem de maneira mais “tímida” e com um teor de complemento aos conteúdos, e não como um objeto.

Esses fatores acabam se refletindo nos Currículos de Referência Único do Acre. Vimos que no Currículo do Ensino Fundamental - anos finais, as categorias geográficas aparecem com bastante protagonismo, e isso se deve ao fato de esse documento ter tido uma forte influência dos PCN's, mesmo estes estando em desuso. De acordo com alguns elaboradores (inclusive o responsável pela disciplina de Geografia), isso se deve ao fato de o antigo currículo, baseado inteiramente nos PCN's, ter sido apenas repaginado e atualizado de acordo com a BNCC. Não se tratou de um currículo construído do zero, pois, de acordo com eles, tratava-se de um material muito rico e com o qual as escolas já estavam familiarizadas. A orientação recebida por eles, portanto, foi de apenas “repaginar” o antigo documento e acrescentar as novas diretrizes e orientações da BNCC, retirando somente o que não era possível se encaixar de acordo com ela.

Fica nítido que as categorias geográficas são tratadas com muita importância pelo Currículo do Ensino Fundamental – anos finais pelo fato de terem herdado essas características dos PCN's. O mesmo não aconteceu com o Currículo do Ensino Médio, que, conforme vimos, possui um caráter confuso e no qual as categorias geográficas quase não aparecem.

Os espaços de vivências dos alunos também são levados em pouca consideração por ambos os documentos, muito embora nos PCN's e o Currículo de Referência do Único do Acre – anos finais, cheguem a mencionar, de maneira rápida, alguns pontos que envolvam tais espaços.

No último capítulo dessa dissertação nos dedicamos a analisar especificamente se e como os docentes, ao trabalharem com as categorias geográficas, levam em consideração os espaços de vivências de seus alunos. Vimos que 100% dos entrevistados afirmaram que as categorias geográficas são abordadas tanto de maneira conceitual (o que é um exercício importante, embora não devamos nos restringir apenas a ele) quanto em temas e conteúdos diversos da Geografia. Isso mostra que os professores entrevistados têm a preocupação de levar seus alunos a relacionarem as categorias geográficas com suas realidades. Esse é o pleno exercício do raciocínio geográfico.

Como explicar, então, alunos que adentram a graduação, em especial nos cursos de Geografia, e apresentam dificuldade em compreender o que de fato são as categorias geográficas e a forma como as mesmas estão imersas no nosso cotidiano? Felizmente, tais casos (e afirmamos isso com base em conversas informais e paralelas com alguns colegas professores de Geografia e até mesmo por experiência própria) não representam a maioria, mas se restringem a um grupo, o que podemos concluir que têm esse déficit por conta da falta de relação entre os conteúdos estudados com seus próprios espaços de vivência.

Tal exercício precisa ser trabalhado desde que os alunos começam a frequentar a escola. Se durante esse processo eles não são habituados a criar relações entre as diferentes escalas geográficas (local, regional, nacional, mundial), terão dificuldade não apenas em compreender as categorias geográficas, como diversos outros conteúdos, inclusive de outras disciplinas.

Vale ressaltar, no entanto, que analisamos apenas o ponto de vista dos professores, e a partir deles é que chegamos a esses resultados. Se tivesse sido possível analisar os pontos de vistas dos alunos, de modo confrontar ideias e falas, talvez esses dados convergissem.

Quanto aos livros didáticos, vimos que muitos professores afirmaram que utilizam o utilizam com muita frequência, o que nos fez concluir que muitos fazem dele um recurso de embasamento de suas aulas e não um apoio, como deveria ser. Tendo isso em mente, realizamos uma análise sobre as duas coleções mais utilizadas pelos professores entrevistados: Araribá Mais Geografia (Ensino Fundamental) e Fronteiras da Globalização (Ensino Médio).

Ao analisá-los, percebemos que tanto as categorias geográficas quanto os espaços de vivências aparecem de maneira interligadas, embora de maneira pouco aprofundada, o que, a nosso ver, é algo positivo, pois faz com que, tanto professores quanto alunos necessitem recorrer a outras fontes e, com isso, enriqueçam o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ACRE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. **Currículo de Referência Único do Acre: Ensino Fundamental**. Rio Branco, 2019.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. **Currículo de Referência Único do Acre: Ensino Médio** (1ª versão). Rio Branco, 2021.

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins. Livros didáticos e currículos de Geografia: uma história a ser contada *in* CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos, *et al.* **O ensino de Geografia e suas concepções curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 161 – 174.

ALMEIDA, Lúcia Marina Alves de; BARBOSA, Tércio. Fronteiras da Globalização (1º ano). 3. ed. São Paulo, Ática; 2016a. Disponível em: https://saber.com.br/obras/PNLD/PNLD_2018/FronteirasGlobaliza%C3%A7%C3%A3o/1o%20Ano/FronteirasGlobalizacao_1_MP_0026P18053_PNLD2018.pdf. Acesso em: 15 dez. 2021.

ALMEIDA, Lúcia Marina Alves de; BARBOSA, Tércio. Fronteiras da Globalização (2º ano). 3. ed. São Paulo, Ática; 2016b. Disponível em: https://saber.com.br/obras/PNLD/PNLD_2018/FronteirasGlobaliza%C3%A7%C3%A3o/2o%20Ano/FronteirasGlobalizacao_2_MP_0026P18053_PNLD2018.pdf. Acesso em: 15 dez. 2021.

ALMEIDA, Lúcia Marina Alves de; BARBOSA, Tércio. Fronteiras da Globalização (3º ano). 3. ed. São Paulo, Ática; 2016c. Disponível em: https://saber.com.br/obras/PNLD/PNLD_2018/FronteirasGlobaliza%C3%A7%C3%A3o/3o%20Ano/FronteirasGlobalizacao_3_MP_0026P18053_PNLD2018.pdf. Acesso em: 15 dez. 2021.

AVILA, Andriza Pujol de; MARCHESAN, Maria Tereza. Os PCN+ como política linguística: uma perspectiva interacionista da avaliação da aprendizagem. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL LINGUAGEM E INTERAÇÃO, 3, 2015, São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: UNISINOS, 2015. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/559/2020/01/LINGUAGEM_E_INTERA%C3%87%C3%83O_ANDRIZA.pdf. Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**, 2 ed. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (Geografia)**. Brasília, 1998.

CALLAI, Helena Copetti. O livro didático no contexto dos processos de avaliação. **Revista OKARA: Geografia em debate** (João Pessoa), v. 10, n. 2, p. 273-290, 2016. Disponível em: <https://periodicos3.ufpb.br/index.php/okara/article/view/31203/16316>. Acesso em: 14 dez. 2021.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Labur Edições, 2007.

CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato de (Org.). **Geografia: categorias e temas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Livro didático em Geografia: recurso/suporte ao trabalho docente autônomo do professor ou apêndice da política educacional oficial? In: SPOSITO, Eliseu Savério; SILVA, Charlei Aparecido da; NETO, João Lima Sant'anna; MELAZZO, Everaldo Santos (Orgs.). **A diversidade da geografia brasileira: escalas e dimensões da análise e da ação**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2016, p. 323-342.

COPATTI, Carolina. Olhares ao programa nacional do livro e do material didático: Relações entre estado, mercado editorial e os livros didáticos na escola. **Perspectivas em Políticas Públicas**, v. 14, n. 27, 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/revistappp/article/view/5795/3695>. Acesso em: 12 dez. 2021.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e organização espacial**. 7 ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

COSGROVE, Denis. A Geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Orgs.). **Paisagem, tempo e cultura**. Tradução de Olivia B. Lima da Silva. 2. ed. Rio de Janeiro (RJ): UERJ, 2004. p. 92-123.

DELLORE, Cesar Brumini *et al.* **Araribá Mais: Geografia** (6º ano). 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018a. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/0028993277acb38cc88c0?authid=JsxIVoSbO3it>. Acesso em: 15 dez. 2021.

DELLORE, Cesar Brumini *et al.* **Araribá Mais: Geografia** (7º ano). 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018b. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/002899327b7683a90af31?authid=RU47i9aIrCEc>. Acesso em: 15 dez. 2021.

DELLORE, Cesar Brumini *et al.* **Araribá Mais: Geografia** (8º ano). 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018c. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/00289932737a5680a72f4?authid=B2SzmjIsyMI>. Acesso em: 25 dez. 2021.

DELLORE, Cesar Brumini *et al.* **Araribá Mais: Geografia** (9º ano). 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018d. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/0028993279e648c7ebbd9?authid=dCthKMy3DXCi>. Acesso em: 15 dez. 2021.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf>. Acesso em 26 mar.2021.

FUINI, Lucas Labigalini. O ensino da geografia e de seus conceitos através da música. *Geografia*, Rio Claro, v. 38, n. 1, p. 93-106, 2013. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/ageteo/article/view/7522/6355>. Acesso em 15 dez. 2021.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Ensino de Geografia e raciocínio geográfico: as contribuições de Pistrak para a superação da dicotomia curricular. **Geo UERJ**, v. 5, n. 9, 2015. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/144/149>. Acesso em 26 mar. 2021.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. A categoria de região e sua discussão. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato de (Org.). **Geografia: categorias e temas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 49-76.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: Do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Niterói: EDUFF, 1997.

HAESBAERT, Rogério. **Des-territorialização e identidade**: a rede “gaúcha” no Nordeste. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico**: questões e propostas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LEFEBVRE, Henri. *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing, 2013.

LOPES, Alyne Rodrigues Cândido; RICHTER, Denis. A construção de mapas mentais e o ensino de geografia: articulações entre o cotidiano e os conteúdos escolares. **Territorium terram**. v. 2, n. 3, p. 2-12, 2013/2014. Disponível em: http://seer.ufsj.edu.br/index.php/territorium_terram/article/view/606/548. Acesso em: 15 dez. 2021.

MORAES, Loçandra Borges de. Raciocínio geográfico, cartografia temática e ensino de cidade. **Boletim Paulista de Geografia** v. 99, 2018. Disponível em: <http://agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/1483>. Acesso em: 29 mar. 2021.

NEVES, Karina Fernanda Travagim Viturino. Os trabalhos de campo no ensino de geografia: reflexões sobre a prática docente na educação básica. Ilhéus: Editus, 2010. 139p. Disponível em: http://www.uesc.br/editora/livrosdigitais2016/os_trabalhos_de_campo_no_ensino_de_geografia.pdf. Acesso em: 20 dez. 2021.

PAULA, Iago Sales de; ALMEIDA, Lucilene Ferreira de. O professor de geografia da educação básica no estado do Acre e os desafios de ensinar remotamente. **Revista de Geografia (Recife)**, v. 38, n. 3, p. 237-256, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistageografia/article/view/249516/39889>. Acesso em: 01 dez. 2021.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: http://files.leadt-ufal.webnode.com.br/200000026-4d5134e4ca/Milton_Santos_A_Natureza_do_Espaco.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

SANTOS, Milton. Espaço e método. 4. ed. São Paulo: Nobel. 1997.

SANTOS, Milton. Espaço e Sociedade. Petrópolis: Vozes, 1979.

SANTOS, Milton. Metamorfoses do Espaço Habitado: fundamentos teórico e metodológico da Geografia. São Paulo: Hucitec. 1988.

SANTOS, Milton. O retorno do território. In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia de A.; SILVEIRA, Maria Laura. Território, Globalização e Fragmentação. 4. Ed. São Paulo: Hucitec, 1998. p. 15-20.

SANTOS, Milton. Por uma Geografia Nova. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

SANTOS, Milton. Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2004.

SANTOS, Milton. Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como método. Boletim Paulista de Geografia, n. 54, 1977. Disponível em: <https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/1092/949>. Acesso em 08 ago. 2020.

SAQUET, Marcos Aurelio. As diferentes abordagens do território e a apreensão do movimento e da (i)materialidade. Geosul, v. 22, n. 43, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/12646/11806>. Acesso em: 25 ago. 2020.

SAQUET, Marcos Aurelio; Silva, Sueli Santos da. Milton Santos: concepções de Geografia, espaço e território. Geo UERJ, v. 2, n. 18, 2008. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/1389/1179>. Acesso em: 31 ago. 2020.

SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO Eliseu Savério. Territórios e Territorialidades: teorias, processos e conflitos. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SAUER, Carl Ortwin. A morfologia da paisagem. In: CORRÊA, Roberto Lobato;

SILVA, Monica Ribeiro. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v.34, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982018000100301&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 mar. 2021.

SILVA, Monica Ribeiro. Como fica o Ensino Médio com a reforma: vem aí o Ensino Médio “líquido”. **Avaliação Educacional – Blog do Freitas**. São Paulo, 17 fev. 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/02/17/como-fica-o-ensino-medio-por-monica-ribeiro/>. Acesso em: 22 mar. 2021.

SOARES, Marcos. O PCN de Geografia: da reestruturação produtiva à Fenomenologia. **Boletim Paulista de Geografia**, n. 93, 2013. Disponível em: <https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/334>. Acesso em: 22 dez. 2020.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia: Pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (org.). **Reformas no mundo da educação**: Parâmetros Curriculares e Geografia. São Paulo: Contexto, 1999. p.19-35.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TUAN, Yu-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

VEDOVATE, Fernando Carlo (editor responsável). **Projeto Araribá**: Geografia (9º ano).

ANEXOS

1. QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES VIA FORMULÁRIO GOOGLE.

O ENSINO DAS CATEGORIAS GEOGRÁFICAS A PARTIR DOS ESPAÇOS DE VIVÊNCIAS

Seção 1: Termo de consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Saudações. Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa de mestrado em Geografia que tem como título **O ENSINO DAS CATEGORIAS GEOGRÁFICAS A PARTIR DOS ESPAÇOS DE VIVÊNCIA**. O objetivo desse trabalho é investigar a forma como as categorias geográficas são trabalhadas pelo professor de Geografia do Ensino Básico, bem como os espaços de vivência dos alunos são considerados nesse processo. Esse documento possui todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração é de suma importância, mas a decisão de participar deve ser apenas sua, por isso, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em algum momento, isso não lhe causará nenhum prejuízo. Se você concordar em fazer parte desse estudo, basta marcar a opção correspondente. Para participar dessa pesquisa, você terá que responder a um questionário contendo algumas perguntas sobre a sua atuação docente. Todos os procedimentos para a garantia de confidencialidade aos participantes serão observados, procurando evitar o detalhamento de informações que possam lhe comprometer. Não serão solicitados dados de identificação nesse questionário. Procuramos unicamente identificar o modo como o professor de Geografia trabalha as categorias basilares (espaço, território, região, paisagem e lugar) em sala de aula, tendo em vista que os mesmos são de suma importância para a formação do estudante. Para além disso, buscamos compreender como os espaços de vivência são abordados durante as aulas de Geografia. Portanto, se diante dessas informações você considera que está suficientemente informado (a) a respeito da pesquisa que estamos realizando, e concorda de livre e espontânea vontade em participar como colaborador da pesquisa, basta confirmar. Caso você possua dúvidas, ou se, de alguma forma, se sentiu prejudicado pela sua participação neste estudo, entre em contato a qualquer momento com o pesquisador, **Iago Sales de Paula**, através do telefone (68) 98426-2671 ou via E-mail: iago.ufac@gmail.com.

DIANTE DESSAS EXPLICAÇÕES VOCÊ CONSIDERA ESTAR SUFICIENTEMENTE INFORMADO (A) A RESPEITO DA PESQUISA QUE SERÁ REALIZADA E CONCORDA DE LIVRE E ESPONTÂNEA VONTADE EM PARTICIPAR COMO COLABORADOR?

() **Sim** (o professor é direcionado automaticamente para a segunda seção, contendo as perguntas).

() **Não** (o professor é direcionado automaticamente para a terceira seção, contendo os agradecimentos).

Seção 2: Questionário para os professores que atuam na área da Geografia

Este questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem como objetivo analisar a forma como as categorias geográficas basilares (espaço geográfico, território, região, paisagem e lugar) são trabalhadas pelos professores de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, bem como investigar a forma como o espaço de vivência (também alcunhado de lugar) do aluno é levado em consideração durante o processo de ensino aprendizagem.

1. QUAL A SUA FORMAÇÃO SUPERIOR?

- ☐ Geografia Licenciatura
☐ Geografia Bacharelado
☐ Possuo outra formação: _____

2. QUAL A SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA?

- ☐ Graduação
☐ Especialização
☐ Mestrado
☐ Doutorado
☐ Outro _____

3. A QUANTO TEMPO VOCÊ LECIONA AULAS DE GEOGRAFIA?

- ☐ A menos de 1 ano
☐ Entre 1 e 5 anos
☐ Entre 5 e 10 anos
☐ A mais de 10 anos

4. QUAL A SUA CARGA HORÁRIA SEMANAL DE TRABALHO COMO PROFESSOR DE GEOGRAFIA? 04. QUAL A SUA CARGA HORÁRIA SEMANAL DE TRABALHO COMO PROFESSOR DE GEOGRAFIA?

- ☐ 20 horas semanais
☐ 30 horas semanais
☐ 40 horas semanais
☐ Outro _____

5. VOCÊ POSSUI VÍNCULO EMPREGATÍCIO COMO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA REDE:

- ☐ Pública
☐ Privada
☐ Ambas

6. VOCÊ LECIONA AULAS DE GEOGRAFIA EM QUAL ETAPA?

- ☐ Ensino Fundamental (anos finais)
☐ Ensino Médio
☐ Ambos

7. OS SEUS ALUNOS MOSTRAM INTERESSE PELA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA?

- ☐ Sim
☐ Não
☐ As vezes
☐ Outro _____

8. COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ UTILIZA O LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA EM SUAS AULAS?

- ☐ Com muita frequência
☐ Com pouca frequência
☐ Não utilizo o livro didático

9. VOCÊ PARTICIPOU DA ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO DE SUA ESCOLA?

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Sim, mas não enviaram a coleção escolhida
☐ Não estava na escola quando realizaram a escolha do livro didático
☐ Outro _____

10. QUAL A COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA UTILIZADO EM SUA ESCOLA?

11. QUAL A SUA OPINIÃO SOBRE A COLEÇÃO DE LIVROS UTILIZADA EM SUA ESCOLA?

12. VOCÊ CONSIDERA QUE O LIVRO DIDÁTICO UTILIZADO EM SUA ESCOLA ESTÁ DE ACORDO COM A REALIDADE DOS SEUS ALUNOS?

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Em parte
☐ Outro _____

13. VOCÊ ADAPTA OS CONTEÚDOS DO LIVRO DIDÁTICO COM A REALIDADE DOS SEUS ALUNOS, DA SUA ESCOLA, DA SUA CIDADE E/OU DO SEU ESTADO?

- ☐ Sim, pois o livro didático não proporciona isso
☐ Não, pois o livro didático já proporciona isso
☐ Faço a adaptação de apenas alguns conteúdos
☐ Outros

14. COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ CONSEGUE REALIZAR ATIVIDADES DE CAMPO COM SEUS ALUNOS?

- ☐ Com muita frequência
☐ Com pouca frequência
☐ Eu nunca realizo atividades de campo

15. CASO TENHA MARCADO NA QUESTÃO ANTERIOR QUE REALIZA ATIVIDADES DE CAMPO COM POUCA FREQUÊNCIA, OU NUNCA REALIZA, EXPLIQUE O PORQUÊ.

16. QUAIS RECURSOS VOCÊ MAIS UTILIZA EM SUAS AULAS? (PODE SER MARCADA MAIS DE UMA OPÇÃO).

- ☐ Livro didático
☐ Slides
☐ Cartazes
☐ Vídeos
☐ Atividades em grupo
☐ Atividades de campo
☐ Outros _____

17. OS CONTEÚDOS TRABALHADOS EM SALA DE AULA COSTUMAM GERAR DEBATES E DISCUSSÕES POR PARTE DOS SEUS ALUNOS?

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Sim, mas com pouca frequência
☐ Outro _____

18. ASSUNTOS COTIDIANOS RELACIONADOS À SUA CIDADE OU AO SEU ESTADO COSTUMAM SER DISCUTIDOS EM SALA DE AULA?

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Sim, mas com pouca frequência
☐ Outro _____

19. OS ALUNOS APRESENTAM QUESTÕES DO SEU COTIDIANO DURANTE AS AULAS?

- ☐ Sim, com bastante frequência
☐ Sim, mas com pouca frequência
☐ Meus alunos nunca apresentam questões cotidianas durante as aulas
☐ Outro _____

20. NA SUA OPINIÃO, RELACIONAR OS CONTEÚDOS DE GEOGRAFIA TRABALHADOS EM SALA DE AULA COM OS ESPAÇOS DE VIVÊNCIA DOS ALUNOS É:

- ☐ Fácil de realizar
☐ Difícil de realizar

21. NAS SUAS TURMAS DE AULA VOCÊ TRABALHA CONTEÚDOS RELACIONADOS ÀS CATEGORIAS GEOGRÁFICAS?

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Outro _____

22. CASO TENHA MARCADO SIM NA RESPOSTA ANTERIOR, EM QUAIS CONTEÚDOS VOCÊ MAIS TRABALHA COM OS CATEGORIAS GEOGRÁFICAS?

23. VOCÊ CONSIDERA QUE SEUS ALUNOS COMPREENDEM OS CATEGORIAS BASILARES DA GEOGRAFIA (ESPAÇO GEOGRÁFICO, REGIÃO, TERRITÓRIO, PAISAGEM E LUGAR) A PARTIR DAS SUAS AULAS?

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Em parte
☐ Outro _____

24. COMO VOCÊ AVALIA SE SEUS ALUNOS CONSEGUEM RELACIONAR OS SEUS ESPAÇOS DE VIVÊNCIA COM OS CONTEÚDOS GEOGRÁFICOS? (PODE SER MARCADA MAIS DE UMA QUESTÃO).

- ☐ Através de perguntas diretas
- ☐ Através de perguntas contextualizadas
- ☐ Através de atividades escritas
- ☐ Através de debates
- ☐ Outro _____

25. SUA FORMAÇÃO INICIAL OU CONTINUADA CONTRIBUIU PARA QUE VOCÊ PUDESSE COMPREENDER AS CATEGORIAS GEOGRÁFICAS?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Pouco contribuiu para a minha compreensão sobre as categorias geográficas

26. DE QUE OUTRAS FORMAS VOCÊ OBTVEU UMA MAIOR COMPREENSÃO SOBRE AS CATEGORIAS GEOGRÁFICAS? (CASO SUA FORMAÇÃO INICIAL OU CONTINUADA NÃO TENHA POSSIBILITADO ISSO).

27. DURANTE A PANDEMIA CAUSADA PELO COVID-19, VOCÊ MINISTROU AULAS DE GEOGRAFIA DE MANEIRA REMOTA?

- ☐ Sim
- ☐ Não

28. CASO VOCÊ TENHA MARCADO SIM NA QUESTÃO ANTERIOR, FOI POSSÍVEL ABORDAR OS CATEGORIAS GEOGRÁFICAS DURANTE AS AULAS REMOTAS?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Sim, mas de maneira insuficiente

29. VOCÊ PARTICIPOU DE DISCUSSÕES SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)?

- ☐ Sim
- ☐ Não

30. VOCÊ IDENTIFICOU NA BNCC ABORDAGENS SOBRE AS CATEGORIAS GEOGRÁFICAS?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Outros _____

31. PELO SEU TEMPO DE TRABALHO COMO PROFESSOR/A DE GEOGRAFIA, VOCÊ ACOMPANHOU A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO BASEADA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN'S)?

- ☐ Sim
- ☐ Não

32. CASO SUA RESPOSTA ANTERIOR TENHA SIDO SIM, VOCÊ IDENTIFICA MUDANÇAS ENTRE OS PCN'S E A BNCC NO QUE DIZ RESPEITO A DISCIPLINA DE GEOGRAFIA? ESPECIFIQUE.

33. VOCÊ PARTICIPOU DE DISCUSSÕES A RESPEITO DO "CURRÍCULO DE REFERÊNCIA ÚNICA DO ESTADO DO ACRE"?

☐ Sim

☐ Não

34. VOCÊ IDENTIFICOU NO "CURRÍCULO DE REFERÊNCIA ÚNICA DO ESTADO DO ACRE" ABORDAGENS SOBRE AS CATEGORIAS GEOGRÁFICAS? ESPECIFIQUE.

Seção 3: agradecemos imensamente sua colaboração. Caso queira, acrescente aqui algum ponto que considera importante e que não foi abordado no questionário. Agradecemos imensamente sua colaboração nessa pesquisa, e esperamos de verdade que ela contribua com nosso trabalho em sala de aula.

**SUMÁRIOS DOS LIVROS DIDÁTICOS
ARARIBÁ MAIS E FRONTEIRAS DA
GLOBALIZAÇÃO**

2. SUMÁRIO DO LIVRO ARARIBÁ MAIS GEOGRAFIA_6º ANO

| sumário | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| UNIDADE I – A GEOGRAFIA E A COMPREENSÃO DO MUNDO | 10 |
| CAPÍTULO 1 – Paisagem, espaço e lugar | 12 |
| ELEMENTOS DA PAISAGEM | 13 |
| Em prática – Os planos das paisagens | 14 |
| AS TRANSFORMAÇÕES DA PAISAGEM | 15 |
| Impactos das intervenções humanas | 16 |
| As paisagens naturais preservadas | 17 |
| Mundo em escalas – Poluição dos rios e mares por mercúrio | 18 |
| O ESPAÇO GEOGRÁFICO | 19 |
| O LUGAR | 20 |
| Lugar, identidade e cultura | 21 |
| Lugar e cultura – A arte e o trabalho nas margens do rio São Francisco | 22 |
| Atividades | 23 |
| CAPÍTULO 2 – O trabalho e a transformação do espaço geográfico | 25 |
| Integrar conhecimentos: Geografia e História – Os primeiros povos que habitaram o litoral de Santa Catarina | 28 |
| O TRABALHO, AS ATIVIDADES ECONÔMICAS E AS PAISAGENS | 29 |
| As atividades econômicas | 30 |
| Atividades | 31 |
| Ser no mundo – Usinas hidrelétricas e as transformações na paisagem | 32 |
| CAPÍTULO 3 – Orientação e localização no espaço geográfico | 34 |
| A ORIENTAÇÃO PELO SOL | 35 |
| A rosa dos ventos | 35 |
| A ORIENTAÇÃO PELA BÚSSOLA | 36 |
| INSTRUMENTOS DE ORIENTAÇÃO | 36 |
| LOCALIZAÇÃO NO ESPAÇO GEOGRÁFICO | 37 |
| A latitude e a longitude | 38 |
| As coordenadas geográficas | 38 |
| REPRESENTAÇÕES DO ESPAÇO GEOGRÁFICO | 39 |
| ESCALA | 41 |
| Integrar conhecimentos: Geografia e Matemática – Escala | 42 |
| Atividades | 43 |
| Para refletir – Quais são os aspectos positivos e negativos das ações humanas na transformação das paisagens, em diferentes tempos? | 44 |
| UNIDADE II – O PLANETA TERRA | 46 |
| CAPÍTULO 4 – Características gerais do planeta Terra | 48 |
| OS MOVIMENTOS DA TERRA | 49 |
| A rotação | 49 |
| A translação | 50 |
| AS ZONAS TÉRMICAS | 51 |
| AS ESTAÇÕES DO ANO | 52 |
| OS FUSOS HORÁRIOS | 53 |
| O TEMPO GEOLÓGICO E A FORMAÇÃO DA TERRA | 54 |
| Integrar conhecimentos: Geografia e Ciências – Fósseis provam que o Sertão já foi oceano | 56 |
| A ESTRUTURA INTERNA DO PLANETA TERRA | 57 |
| Atividades | 58 |
| CAPÍTULO 5 – A deriva continental e as placas tectônicas | 59 |
| COMO SE FORMARAM OS CONTINENTES DA TERRA | 60 |
| AS PLACAS TECTÔNICAS EM MOVIMENTO | 61 |
| A formação das montanhas e a expansão dos oceanos | 62 |
| Em prática – O bloco-diagrama | 63 |
| O VULCANISMO | 64 |
| Integrar conhecimentos: Geografia e História – Encostas do vulcão Vesúvio | 65 |
| OS TERREMOTOS | 66 |
| Os tsunamis | 67 |
| Os terremotos e a sociedade | 68 |
| Atividades | 69 |
| Ser no mundo – Cidades sustentáveis e os desastres naturais | 70 |



IMAGEM: ANTONIO DE OLIVEIRA

UNIDADE III – AS ESFERAS DA TERRA, OS CONTINENTES, AS ILHAS E OS OCEANOS

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| CAPÍTULO 6 – As diferentes esferas da Terra e a ação dos seres humanos | 74 |
| A LITOSFERA | 75 |
| A ATMOSFERA | 76 |
| A estrutura da atmosfera | 77 |
| A HIDROSFERA | 78 |
| A BIOSFERA | 78 |
| As reservas da biosfera | 79 |
| Integrar conhecimentos: | |
| Geografia e Ciências – A conservação e o extrativismo na Chapada Limpa | 80 |
| Atividades | 82 |
| CAPÍTULO 7 – Continentes e ilhas | 83 |
| A AMÉRICA | 84 |
| A ÁFRICA | 85 |
| A EUROPA | 86 |
| A ÁSIA | 87 |
| A OCEANIA | 88 |
| A ANTÁRTIDA | 88 |
| AS ILHAS E OS ARQUIPÉLAGOS | 89 |
| Ilhas continentais e ilhas oceânicas | 89 |
| Atividades | 91 |
| CAPÍTULO 8 – Oceanos e mares | 92 |
| OS OCEANOS | 93 |
| OS MARES | 94 |
| USOS DOS OCEANOS E MARES | 95 |
| Outros usos | 96 |
| Exploração e riscos ambientais | 97 |
| Atividades | 98 |
| Para refletir – Quais são as consequências das mudanças climáticas nos mares e oceanos? | 100 |

UNIDADE IV – RELEVO E HIDROGRAFIA

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| CAPÍTULO 9 – O relevo terrestre | 104 |
| MONTANHAS | 105 |
| A diferença entre altitude e altura | 105 |
| PLANALTOS | 106 |
| PLANÍCIES | 107 |
| DEPRESSÕES | 107 |
| Em prática – Perfis topográficos | 108 |
| TRANSFORMAÇÃO DO RELEVO – AGENTES INTERNOS | 109 |
| TRANSFORMAÇÃO DO RELEVO – AGENTES EXTERNOS | 111 |
| A erosão | 112 |
| O RELEVO E AS AÇÕES ANTRÓPICAS | 113 |
| Lugar e cultura – As falésias e as garrafas de areia do Ceará | 114 |
| Atividades | 115 |
| CAPÍTULO 10 – A água e a hidrografia | 117 |
| OS RIOS | 118 |
| Curso e volume de água dos rios | 118 |
| Rios de planalto e rios de planície | 119 |
| AS ÁGUAS SUBTERRÂNEAS | 119 |
| OS LAGOS | 120 |
| AS GELEIRAS | 120 |
| DISPONIBILIDADE DE ÁGUA DOCE | 121 |
| O CONSUMO DOS RECURSOS HÍDRICOS | 122 |
| A água de uso doméstico | 122 |
| A água na agropecuária | 123 |
| A água na indústria | 123 |
| Recursos hídricos nos espaços rural e urbano | 124 |
| OS RIOS E AS REGIÕES HIDROGRÁFICAS DO BRASIL | 125 |
| Características das regiões hidrográficas | 125 |
| OS PRINCIPAIS USOS DA ÁGUA DOS RIOS NO BRASIL | 127 |
| Em prática – Maquetes de argila | 128 |
| Atividades | 129 |
| Ser no mundo – O uso dos recursos hídricos e as populações afetadas por barragens | 132 |



IMAGEM: GETACIO BRANCO/ALAMY

| | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| UNIDADE V – CLIMA E VEGETAÇÃO | 134 | UNIDADE VI – OS ESPAÇOS RURAL E URBANO | 162 |
| CAPÍTULO 11 – O tempo atmosférico e o clima | 136 | CAPÍTULO 13 – O espaço rural e suas paisagens | 164 |
| AS MASSAS DE AR | 137 | DIFERENTES PAISAGENS RURAIS | 165 |
| A PREVISÃO DO TEMPO | 138 | A MODERNIZAÇÃO DA AGRICULTURA | 166 |
| Lugar e cultura – A ciência dos profetas da chuva | 139 | Revolução genética | 167 |
| O CLIMA | 140 | Efeitos da modernização | 167 |
| A formação do clima | 141 | USO DO SOLO NA AGRICULTURA | 168 |
| Em prática – O climograma | 142 | Rotação de terras | 168 |
| OS CLIMAS DA TERRA | 144 | Terraceamento | 168 |
| Clima Equatorial | 144 | IRRIGAÇÃO NA AGRICULTURA | 169 |
| Clima Tropical | 145 | PROBLEMAS AMBIENTAIS NO CAMPO | 170 |
| Clima Subtropical | 145 | Desmatamento | 170 |
| Clima Temperado | 145 | A degradação dos solos | 170 |
| Clima Mediterrâneo | 146 | Efeitos da queimada | 171 |
| Clima Semiárido | 146 | Fertilizantes químicos e agrotóxicos | 172 |
| Clima Desértico | 146 | Impactos ambientais resultantes da irrigação | 173 |
| Clima Frio | 147 | Mundo em escalas – Mudanças climáticas e a produção de ostras no Quilombo de Mandira | 174 |
| Clima Polar | 147 | Atividades | 176 |
| Clima Frio de Montanha | 147 | CAPÍTULO 14 – O espaço urbano e suas paisagens | 178 |
| Atividades | 148 | UM PLANETA URBANO | 179 |
| CAPÍTULO 12 – As vegetações da Terra | 150 | O CRESCIMENTO DAS CIDADES | 179 |
| OS TIPOS DE VEGETAÇÃO | 151 | DIVERSIDADE DA PAISAGEM URBANA | 180 |
| Florestas | 151 | OS PRINCIPAIS PROBLEMAS URBANOS | 181 |
| Vegetação Mediterrânea | 152 | Moradias precárias | 181 |
| Savanas | 153 | Transporte urbano | 181 |
| Pradarias | 153 | Ilhas de calor | 182 |
| Estepes | 153 | Polluição atmosférica, sonora e visual | 182 |
| Vegetação de Deserto | 154 | Lixo urbano | 182 |
| Vegetação de Altitude | 154 | Água e esgoto | 183 |
| Tundra | 154 | Atividades | 184 |
| Em prática – Perfil da vegetação | 155 | | |
| O USO E A CONSERVAÇÃO DAS VEGETAÇÕES | 156 | | |
| Integrar conhecimentos: Geografia e Ciências – Os remédios naturais e a sustentabilidade em reserva extrativista da Floresta Amazônica | 157 | | |
| Atividades | 158 | | |
| Para refletir – A paisagem da Caatinga: clima, vegetação, solo e relevo se inter-relacionam? | 160 | | |



FLORESTA CAATINGA, PIAUÍ, BRASIL

UNIDADE VII – EXTRATIVISMO E AGROPECUÁRIA

CAPÍTULO 15 – Recursos naturais e atividades econômicas

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| OS RECURSOS NATURAIS | 189 |
| RECURSOS NATURAIS E SETORES DA ECONOMIA | 190 |
| RECURSOS NATURAIS E FONTES DE ENERGIA | 191 |
| As fontes de energia alternativas | 193 |
| Em prática - Gráfico de setores | 196 |
| O EXTRATIVISMO | 197 |
| O extrativismo animal | 197 |
| O extrativismo mineral | 198 |
| O extrativismo vegetal | 198 |
| Mundo em escalas - As consequências da industrialização do açaí para o extrativismo | 199 |
| Atividades | 200 |

CAPÍTULO 16 – A agricultura e a pecuária

| | |
|----------------------------------------------------------------------|-----|
| CONDIÇÕES NATURAIS NECESSÁRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA AGRICULTURA | 202 |
| PRODUÇÃO AGRÍCOLA | 203 |
| Agricultura familiar | 203 |
| Agricultura comercial | 204 |
| Agricultura orgânica | 205 |
| PRODUTOS AGRÍCOLAS NO BRASIL | 206 |
| PECUÁRIA | 207 |
| Sistemas de produção pecuária | 208 |
| A pecuária no Brasil | 208 |
| Atividades | 209 |
| Ser no mundo - Agricultura na cidade: as hortas urbanas | 210 |

UNIDADE VIII – INDÚSTRIA, COMÉRCIO E PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS

CAPÍTULO 17 – O artesanato, a manufatura e a indústria

| | |
|-----------------------------------------------------|-----|
| O ARTESANATO | 215 |
| A MANUFATURA | 215 |
| Lugar e cultura - As panelas de barro de Vitória | 216 |
| A INDÚSTRIA E AS REVOLUÇÕES INDUSTRIAIS | 217 |
| Primeira Revolução Industrial | 217 |
| Segunda Revolução Industrial | 218 |
| Terceira Revolução Industrial | 219 |
| TIPOS DE INDÚSTRIA | 222 |
| A forma de produção | 222 |
| Uso de matéria-prima e energia | 222 |
| Os bens de produção, de capital e de consumo | 223 |
| As indústrias tradicionais e de alta tecnologia | 223 |
| Mundo em escalas - Para onde vai o lixo eletrônico? | 224 |
| Atividades | 225 |

CAPÍTULO 18 – O comércio e a prestação de serviços

| | |
|------------------------------------------------------------------------------|-----|
| O COMÉRCIO | 227 |
| Comércios varejista e atacadista | 228 |
| A PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS | 229 |
| O crescimento da prestação de serviços | 229 |
| A terciarização | 230 |
| O TURISMO | 231 |
| O crescimento do setor turístico | 232 |
| Em prática - Interpretação de imagens de satélite | 234 |
| Atividades | 235 |
| Para refletir - Como identificar características de paisagens transformadas? | 236 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 238 |



3. SUMÁRIO DO LIVRO ARARIBÁ MAIS GEOGRAFIA_7º ANO

| sumário | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| UNIDADE I – O TERRITÓRIO BRASILEIRO | 10 |
| CAPÍTULO 1 – A localização geográfica brasileira e as paisagens | 12 |
| ONDE O BRASIL SE LOCALIZA | 13 |
| Os hemisférios | 13 |
| As zonas térmicas | 14 |
| EXTENSÃO LATITUDINAL E LONGITUDINAL | 15 |
| AS LATITUDES E AS PAISAGENS | 16 |
| AS LONGITUDES E OS HORÁRIOS | 17 |
| Em prática – As zonas térmicas, o clima e o tempo atmosférico | 18 |
| Atividades | 20 |
| CAPÍTULO 2 – Características do território brasileiro | 21 |
| AS PRINCIPAIS UNIDADES DE RELEVO | 22 |
| Planícies | 23 |
| Depressões | 23 |
| Planaltos | 23 |
| OS RIOS BRASILEIROS | 24 |
| OS CLIMAS DO BRASIL | 26 |
| Clima equatorial | 27 |
| Clima tropical | 27 |
| Clima tropical semiárido | 28 |
| Clima tropical litorâneo | 28 |
| Clima tropical de altitude | 28 |
| Clima subtropical | 28 |
| TIPOS DE VEGETAÇÃO DO BRASIL | 29 |
| Floresta Amazônica | 29 |
| Mata Atlântica | 30 |
| Mata dos Pinhais | 30 |
| Cerrado | 31 |
| Caatinga | 31 |
| Campos | 31 |
| Complexo do Pantanal | 32 |
| Vegetação litorânea | 32 |
| Lugar e cultura – A dinâmica da natureza e o tempo no Pantanal Mato-Grossense | 33 |
| BRASIL: VEGETAÇÃO ORIGINAL E ÁREA ANTROPIZADA | 34 |
| Impactos ao meio ambiente | 35 |
| Atividades | 36 |
| CAPÍTULO 3 – Meio ambiente, sustentabilidade e fontes de energia | 37 |
| MEGADIVERSIDADE | 38 |
| A POLÍTICA E A LEGISLAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL | 39 |
| As Unidades de Conservação | 39 |
| Mundo em escalas – Impactos ambientais da produção de carne bovina | 41 |
| RECURSOS ESTRATÉGICOS | 42 |
| Hidreletricidade | 42 |
| Combustíveis fósseis | 44 |
| Energia nuclear | 46 |
| Fontes alternativas | 46 |
| Atividades | 48 |
| Ser no mundo – Valorização do lugar por meio dos saberes dos habitantes | 50 |
| CAPÍTULO 4 – Formação e regionalização do território brasileiro | 52 |
| FORMAÇÃO DO TERRITÓRIO | 53 |
| Expansão territorial | 53 |
| Exploração econômica do território | 54 |
| REGIONALIZAÇÃO | 55 |
| Regionalização brasileira oficial | 56 |
| As regionalizações do IBGE | 57 |
| Os complexos regionais | 57 |
| POLÍTICAS REGIONAIS NO BRASIL | 60 |
| Atividades | 61 |
| Para refletir – Os meios de comunicação veiculam imagens estereotipadas do semiárido nordestino? | 62 |



UNIDADE II – POPULAÇÃO BRASILEIRA

CAPÍTULO 5 – Aspectos demográficos e sociais

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------|----|
| DENSIDADE DEMOGRÁFICA | 67 |
| NATALIDADE E MORTALIDADE | 68 |
| Crescimento populacional em queda | 68 |
| Em prática – Mapas de taxas de fecundidade e mortalidade infantil no Brasil | 69 |
| A PIRÂMIDE ETÁRIA BRASILEIRA | 70 |
| ANÁLISE SOCIOECONÔMICA DA POPULAÇÃO | 71 |
| PIB per capita e concentração de renda | 71 |
| A pobreza no Brasil | 71 |
| Educação | 72 |
| Longevidade | 73 |
| Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) | 73 |

Lugar e cultura – Os idosos e
as tradições culturais

Atividades

CAPÍTULO 6 – A heterogeneidade da população brasileira

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| POVOS INDÍGENAS | 77 |
| Preservando a cultura indígena | 77 |
| POVOS AFRICANOS | 78 |
| OS IMIGRANTES | 78 |
| Integrar conhecimentos: Geografia e História – Fluxos de africanos escravizados para o Brasil | 79 |
| MIGRAÇÕES EXTERNAS NO BRASIL | 80 |
| MIGRAÇÕES INTERNAS | 81 |
| Entre 1940 e 1990 | 81 |
| De 1990 aos dias atuais | 82 |

Atividades

CAPÍTULO 7 – População e trabalho

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------|----|
| O DESEMPREGO E A ECONOMIA INFORMAL | 85 |
| TRABALHO INFANTIL: UMA VIOLAÇÃO DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE | 86 |
| A MULHER NO MERCADO DE TRABALHO | 87 |
| NOVAS PROFISSÕES | 88 |
| Atividades | 89 |

Ser no mundo – A população
indígena urbana

UNIDADE III – BRASIL: INDUSTRIALIZAÇÃO, URBANIZAÇÃO E ESPAÇO RURAL

CAPÍTULO 8 – Industrialização e urbanização brasileira

| | |
|------------------------------------------------|-----|
| INDUSTRIALIZAÇÃO NO BRASIL | 95 |
| Características da industrialização brasileira | 95 |
| Concentração e desconcentração industrial | 96 |
| TRANSPORTE E COMUNICAÇÃO | 97 |
| Redes de transporte | 97 |
| Redes de comunicação | 98 |
| URBANIZAÇÃO CONSOLIDADA | 98 |
| Urbanização recente | 99 |
| INDUSTRIALIZAÇÃO E URBANIZAÇÃO | 100 |
| A REDE URBANA | 100 |
| REGIÕES METROPOLITANAS BRASILEIRAS | 101 |
| Problemas sociais urbanos | 102 |
| Problemas ambientais urbanos | 102 |
| Em prática – Mapas dinâmicos: fluxos | 103 |
| Atividades | 104 |

CAPÍTULO 9 – Espaço rural

| | |
|--------------------------------------------------------------------------|-----|
| AGRICULTURA FAMILIAR | 107 |
| AGRONEGÓCIO | 107 |
| Mundo em escalas – Agronegócio: estreita relação entre Brasil e China | 108 |
| EXPANSÃO DA FRONTEIRA AGRÍCOLA | 109 |
| TERRAS INDÍGENAS | 109 |
| MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO | 110 |
| AGROPECUÁRIA E MEIO AMBIENTE | 110 |
| Práticas sustentáveis | 110 |
| Atividades | 111 |

Para refletir – A indústria brasileira
pode se manter competitiva em
inovação tecnológica?



FABRÍCIO DAMASCENO

| | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| UNIDADE IV – REGIÃO NORTE | 114 | CAPÍTULO 13 – Expansão econômica e ocupação | 147 |
| CAPÍTULO 10 – Território e sociedade | 116 | O SETOR PRIMÁRIO | 148 |
| PRIMEIRAS ATIVIDADES ECONÔMICAS | 117 | Agricultura | 148 |
| A integração da região | 117 | Pecuária | 150 |
| OBRAS E PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO | 118 | Extrativismo | 150 |
| VEGETAÇÃO E EXTRATIVISMO VEGETAL | 119 | O transporte da produção agropecuária | 151 |
| Extrativismo | 119 | Em prática – Mapas quantitativos | 152 |
| Integrar conhecimentos: Geografia e Ciências – Potencialidades da biodiversidade amazônica | 120 | OS SETORES SECUNDÁRIO E TERCIÁRIO | 154 |
| O RELEVO E O EXTRATIVISMO MINERAL | 121 | OCUPAÇÃO DO CENTRO-OESTE | 155 |
| Projeto Grande Carajás | 122 | Integrar conhecimentos: Geografia e História – Segunda fase de ocupação: Marcha para o Oeste e projetos de colonização | 156 |
| Garimpagem | 122 | A construção da nova capital: Brasília | 157 |
| CLIMA, HIDROGRAFIA E OCUPAÇÃO HUMANA | 123 | A ocupação recente do Centro-Oeste | 158 |
| INDICADORES SOCIOECONÔMICOS | 126 | Atividades | 159 |
| Lugar e cultura – O festival folclórico de Parintins | 127 | Ser no mundo – O parque indígena do Xingu | 160 |
| Atividades | 128 | UNIDADE VI – REGIÃO SUL | 162 |
| CAPÍTULO 11 – Questões socioambientais e desenvolvimento sustentável | 129 | CAPÍTULO 14 – Organização do espaço, população e paisagem | 164 |
| O DESMATAMENTO | 130 | OCUPAÇÃO DA REGIÃO SUL | 165 |
| Arco do desmatamento | 130 | As missões jesuítas | 165 |
| Extração de madeira | 131 | A criação de gado e os tropeiros | 166 |
| Expansão agropecuária | 131 | A imigração alemã | 166 |
| Queimadas | 132 | A imigração italiana | 167 |
| Hidrelétricas | 132 | Outros imigrantes | 167 |
| PRESERVAÇÃO DOS RECURSOS NATURAIS | 133 | Em prática – Gaúchos migrantes | 168 |
| Projetos de êxito | 133 | DIVERSIDADE | 169 |
| OS GRUPOS INDÍGENAS DA REGIÃO NORTE | 134 | Lugar e cultura – Quilombos no sul do Brasil | 170 |
| AS RESERVAS EXTRATIVISTAS | 135 | CLIMA E RELEVO | 171 |
| Atividades | 136 | VEGETAÇÃO E HIDROGRAFIA | 172 |
| UNIDADE V – REGIÃO CENTRO-OESTE | 138 | Atividades | 173 |
| CAPÍTULO 12 – Aspectos físicos e sociedade | 140 | CAPÍTULO 15 – Aspectos econômicos | 174 |
| O CLIMA | 141 | EXTRATIVISMO | 175 |
| A VEGETAÇÃO | 141 | AGROPECUÁRIA | 176 |
| Características do Cerrado e do Pantanal | 142 | Produção agrícola | 176 |
| Impactos ambientais no Cerrado | 143 | Pecuária | 177 |
| Mundo em escalas – Cerrado e Savana | 144 | INDÚSTRIA | 177 |
| Impactos ambientais no Pantanal | 145 | Áreas de concentração industrial | 178 |
| Atividades | 146 | COMÉRCIO E SERVIÇOS | 178 |
| | | Atividades | 179 |
| | | Para refletir – Por que as religiões afro-brasileiras sofrem mais discriminação? | 180 |

| | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| UNIDADE VII – REGIÃO SUDESTE | 182 | UNIDADE VIII – REGIÃO NORDESTE | 206 |
| CAPÍTULO 16 – Paisagem, exploração dos recursos e ocupação territorial | 184 | CAPÍTULO 18 – Elementos naturais e ocupação territorial | 208 |
| VEGETAÇÃO | 185 | A CAATINGA | 209 |
| CLIMA | 186 | O SERTÃO NORDESTINO | 210 |
| HIDROGRAFIA E RELEVO | 187 | A HIDROGRAFIA DO NORDESTE | 211 |
| Os processos erosivos e a ação humana | 188 | O rio São Francisco | 211 |
| A MINERAÇÃO NO SUDESTE NO PERÍODO COLONIAL | 189 | A transposição das águas do São Francisco | 212 |
| As cidades históricas | 189 | O ESPAÇO COLONIAL DO NORDESTE | 214 |
| Lugar e cultura – Sabores da tradição | 190 | A organização do espaço | 215 |
| A CAFEICULTURA E A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO | 191 | A decadência econômica do Nordeste | 215 |
| Atividades | 192 | Integrar conhecimentos: Geografia e Língua Portuguesa – Literatura de cordel | 216 |
| CAPÍTULO 17 – Organização do espaço, urbanização e atividades econômicas | 194 | Atividades | 217 |
| O SETOR PRIMÁRIO | 195 | CAPÍTULO 19 – Organização do espaço econômico e sub-regionalização | 218 |
| O petróleo | 196 | INDICADORES SOCIOECONÔMICOS | 219 |
| O SETOR SECUNDÁRIO | 197 | ATIVIDADES ECONÔMICAS | 220 |
| Industrialização concentradora | 197 | Indústria | 221 |
| Consequências socioeconômicas | 198 | Comércio e serviços | 221 |
| Desconcentração industrial | 198 | MANIFESTAÇÕES CULTURAIS | 222 |
| URBANIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE METRÓPOLES | 199 | Lugar e cultura – A festa de São João em Mossoró: tradição e grandeza | 223 |
| Complexo metropolitano e megalópole | 199 | SUBDIVISÕES REGIONAIS DO NORDESTE | 224 |
| Em prática – Mapas e gráficos de setores: população rural e urbana | 200 | A Zona da Mata | 225 |
| O SETOR TERCIÁRIO | 201 | O Agreste | 227 |
| Comércio e serviços | 201 | O Sertão | 229 |
| O setor financeiro | 201 | O Meio-Norte | 230 |
| Mundo em escalas – Imigração e trabalho | 202 | Mundo em escalas – Mulheres: trabalho e exploração | 231 |
| Atividades | 203 | Atividades | 232 |
| Ser no mundo – Pré-sal e os impactos ambientais | 204 | Para refletir – Comunidades tradicionais e atividades industriais: é possível que convivam no mesmo território? | 234 |
| | | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 236 |



4. SUMÁRIO DO LIVRO ARARIBÁ MAIS GEOGRAFIA_8º ANO

| sumário | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| UNIDADE I – ESPAÇO GEOGRÁFICO E GEOPOLÍTICA MUNDIAL | 10 |
| CAPÍTULO 1 – Geopolítica e relações internacionais | 12 |
| A CONFIGURAÇÃO DO MUNDO | 13 |
| O Estado | 14 |
| A nação | 14 |
| O território | 14 |
| O país | 14 |
| AS RELAÇÕES ENTRE OS PAÍSES E AS PRINCIPAIS ORGANIZAÇÕES MULTILATERAIS | 15 |
| Banco Mundial e FMI | 15 |
| Organização das Nações Unidas (ONU) | 16 |
| Em prática – Atuação da ONU e os recursos financeiros | 17 |
| ORGANIZAÇÕES MUNDIAIS E INTEGRAÇÃO CULTURAL | 18 |
| Atividades | 19 |
| CAPÍTULO 2 – Da ordem bipolar à geopolítica atual | 21 |
| A GUERRA FRIA | 22 |
| CONFLITOS E TENSÕES | 24 |
| Questões territoriais | 25 |
| Interesses econômicos e recursos naturais | 26 |
| Rivalidades étnico-religiosas | 27 |
| Integrar conhecimentos: Geografia e História – Conflitos atuais em escala global | 28 |
| O contexto latino-americano | 30 |
| O papel da ONU | 31 |
| Atividades | 32 |
| Ser no mundo – A relação entre os países e a política ambiental climática | 34 |
| UNIDADE II – POPULAÇÃO E REGIONALIZAÇÃO DO ESPAÇO MUNDIAL | 36 |
| CAPÍTULO 3 – Aspectos demográficos | 38 |
| POPULAÇÃO: CRESCIMENTO E DISTRIBUIÇÃO | 39 |
| Concentração da população nas cidades | 40 |
| Sociedades urbano-industriais e produção agropecuária | 41 |
| Em prática – Representação cartográfica de população em anamorfoses | 42 |
| PIRÂMIDES ETÁRIAS | 44 |
| Pirâmides etárias e o desenvolvimento dos países | 45 |
| Integrar conhecimentos: Geografia e Matemática – Construção de pirâmides etárias | 46 |
| Atividades | 47 |
| CAPÍTULO 4 – Migrações, refugiados e diversidade | 48 |
| UM MUNDO DIVERSO | 49 |
| A diversidade étnica e cultural | 50 |
| MIGRAÇÕES | 52 |
| Fluxos migratórios até o século XIX | 52 |
| Fluxos migratórios no fim do século XIX e no início do século XX | 53 |
| Fluxos migratórios contemporâneos | 53 |
| Lugar e cultura – Os fluxos migratórios para o Brasil | 55 |
| Conflitos e refugiados no mundo | 56 |
| Atividades | 60 |
| CAPÍTULO 5 – Diferentes formas de regionalização | 61 |
| GRANDES ÁREAS GEOCULTURAIS | 62 |
| REGIONALIZAÇÃO POR CRITÉRIOS AMBIENTAIS | 63 |
| Regiões de biodiversidade ameaçada | 63 |
| Regiões por uso dos recursos hídricos | 64 |
| Mundo em escalas – Gestão dos recursos hídricos na América Latina | 65 |
| PAÍSES DESENVOLVIDOS E PAÍSES SUBDESENVOLVIDOS | 66 |
| PRIMEIRO, SEGUNDO E TERCEIRO MUNDO | 67 |
| A dissolução do Segundo Mundo | 68 |
| Integrar conhecimentos: Geografia e História – A conferência de Bandung | 68 |
| PAÍSES DO NORTE E PAÍSES DO SUL | 69 |
| Em prática – O auxílio dos Sistemas de Informações Geográficas (SIG) na regionalização | 70 |
| UM MUNDO MULTIPOLAR | 71 |
| PAÍSES RICOS E PAÍSES POBRES | 72 |
| REGIONALIZAÇÃO POR NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO | 73 |
| Países com maior desenvolvimento | 73 |
| Países em desenvolvimento | 74 |
| Países menos desenvolvidos | 76 |
| O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO (IDH) | 77 |
| Novos índices de desenvolvimento humano | 78 |
| PRODUTO INTERNO BRUTO (PIB) | 80 |
| GINI | 80 |
| OUTROS INDICADORES | 81 |
| Atividades | 82 |
| Para refletir – Quais os obstáculos encontrados pelos imigrantes haitianos no Brasil? | 84 |

UNIDADE III – O CONTINENTE AMERICANO

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----|
| CAPÍTULO 6 – Quadro natural e regionalização | 86 |
| RELEVO | 88 |
| A ocupação do continente americano | 89 |
| HIDROGRAFIA | 90 |
| CLIMA | 91 |
| Rios voadores – sistemas de nuvens na Amazônia e nos Andes | 92 |
| Mundo em escalas – Comercialização da água e conflitos na América Latina | 93 |
| VEGETAÇÃO | 94 |
| A REGIONALIZAÇÃO PELO CRITÉRIO GEOGRÁFICO | 95 |
| A REGIONALIZAÇÃO POR CRITÉRIOS HISTÓRICO, CULTURAL E SOCIOECONÔMICO | 96 |
| América Latina | 96 |
| América Anglo-Saxônica | 97 |
| A FORMAÇÃO HISTÓRICA DO CONTINENTE AMERICANO | 98 |
| A conquista do continente | 99 |
| POVOS E CULTURAS DO CONTINENTE AMERICANO | 100 |
| Influências culturais | 101 |
| Lugar e cultura – Movimentos sociais na América Latina | 102 |
| Atividades | 103 |



| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| CAPÍTULO 7 – População e economia | 105 |
| CRESCIMENTO DEMOGRÁFICO | 106 |
| INDICADORES SOCIOECONÔMICOS | 106 |
| Saúde pública | 107 |
| Estrutura etária | 107 |
| Em prática – Comparar características de diferentes países em mapas | 109 |
| Zonas de risco e de alagados nas cidades da América Latina | 110 |
| RECURSOS NATURAIS | 111 |
| Mundo em escalas – Proteção da Amazônia e demais Florestas Equatoriais | 112 |
| AGROPECUÁRIA | 113 |
| Características da produção agropecuária na América Latina | 114 |
| INDÚSTRIA | 114 |
| Indústria e tecnologia | 115 |
| Dependência e desigualdade | 115 |
| COMÉRCIO E SERVIÇOS | 116 |
| CONDIÇÕES DE TRABALHO NAS GRANDES CIDADES DA AMÉRICA LATINA | 117 |
| Atividades | 118 |
| Ser no mundo – Imprecisões da regionalização do espaço geográfico | 120 |
| UNIDADE IV – AMÉRICA DO NORTE | 122 |
| CAPÍTULO 8 – Estados Unidos: território, organização do espaço e população | 124 |
| RECURSOS ENERGÉTICOS | 125 |
| Em busca da autossuficiência | 126 |
| Questão ambiental | 126 |
| POPULAÇÃO E TERRITÓRIO | 127 |
| Imigração | 128 |
| Questão racial | 129 |
| Mundo em escalas – O movimento negro brasileiro e sua importância global | 130 |
| FORMAÇÃO TERRITORIAL | 132 |
| As colônias do Norte | 132 |
| As grandes propriedades agrícolas do Sul | 133 |
| O IMPERIALISMO | 134 |
| A EXPANSÃO TERRITORIAL PARA O OESTE | 135 |
| A expansão imperial | 136 |
| PRESENÇA MUNDIAL | 137 |
| Intervencionismo | 137 |

| | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----------------------------------------------------------------------|-----|
| Integrar conhecimentos: Geografia e História – Doutrina Monroe e o Big Stick: a influência econômica e militar dos Estados Unidos na América Latina | 138 | CAPÍTULO 11 – América do Sul | 175 |
| Poderio econômico e ascensão da China | 140 | URBANIZAÇÃO | 176 |
| Mundo em escalas – Investimentos chineses no Brasil | 141 | Crescimento urbano, industrialização e meio ambiente | 177 |
| Atividades | 142 | DESENVOLVIMENTO SOCIOECONÔMICO | 178 |
| CAPÍTULO 9 – Canadá e México | 143 | ECONOMIA | 179 |
| CANADÁ | 144 | RECURSOS MINERAIS E ENERGÉTICOS | 180 |
| Estrutura demográfica | 144 | Petróleo e gás | 181 |
| Imigração | 144 | Fontes renováveis de energia | 182 |
| Etnias e línguas | 144 | OS PROJETOS DO BRASIL PARA OS PAÍSES VIZINHOS | 183 |
| O movimento separatista de Quebec | 145 | Atividades | 184 |
| Economia do Canadá | 146 | CAPÍTULO 12 – A integração regional e o papel do Brasil | 185 |
| MÉXICO | 147 | ORGANISMOS DE INTEGRAÇÃO | 186 |
| População mexicana | 147 | Associação Latino-Americana de Integração (Aladi) | 186 |
| Processos migratórios | 148 | Comunidade Andina | 187 |
| Aspectos culturais | 149 | Organização dos Estados Americanos (OEA) | 187 |
| Economia do México | 150 | Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) | 187 |
| Urbanização | 154 | Aliança Bolivariana para os Povos da Nossa América (Alba) | 187 |
| Lugar e cultura – Revitalização de favelas e cultura | 156 | Mercosul – objetivos e controvérsias | 188 |
| Atividades | 157 | Aliança do Pacífico e Unasul | 189 |
| Para refletir – Qual será o perfil da população estadunidense nas próximas décadas? | 160 | Lugar e cultura – Relação cultural Brasil e China | 190 |
| UNIDADE V – AMÉRICA CENTRAL E AMÉRICA DO SUL | 162 | PROTAGONISMO BRASILEIRO E AS RELAÇÕES INTERNACIONAIS | 191 |
| CAPÍTULO 10 – América Central: continental e insular | 164 | Relações com a Argentina | 192 |
| POPULAÇÃO E ASPECTOS FÍSICOS | 165 | Atividades | 194 |
| Condições socioeconômicas | 166 | Ser no mundo – Participação dos BRICS no cenário internacional | 196 |
| ECONOMIA CONTINENTAL | 167 | | |
| Agricultura de exportação e de subsistência | 167 | | |
| Indústria e extrativismo mineral | 167 | | |
| ECONOMIA INSULAR | 168 | | |
| OS CANAIS DO PANAMÁ E DA NICARÁGUA | 169 | | |
| Integrar conhecimentos: Geografia e Ciências – Preservação das florestas tropicais da Costa Rica | 170 | | |
| HERANÇA COLONIAL | 171 | | |
| Realidades distintas: Haiti e Cuba | 171 | | |
| Em prática – Mapas qualitativos | 173 | | |
| Atividades | 174 | | |



| | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| UNIDADE VI – REGIÕES POLARES | 198 | UNIDADE VIII – POPULAÇÃO E ECONOMIA DA ÁFRICA | 240 |
| CAPÍTULO 13 – A região ártica | 200 | CAPÍTULO 17 – População, condições sociais e diversidade cultural | 242 |
| POPULAÇÃO E ATIVIDADES ECONÔMICAS | 201 | CONDIÇÕES DE VIDA NO CONTINENTE | 243 |
| Mundo em escalas – Uma nova fronteira | 204 | A questão da aids | 244 |
| Atividades | 206 | TRANSFORMAÇÕES NO CONTINENTE | 245 |
| CAPÍTULO 14 – Antártida: o continente gelado | 207 | DIVERSIDADE CULTURAL E RELIGIOSA | 246 |
| DISPUTAS TERRITORIAIS | 208 | Islamismo | 247 |
| A ATIVIDADE CIENTÍFICA | 209 | Cristianismo | 247 |
| Lugar e cultura – A chegada ao Polo Sul | 210 | Atividades | 248 |
| EXPLORAÇÃO ECONÔMICA | 212 | CAPÍTULO 18 – Urbanização e economia africanas | 249 |
| Preocupação com o futuro | 212 | URBANIZAÇÃO NO NORTE DA ÁFRICA | 250 |
| MUDANÇA CLIMÁTICA | 213 | Desigualdade e pobreza | 250 |
| Em prática – Antártida e o clima da América do Sul | 214 | URBANIZAÇÃO NA ÁFRICA SUBSAARIANA | 251 |
| Atividades | 216 | Em prática – Periferias das cidades africanas | 252 |
| Para refletir – Por que a Antártida está mais suscetível à destruição da camada de ozônio? | 218 | AGROPECUÁRIA | 253 |
| UNIDADE VII – ÁFRICA: REGIONALIZAÇÃO E FRONTEIRAS | 220 | Os impactos da agricultura comercial | 254 |
| CAPÍTULO 15 – Localização, quadro natural e regionalização | 222 | A importância dos rios para a agricultura | 255 |
| RELEVO | 223 | EXTRATIVISMO MINERAL | 256 |
| Planaltos africanos | 223 | Mundo em escalas – Desenvolvimento urbano e o custo social | 257 |
| HIDROGRAFIA | 224 | A INDUSTRIALIZAÇÃO TARDIA E INCOMPLETA | 258 |
| CLIMA E VEGETAÇÃO | 225 | Obstáculos à industrialização | 259 |
| Clima | 225 | A ÁFRICA NO CENÁRIO GLOBAL | 260 |
| Vegetação | 225 | Integração econômica | 260 |
| Lugar e cultura – Povos nômades dos desertos africanos | 227 | Integrar conhecimentos: Geografia e Ciências – O extrativismo e suas consequências ambientais e sociais | 261 |
| REGIONALIZAÇÃO DA ÁFRICA | 228 | Crescimento das relações com a China | 262 |
| Atividades | 230 | Em prática – Relações culturais África-China | 263 |
| CAPÍTULO 16 – As fronteiras africanas | 231 | Atividades | 264 |
| O REDESENHO DO CONTINENTE | 232 | Para refletir – Presença chinesa na África: um novo colonialismo? | 266 |
| APARTHEID: SEGREGAÇÃO ÉTNICA | 233 | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 268 |
| Conflitos no continente africano | 234 | | |
| A ÁFRICA NA NOVA DIT | 236 | | |
| Atividades | 237 | | |
| Ser no mundo – Indústria da mineração e trabalho | 238 | | |



5. SUMÁRIO DO LIVRO ARARIBÁ MAIS GEOGRAFIA_9º ANO

| sumário | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| UNIDADE I – ORGANIZAÇÃO POLÍTICA E ECONOMIA MUNDIAL | 10 |
| CAPÍTULO 1 – O capitalismo, o socialismo e suas características | 12 |
| O SISTEMA CAPITALISTA | 13 |
| Fases do capitalismo | 13 |
| As características do capitalismo | 16 |
| O capitalismo e sua expansão no mundo | 17 |
| O SISTEMA SOCIALISTA | 18 |
| As características do socialismo | 18 |
| O socialismo na União Soviética e no Leste Europeu | 19 |
| O socialismo na China | 19 |
| A ORDEM BIPOLAR | 20 |
| Corridas armamentista e espacial | 20 |
| Guerra Fria | 21 |
| As áreas de influência | 21 |
| Integrar conhecimentos: Geografia e História – A Europa dividida na Guerra Fria | 22 |
| Atividades | 23 |
| CAPÍTULO 2 – Economia global e organizações econômicas mundiais | 24 |
| NOVA ORDEM MUNDIAL | 25 |
| A GLOBALIZAÇÃO E A MUNDIALIZAÇÃO | 25 |
| Características da economia global | 26 |
| AS GRANDES CORPORAÇÕES E AS TRANSNACIONAIS | 27 |
| A influência das transnacionais na economia global | 28 |
| Transnacionais: concorrência e parceria | 29 |
| Crises econômicas e globalização | 30 |
| Mundo em escalas – Globalização e dependência econômica | 31 |
| A ECONOMIA GLOBAL E O AUMENTO DO DESEMPREGO | 32 |
| O desemprego estrutural | 33 |
| O desemprego conjuntural | 33 |
| GLOBALIZAÇÃO E ORGANIZAÇÕES ECONÔMICAS | 34 |
| Blocos regionais e interesses nacionais | 35 |
| Em prática – Crise financeira na União Europeia e aumento do desemprego | 36 |
| ECONOMIA GLOBAL E O MUNDO PREDOMINANTEMENTE URBANO | 38 |
| Cidades: centros financeiros da economia global | 39 |
| Atividades | 40 |
| Ser no mundo – Consumo global, impactos locais | 42 |
| UNIDADE II – GLOBALIZAÇÃO, SOCIEDADE E MEIO AMBIENTE | 44 |
| CAPÍTULO 3 – A globalização e seus efeitos | 46 |
| REVOLUÇÃO TECNOLÓGICA | 47 |
| OS FLUXOS FINANCEIROS | 48 |
| TRANSPORTE DE MERCADORIAS E PESSOAS | 49 |
| Transporte aéreo | 49 |
| Mundo em escalas – Tecnologias digitais e mobilidade urbana | 52 |
| A GLOBALIZAÇÃO DA CULTURA | 53 |
| Indústria cultural | 53 |
| O multiculturalismo | 54 |
| INFORMAÇÃO EM TEMPO REAL | 55 |
| O mundo digital e as redes sociais | 55 |
| A desigualdade no acesso à informação | 56 |
| A privacidade, a vigilância e a censura na internet | 56 |
| A SOCIEDADE DE CONSUMO | 60 |
| A obsolescência programada | 60 |
| A desigualdade no acesso ao consumo | 60 |
| Atividades | 61 |
| CAPÍTULO 4 – Globalização e meio ambiente | 62 |
| O CONSUMO E A PRODUÇÃO DE LIXO | 63 |
| A QUESTÃO DA ÁGUA | 64 |
| Os problemas no consumo | 64 |
| A disputa pela água | 64 |
| Em prática – Uso da água no setor industrial | 65 |
| O AQUECIMENTO GLOBAL E AS MUDANÇAS CLIMÁTICAS | 66 |
| Consequências do aquecimento | 66 |
| CONFERÊNCIAS MUNDIAIS SOBRE O MEIO AMBIENTE | 68 |
| Conferência de Kyoto | 69 |
| COP | 69 |
| Integrar conhecimentos: Geografia e Ciências – Os recursos energéticos e o meio ambiente | 70 |
| Atividades | 72 |
| Para refletir – O século XXI será marcado pelos conflitos por causa da água? | 74 |

UNIDADE III – O CONTINENTE EUROPEU

| | |
|------------------------------------------------------------------------------|-----|
| CAPÍTULO 5 – Europa: quadro natural e regionalização | 76 |
| O RELEVO E A HIDROGRAFIA | 78 |
| O CLIMA E AS PAISAGENS | 79 |
| As paisagens e os aspectos culturais | 80 |
| OS PROBLEMAS AMBIENTAIS | 81 |
| Em busca da sustentabilidade | 82 |
| As cidades inteligentes | 83 |
| MATRIZ ENERGÉTICA EUROPEIA | 84 |
| A importação de fontes de energia | 85 |
| A revisão das políticas energéticas | 86 |
| Integrar conhecimentos: Geografia e Matemática – Cidades sustentáveis | 87 |
| REGIONALIZAÇÃO DA EUROPA | 88 |
| Atividades | 89 |
| CAPÍTULO 6 – Europa: economia e população | 90 |
| A AGRICULTURA, A PECUÁRIA E A PESCA | 91 |
| A INDÚSTRIA | 92 |
| O SETOR DE SERVIÇOS | 92 |
| NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO DIFERENCIADO | 93 |
| A indústria do Reino Unido | 93 |
| A economia da França | 94 |
| Alemanha: indústria e tecnologia | 95 |
| Países mediterrâneos | 96 |
| Países da Europa Setentrional | 97 |
| CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS | 99 |
| VARIEDADE ÉTNICA E LINGÜÍSTICA | 99 |
| A EUROPA E OS FLUXOS MIGRATÓRIOS | 100 |
| As causas da imigração | 100 |
| A imigração ilegal | 101 |
| Xenofobia e racismo | 101 |
| Em prática – Mapas de fluxos com setas proporcionais | 102 |
| Atividades | 103 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| CAPÍTULO 7 – União Europeia | 104 |
| A ORIGEM DA UNIÃO EUROPEIA | 105 |
| A evolução do bloco econômico | 105 |
| Mais doze países | 106 |
| POLÍTICAS SOCIAIS DA UNIÃO EUROPEIA | 107 |
| O Estado de bem-estar social | 107 |
| A crise do modelo social europeu | 107 |
| Prioridades das políticas sociais | 108 |
| Impostos e taxas | 109 |
| AS INSTITUIÇÕES DA UNIÃO EUROPEIA | 109 |
| POLÍTICAS COMUNS DA UNIÃO EUROPEIA | 110 |
| CRISE NA UNIÃO EUROPEIA | 112 |
| Desemprego na União Europeia | 113 |
| O risco de pobreza | 113 |
| O Brexit e o discurso contra a União Europeia | 114 |
| Atividades | 115 |
| Ser no mundo – Transporte na União Europeia: o uso das bicicletas nas cidades | 116 |

UNIDADE IV – LESTE EUROPEU E CEI

| | |
|------------------------------------------------------------------------------|-----|
| CAPÍTULO 8 – O Leste Europeu e a organização da CEI | 118 |
| A DOMINAÇÃO RUSSA E SOVIÉTICA | 120 |
| A reação e os levantes populares | 121 |
| A ERA GORBACHEV E O FIM DA URSS | 122 |
| A modernização das ex-repúblicas soviéticas | 123 |
| EUROPA ORIENTAL: ECONOMIA E SOCIEDADE | 124 |
| Lugar e cultura – Diversidade cultural e conflitos étnicos nos Bálcãs | 126 |
| A COMUNIDADE DOS ESTADOS INDEPENDENTES (CEI) | 128 |
| O fim da União Soviética e a formação da CEI | 128 |
| Relações econômicas antes da CEI | 129 |
| A burocratização e a falta de competitividade | 130 |
| O comércio entre os países da CEI | 131 |
| Atividades | 132 |



| | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|---------------------------------------------------------------------------------|-----|
| CAPÍTULO 9 – Rússia | 134 | CAPÍTULO 11 – População, diversidade cultural e economia | 166 |
| ASPECTOS FÍSICOS | 135 | A POPULAÇÃO DA ÁSIA | 167 |
| POPULAÇÃO | 136 | Políticas de controle demográfico | 167 |
| Importância das migrações | 136 | Desigualdades socioeconômicas | 168 |
| A TRANSIÇÃO PARA A ECONOMIA DE MERCADO | 137 | Urbanização e pressão sobre o meio ambiente | 169 |
| QUADRO ECONÔMICO | 138 | Em prática – Desigualdade de gênero | 170 |
| A agropecuária | 138 | DIVERSIDADE CULTURAL E RELIGIOSA | 171 |
| Recursos minerais | 138 | Integrar conhecimentos: Geografia e História – Ásia: berço das religiões | 172 |
| A industrialização russa | 139 | AGROPECUÁRIA | 173 |
| POTÊNCIA REGIONAL | 140 | Agricultura | 173 |
| A disputa pelo Ártico | 140 | Pecuária | 173 |
| Mundo em escalas – A irrigação e o Mar de Aral | 141 | INDÚSTRIA | 174 |
| QUADRO GEOPOLÍTICO | 142 | Atividades | 175 |
| Anexação da península da Crimeia | 142 | Ser no mundo – Desenvolvimento industrial chinês e meio ambiente | 176 |
| Participação na Guerra da Síria | 143 | | |
| O separatismo tchetcheno | 143 | | |
| Atividades | 144 | | |
| Para refletir – Por que há tantos grupos étnicos na Rússia? Quem são os povos nativos desse vasto território? | 146 | | |
| UNIDADE V – O CONTINENTE ASIÁTICO | 148 | UNIDADE VI – ÁSIA: CHINA, JAPÃO E TIGRES ASIÁTICOS | 178 |
| CAPÍTULO 10 – Ásia: aspectos naturais e regionalização | 150 | CAPÍTULO 12 – A China no século XXI | 180 |
| RELEVO | 151 | O PROCESSO DE MODERNIZAÇÃO CHINESA | 181 |
| A formação do Himalaia | 152 | Da China socialista à abertura econômica | 182 |
| HIDROGRAFIA | 152 | ECONOMIA E DESENVOLVIMENTO | 183 |
| CLIMA | 153 | Recursos minerais e energia | 184 |
| VEGETAÇÃO | 154 | Agricultura e pecuária | 184 |
| Desmatamento | 154 | POPULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL | 185 |
| USO DOS SOLOS | 155 | POLÍTICA INTERNA | 187 |
| Cultivo em terraços | 155 | Tibete livre | 187 |
| BUSCA PELA SUSTENTABILIDADE | 156 | POTÊNCIA REGIONAL | 188 |
| PAISAGENS E MODOS DE VIDA | 157 | China e África | 188 |
| REGIONALIZAÇÃO DA ÁSIA | 158 | Influência global | 189 |
| Ásia Setentrional | 158 | Integrar conhecimentos: Geografia e Ciências – Poluição na China | 190 |
| Sudeste Asiático | 159 | Atividades | 191 |
| Ásia Central | 160 | | |
| Oriente Médio | 161 | | |
| Ásia Meridional | 162 | | |
| Extremo Oriente | 163 | | |
| Mundo em escalas – As monções e o Himalaia | 164 | | |
| Atividades | 165 | | |



KIM LUDWIG/ITV IMAGES

| | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| CAPÍTULO 13 – Japão e Tigres Asiáticos | 192 | UNIDADE VIII – OCEANIA | 226 |
| JAPÃO: POPULAÇÃO E ECONOMIA | 193 | CAPÍTULO 16 – Oceania: quadro natural e sociedade | 228 |
| A atividade agrícola | 194 | CARACTERÍSTICAS NATURAIS DA OCEANIA | 229 |
| A atividade industrial | 194 | O COMÉRCIO INTERNACIONAL E AS ATIVIDADES ECONÔMICAS | 231 |
| O tsunami de 2011 e a questão energética | 195 | A Apec | 231 |
| Poderio militar e relações exteriores | 195 | Turismo: uma das principais atividades no continente | 232 |
| OS TIGRES ASIÁTICOS | 196 | EXTRATIVISMO, INDUSTRIALIZAÇÃO E URBANIZAÇÃO | 233 |
| Cingapura | 196 | Aspectos urbanos da Oceania | 234 |
| Hong Kong | 197 | POPULAÇÃO: A COLONIZAÇÃO E OS POVOS NATIVOS | 235 |
| Taiwan | 197 | Lugar e cultura – A representação da paisagem por povos aborígenes da Oceania | 236 |
| Coreia do Sul | 198 | TESTES NUCLEARES | 237 |
| Atividades | 199 | Mundo em escalas – Nauru: crise do clima põe em xeque o modelo do extrativismo | 238 |
| Para refletir – As políticas ambientais adotadas localmente contribuem de forma efetiva para a diminuição dos impactos no planeta Terra? | 200 | Atividades | 239 |
| UNIDADE VII – ÁSIA: ÍNDIA E ORIENTE MÉDIO | 202 | CAPÍTULO 17 – Austrália e Nova Zelândia | 241 |
| CAPÍTULO 14 – Índia: potência emergente | 204 | AUSTRÁLIA: A “TERRA DO SUL” | 242 |
| IMPERIALISMO BRITÂNICO E INDEPENDÊNCIA | 205 | Economia | 242 |
| POTÊNCIA EMERGENTE | 206 | Autogoverno e população | 244 |
| Economia e presença estatal | 207 | NOVA ZELÂNDIA | 245 |
| As empresas de alta tecnologia | 208 | A economia e o povo das ilhas | 245 |
| Bollywood e a indústria do entretenimento | 208 | Em prática – Densidade demográfica da Austrália: mapas coropléticos | 246 |
| Mão de obra e mercado interno | 208 | Atividades | 248 |
| Lugar e cultura – O sistema de castas: uma ordem hinduísta | 209 | Para refletir – Redes sociais como um meio de propagação de notícias falsas: é possível combatê-las? | 250 |
| POPULAÇÃO | 210 | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 252 |
| CONFLITOS ÉTNICOS E SEPARATISTAS | 210 | | |
| Atividades | 211 | | |
| CAPÍTULO 15 – Oriente Médio: região estratégica | 212 | | |
| ASPECTOS FÍSICOS | 213 | | |
| PETRÓLEO | 213 | | |
| Lugar e cultura – Povos beduínos do Oriente Médio | 214 | | |
| A riqueza do petróleo | 216 | | |
| OS CONFLITOS NO ORIENTE MÉDIO | 217 | | |
| A questão palestina | 217 | | |
| O difícil processo de paz | 218 | | |
| Os conflitos e o petróleo | 219 | | |
| A Primavera Árabe e a guerra civil na Síria | 219 | | |
| Em prática – Guerra civil na Síria | 220 | | |
| Atividades | 222 | | |
| Ser no mundo – Desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares | 224 | | |



6. SUMÁRIO DO LIVRO FRONTEIRAS DA GLOBALIZAÇÃO_1ª SÉRIE



Sumário

UNIDADE 1

ESPAÇO GEOGRÁFICO: LOCALIZAÇÃO E TEMPO

| | |
|--------------------------------------------------|----|
| CAPÍTULO 1 | |
| Um espaço de lugares e paisagens | 10 |
| Espaço geográfico: objeto de estudo da Geografia | 10 |
| Lugar: a nossa geografia | 11 |
| Sistemas e redes | 11 |
| Paisagem: o espaço que nossa vista alcança | 13 |
| Diálogos — Paisagem cultural e seus elementos | 14 |
| Espaço, paisagem e tempo | 16 |
| Refletindo sobre o conteúdo | 20 |

| | |
|--------------------------------------------------|----|
| CAPÍTULO 2 | |
| A localização no espaço geográfico | 21 |
| As direções no espaço geográfico | 21 |
| Coordenadas geográficas: importância e aplicação | 22 |
| Diálogos — A descoberta da longitude | 26 |
| Refletindo sobre o conteúdo | 28 |



CAPÍTULO 3

| | |
|------------------------------------------------|----|
| A medida do tempo no espaço geográfico | 29 |
| O movimento de rotação, os dias e as noites | 30 |
| O movimento de translação e as estações do ano | 34 |
| Refletindo sobre o conteúdo | 36 |

| | |
|--------------------------------------|----|
| CONCLUINDO A UNIDADE 1 | 37 |
| Testes e questões | 37 |
| Outras fontes de reflexão e pesquisa | 41 |

UNIDADE 2

REPRESENTANDO O ESPAÇO GEOGRÁFICO

| | |
|-----------------------------------------------------------|----|
| CAPÍTULO 4 | |
| Representação do espaço geográfico: a construção de mapas | 44 |
| Cartografia e tecnologia | 44 |
| A construção de mapas | 49 |
| Refletindo sobre o conteúdo | 54 |

| | |
|-------------------------------------------|----|
| CAPÍTULO 5 | |
| Linguagem cartográfica e leitura de mapas | 55 |
| Tipos de mapas ou cartas | 55 |
| A linguagem dos mapas | 59 |
| Refletindo sobre o conteúdo | 62 |

| | |
|--------------------------------------|----|
| CONCLUINDO A UNIDADE 2 | 63 |
| Testes e questões | 64 |
| Outras fontes de reflexão e pesquisa | 69 |

UNIDADE 3

LITOSFERA E RELEVO TERRESTRE

| | |
|---------------------------------------------|----|
| CAPÍTULO 6 | |
| Litosfera: evolução geológica da Terra | 71 |
| As esferas da Terra | 71 |
| O tempo geológico conta a história da Terra | 72 |
| Origem, formação e camadas da Terra | 74 |
| A origem dos continentes | 75 |
| Refletindo sobre o conteúdo | 83 |

| | |
|-------------------------------------------------|----|
| CAPÍTULO 7 | |
| A Terra: estrutura geológica e formas de relevo | 84 |
| A constituição da crosta terrestre | 84 |
| O relevo terrestre | 88 |
| Refletindo sobre o conteúdo | 90 |



Foto: Antenor Lacerda/Agf

| | |
|-------------------------------------------------------------|------------|
| CAPÍTULO 8 | |
| Agentes formadores e modeladores do relevo terrestre | 91 |
| A dinâmica interna da Terra | 91 |
| A dinâmica externa da Terra | 98 |
| Refletindo sobre o conteúdo | 104 |
| CAPÍTULO 9 | |
| Erosão e contaminação dos solos | 105 |
| Solo: resultado do intemperismo | 105 |
| A erosão dos solos | 107 |
| A contaminação dos solos pelo lixo | 113 |
| Refletindo sobre o conteúdo | 116 |
| CONCLUINDO A UNIDADE 3 | 117 |
| Testes e questões | 118 |
| Outras fontes de reflexão e pesquisa | 123 |
| UNIDADE 4 | |
| A ATMOSFERA E AS MUDANÇAS CLIMÁTICAS | 125 |
| CAPÍTULO 10 | |
| O tempo meteorológico e os elementos do clima | 126 |
| A atmosfera e os fenômenos meteorológicos | 126 |
| Refletindo sobre o conteúdo | 134 |
| CAPÍTULO 11 | |
| Fatores do clima e tipos climáticos | 135 |
| Fatores que modificam o clima | 135 |
| Principais tipos de clima do mundo | 137 |
| Refletindo sobre o conteúdo | 142 |

| | |
|--------------------------------------------------------------|------------|
| CAPÍTULO 12 | |
| A poluição do ar atmosférico e as mudanças climáticas | 143 |
| A poluição do ar e os impactos ambientais | 143 |
| Fenômenos naturais e novos padrões climáticos | 150 |
| Refletindo sobre o conteúdo | 153 |
| CONCLUINDO A UNIDADE 4 | 154 |
| Testes e questões | 155 |
| Outras fontes de reflexão e pesquisa | 160 |

| | |
|------------------------------|------------|
| UNIDADE 5 | |
| HIDROSFERA E BIOSFERA | 161 |

| | |
|-----------------------------------------------|------------|
| CAPÍTULO 13 | |
| Hidrosfera: o planeta pede água | 162 |
| Um recurso esgotável | 162 |
| A hidrosfera e a hidrografia | 162 |
| Poluição e desperdício das águas continentais | 165 |
| As águas subterrâneas e sua poluição | 166 |
| Oceanos e mares e sua poluição | 168 |
| Conflitos pela água | 169 |
| Refletindo sobre o conteúdo | 171 |

| | |
|-----------------------------------|------------|
| CAPÍTULO 14 | |
| Biosfera: a esfera da vida | 172 |
| A biosfera e o ser humano | 172 |
| Os grandes biomas do mundo | 172 |
| Refletindo sobre o conteúdo | 182 |

| | |
|--------------------------------------|------------|
| CONCLUINDO A UNIDADE 5 | 183 |
| Testes e questões | 184 |
| Outras fontes de reflexão e pesquisa | 188 |

| | |
|--------------------------------------------------------|------------|
| UNIDADE 6 | |
| A POPULAÇÃO MUNDIAL E A TRANSFORMAÇÃO DO ESPAÇO | 189 |

| | |
|---------------------------------------------|------------|
| CAPÍTULO 15 | |
| A população da Terra | 190 |
| Crescimento demográfico ou populacional | 190 |
| Estrutura da população mundial | 194 |
| Distribuição da população mundial | 198 |
| Diversidades culturais da população mundial | 200 |
| Refletindo sobre o conteúdo | 201 |



Theresa Carrilho/Agência France Press

| | |
|----------------------------------------------|------------|
| CAPÍTULO 16 | |
| Migrações: diversidade e desigualdade | 202 |
| Movimentos migratórios | 202 |
| Diálogos — Rota do Mediterrâneo Ocidental | 208 |
| Refletindo sobre o conteúdo | 212 |

| | |
|------------------------------|------------|
| CAPÍTULO 17 | |
| A urbanização mundial | 214 |
| O fenómeno urbano | 214 |
| Refletindo sobre o conteúdo | 222 |

| | |
|-------------------------------------------------------|------------|
| CAPÍTULO 18 | |
| Desenvolvimento sustentável: um desafio global | 223 |
| O mundo acorda para os problemas ambientais | 223 |
| Refletindo sobre o conteúdo | 233 |

| | |
|--------------------------------------|------------|
| CONCLUINDO A UNIDADE 6 | 234 |
| Testes e questões | 235 |
| Outras fontes de reflexão e pesquisa | 240 |

UNIDADE 7 **POPULAÇÃO E TERRITÓRIO:** **O ESTADO-NAÇÃO** **241**

| | |
|------------------------------------------------------------------|------------|
| CAPÍTULO 19 | |
| O Estado-Nação: fronteiras, território e territorialidade | 242 |
| País, Estado-Nação e nação | 242 |
| Território, territorialidade e soberania | 243 |
| Onde termina um país e começa outro? | 245 |
| As redes e as escalas geográficas | 250 |

| | |
|-----------------------------|-----|
| As relações entre os países | 251 |
| Diálogos — Além do butim | 252 |
| Refletindo sobre o conteúdo | 254 |

| | |
|-------------------------------------------|------------|
| CAPÍTULO 20 | |
| Um mundo em conflito | 255 |
| Conflitos do século XXI — áreas de tensão | 255 |
| Agravantes nas áreas de tensão | 256 |
| Áreas de tensão pelo mundo | 259 |
| Refletindo sobre o conteúdo | 267 |

| | |
|----------------------------------------------|------------|
| CAPÍTULO 21 | |
| Orient Médio: rica região sem paz | 268 |
| O território: posição estratégica e petróleo | 268 |
| Fundamentalismo e extremismo | 270 |
| Região de conflitos | 272 |
| Refletindo sobre o conteúdo | 278 |

| | |
|--------------------------------------|------------|
| CONCLUINDO A UNIDADE 7 | 279 |
| Testes e questões | 280 |
| Outras fontes de reflexão e pesquisa | 284 |

| | |
|-------------------------------|------------|
| SIGNIFICADO DAS SIGLAS | 286 |
| BIBLIOGRAFIA | 287 |



Aerial/istockphoto

7. SUMÁRIO DO LIVRO FRONTEIRAS DA GLOBALIZAÇÃO_2ª SÉRIE



Sumário

UNIDADE 1

O CAPITALISMO E A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO GLOBALIZADO 9

CAPÍTULO 1

Do capitalismo comercial à revolução do conhecimento 10

| | |
|-----------------------------------------------|----|
| O desenvolvimento do capitalismo..... | 10 |
| Capitalismo comercial ou pré-capitalismo..... | 11 |
| Capitalismo industrial..... | 12 |
| Capitalismo financeiro ou monopolista..... | 13 |
| Capitalismo informacional..... | 17 |
| As crises do capitalismo na globalização..... | 19 |
| Refletindo sobre o conteúdo..... | 21 |

CAPÍTULO 2

A Guerra Fria e o mundo bipolar 22

| | |
|-------------------------------------------------------------|----|
| Um novo capitalismo e a criação da ONU..... | 22 |
| Capitalismo x socialismo..... | 23 |
| O conflito Leste-Oeste: a ordem geopolítica pós-guerra..... | 27 |
| O fim da Guerra Fria..... | 30 |
| Refletindo sobre o conteúdo..... | 30 |

CAPÍTULO 3

A globalização e a economia-mundo 31

| | |
|-----------------------------------------------|----|
| A multipolaridade e o conflito Norte-Sul..... | 31 |
| A globalização e a economia-mundo..... | 33 |
| O outro lado da globalização..... | 37 |
| Refletindo sobre o conteúdo..... | 39 |

CAPÍTULO 4

O mundo no século XXI: economia e geopolítica 40

| | |
|--------------------------------------|----|
| Um mundo em transformação..... | 40 |
| Brics: emergentes diferenciados..... | 43 |
| Refletindo sobre o conteúdo..... | 47 |

CONCLUINDO A UNIDADE 1 48

| | |
|-------------------------------------------|----|
| Testes e questões..... | 48 |
| Outras fontes de reflexão e pesquisa..... | 56 |

UNIDADE 2

DESENVOLVIMENTO HUMANO E ECONÔMICO: DESIGUALDADES NO MUNDO GLOBALIZADO 57

CAPÍTULO 5

Pobreza e fome no mundo globalizado 58

| | |
|--------------------------------------|----|
| A Declaração do Milênio..... | 58 |
| Pobreza: como definir e avaliar..... | 59 |
| Pobreza e fome..... | 62 |
| Refletindo sobre o conteúdo..... | 64 |

CAPÍTULO 6

Desigualdades entre os gêneros e entre as etnias 65

| | |
|-------------------------------------------------|----|
| Um mundo globalizado, mas muito desigual..... | 65 |
| Diálogos - Racismo: África do Sul e Brasil..... | 70 |
| Refletindo sobre o conteúdo..... | 72 |

CAPÍTULO 7

Desigualdades no mundo não desenvolvido 73

| | |
|---------------------------------------------------|----|
| De terceiro mundo a mundo em desenvolvimento..... | 73 |
| Diversidade dos países não desenvolvidos..... | 75 |
| Problemas do mundo não desenvolvido..... | 77 |
| Refletindo sobre o conteúdo..... | 80 |

CAPÍTULO 8

África subsaariana e América Latina 81

| | |
|-------------------------------------|----|
| Duas regiões não desenvolvidas..... | 81 |
| África subsaariana..... | 81 |



| | |
|-------------------------------------------|-----|
| América Latina..... | 91 |
| Refletindo sobre o conteúdo..... | 94 |
| CONCLUINDO A UNIDADE 2 | 95 |
| Testes e questões..... | 96 |
| Outras fontes de reflexão e pesquisa..... | 101 |

UNIDADE 3

ATIVIDADES PRIMÁRIAS NA GLOBALIZAÇÃO.....102

| | |
|-----------------------------------------------------------------------|-----|
| CAPÍTULO 9 | |
| A agropecuária: agrossistemas, produção e comércio internacional..... | 103 |
| A agropecuária: uma atividade muito antiga..... | 103 |
| Refletindo sobre o conteúdo..... | 112 |

| | |
|--------------------------------------------------|-----|
| CAPÍTULO 10 | |
| Os recursos minerais e as fontes de energia..... | 113 |
| Recursos minerais..... | 113 |
| Fontes de energia..... | 115 |
| Refletindo sobre o conteúdo..... | 123 |

| | |
|-------------------------------------------|-----|
| CONCLUINDO A UNIDADE 3 | 124 |
| Testes e questões..... | 125 |
| Outras fontes de reflexão e pesquisa..... | 128 |



UNIDADE 4

A INDÚSTRIA NO MUNDO GLOBALIZADO.....129

| | |
|---------------------------------------------------------------------|-----|
| CAPÍTULO 11 | |
| A atividade industrial: evolução e distribuição..... | 130 |
| A Revolução Industrial..... | 130 |
| Tipos de indústria..... | 133 |
| Localização industrial: concentração e dispersão..... | 134 |
| Industrialização clássica e industrialização tardia ou recente..... | 135 |
| Refletindo sobre o conteúdo..... | 139 |

| | |
|----------------------------------------------------------|-----|
| CAPÍTULO 12 | |
| Reino Unido e França: pioneiros na industrialização..... | 140 |
| Reino Unido..... | 140 |
| O Reino Unido no século XXI..... | 144 |
| França..... | 145 |
| Refletindo sobre o conteúdo..... | 148 |

| | |
|----------------------------------------------------------|-----|
| CAPÍTULO 13 | |
| Estados Unidos: pioneiro industrial das Américas..... | 149 |
| Estados Unidos..... | 149 |
| Diálogos - Relações Estados Unidos-Cuba (1898-2015)..... | 158 |
| Refletindo sobre o conteúdo..... | 160 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------|-----|
| CAPÍTULO 14 | |
| Japão e Alemanha: países de industrialização clássica tardia..... | 161 |
| Alemanha..... | 161 |
| Japão..... | 167 |
| Refletindo sobre o conteúdo..... | 172 |

| | |
|-------------------------------------------|-----|
| CAPÍTULO 15 | |
| Rússia: de potência a país emergente..... | 173 |
| A herança soviética..... | 173 |
| A Rússia no século XXI..... | 177 |
| Refletindo sobre o conteúdo..... | 183 |

| | |
|-----------------------------------------|-----|
| CAPÍTULO 16 | |
| China: a segunda economia do mundo..... | 184 |
| China..... | 184 |
| A China na globalização..... | 191 |
| Refletindo sobre o conteúdo..... | 196 |

8. SUMÁRIO DO LIVRO FRONTEIRAS DA GLOBALIZAÇÃO_3ª SÉRIE



Sumário

UNIDADE 1

ASPECTOS GERAIS DO TERRITÓRIO BRASILEIRO

CAPÍTULO 1

| | |
|--------------------------------------------------|-----------|
| Brasil: localização e territorialidade | 10 |
| Posição geográfica, extensão e pontos extremos | 10 |
| Territorialidade, soberania e segurança nacional | 13 |
| Fronteiras terrestres e marítimas | 15 |
| Refletindo sobre o conteúdo | 18 |

CAPÍTULO 2

| | |
|-----------------------------------------------------|-----------|
| Formação e ocupação do território brasileiro | 19 |
| Expansão territorial do Brasil colônia | 19 |
| Expansão das fronteiras no Império e na República | 22 |
| Refletindo sobre o conteúdo | 24 |

CAPÍTULO 3

| | |
|------------------------------------------------------------|-----------|
| Divisão administrativa e divisão regional do Brasil | 25 |
| Organização e divisão político-administrativa do Brasil | 25 |
| A divisão regional do Brasil | 28 |
| Refletindo sobre o conteúdo | 30 |

CONCLUINDO A UNIDADE 1

| | |
|--------------------------------------|----|
| Testes e questões | 32 |
| Outras fontes de reflexão e pesquisa | 37 |

UNIDADE 2

BRASIL: ESPAÇO GEOGRÁFICO E IMPACTOS AMBIENTAIS

CAPÍTULO 4

| | |
|-------------------------------------------------------|-----------|
| Brasil: estrutura geológica e formas de relevo | 39 |
| Estrutura geológica | 39 |

| | |
|-------------------------------------|----|
| A dinâmica interna | 40 |
| A dinâmica externa | 42 |
| Classificações do relevo brasileiro | 42 |
| Outros tipos de relevo | 44 |
| Refletindo sobre o conteúdo | 46 |

CAPÍTULO 5

| | |
|-------------------------------|-----------|
| O clima no Brasil | 47 |
| A influência da tropicalidade | 47 |
| Elementos do clima | 49 |
| Principais fatores do clima | 50 |
| Classificação climática | 52 |
| Refletindo sobre o conteúdo | 53 |

CAPÍTULO 6

| | |
|--------------------------------------------------------|-----------|
| A hidrografia do Brasil | 54 |
| Os rios | 54 |
| As regiões hidrográficas brasileiras | 57 |
| Geografia Regional - O rio São Francisco e Jorge Amado | 62 |
| Águas subterrâneas | 63 |
| Lagos | 64 |
| Gestão dos recursos hídricos no Brasil | 64 |
| Refletindo sobre o conteúdo | 64 |

CAPÍTULO 7

| | |
|--------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Formações vegetais, domínios morfoclimáticos e biomas brasileiros | 65 |
| Formações vegetais | 65 |
| Domínios morfoclimáticos | 66 |
| Os biomas brasileiros | 67 |
| Geografia Regional - Geografia do Pantanal | 72 |
| Refletindo sobre o conteúdo | 76 |

CAPÍTULO 8

| | |
|-------------------------------------------------------------|-----------|
| Política ambiental no Brasil e degradação dos biomas | 77 |
| Histórico da política ambiental no Brasil | 77 |
| Ocupação do espaço brasileiro e impactos ambientais | 82 |
| Refletindo sobre o conteúdo | 90 |

CONCLUINDO A UNIDADE 2

| | |
|--------------------------------------|----|
| Testes e questões | 91 |
| Outras fontes de reflexão e pesquisa | 96 |

UNIDADE 3

OCUPAÇÃO DO TERRITÓRIO BRASILEIRO: POPULAÇÃO E URBANIZAÇÃO 98

CAPÍTULO 9

Características da população brasileira 99

Demografia no Brasil 99

Crescimento populacional 100

Estrutura da população 101

Distribuição da população no território 106

Condições de vida e desigualdade social 108

Diálogos - A cultura popular brasileira escrita por Câmara Cascudo 110

Refletindo sobre o conteúdo 112

CAPÍTULO 10

Brasil: movimentos migratórios 113

Migrações internas: tradição histórica 113

Migrações estrangeiras do século XIX ao XXI 117

Geografia Regional - Influência alemã e italiana na paisagem da região Sul 120

Refletindo sobre o conteúdo 126

CAPÍTULO 11

O processo de urbanização no Brasil 127

Urbanização acelerada 127

Geografia Regional - A Macrometrópole Paulista 136

Refletindo sobre o conteúdo 138

CONCLUINDO A UNIDADE 3 139

Testes e questões 140

Outras fontes de reflexão e pesquisa 145

UNIDADE 4

ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO ECONÔMICO E INDUSTRIALIZAÇÃO 147

CAPÍTULO 12

A organização do espaço econômico brasileiro 148

Herança colonial: arquipélago econômico 148

A industrialização e a integração nacional 152

Refletindo sobre o conteúdo 155

CAPÍTULO 13

Industrialização e desenvolvimento econômico 156

Antes da Revolução Industrial tardia 156

A Revolução Industrial tardia 159

O "milagre econômico" e a "década perdida" 161

A indústria brasileira na globalização 162

Refletindo sobre o conteúdo 165

CAPÍTULO 14

Localização espacial e concentração das indústrias 166

As regiões de concentração industrial 166

Refletindo sobre o conteúdo 175

CAPÍTULO 15

Localização espacial e dispersão das indústrias 176

Processo de dispersão industrial 176

Refletindo sobre o conteúdo 185

CONCLUINDO A UNIDADE 4 186

Testes e questões 186

Outras fontes de reflexão e pesquisa 191



UNIDADE 5

ATIVIDADES PRIMÁRIAS NO BRASIL 192

CAPÍTULO 16

O espaço agropecuário brasileiro 193

O campo brasileiro 193

Atividades agrícolas 194

Principais produtos agrícolas 195

A pecuária no Brasil 199

O agronegócio no Brasil 202

Refletindo sobre o conteúdo 203

| | | | |
|-----------------------------------------------------------------------|-----|-------------------------------------------------|-----|
| CAPÍTULO 17 | | CONCLUINDO A UNIDADE 5 | 249 |
| A estrutura fundiária no Brasil | 204 | Testes e questões | 249 |
| Origem da estrutura fundiária brasileira | 204 | Outras fontes de reflexão e pesquisa | 254 |
| Conflitos no campo | 209 | | |
| As relações de trabalho no campo | 210 | UNIDADE 6 | |
| Diálogos - A desigual estrutura fundiária brasileira em contexto | 212 | COMÉRCIO, TRANSPORTES E TELECOMUNICAÇÕES | 256 |
| Refletindo sobre o conteúdo | 214 | | |
| CAPÍTULO 18 | | CAPÍTULO 21 | |
| Recursos minerais do Brasil | 215 | O comércio exterior brasileiro | 257 |
| O setor mineral no Brasil | 216 | Evolução do comércio exterior brasileiro | 257 |
| Recursos minerais | 218 | Balança comercial e balanço de pagamentos | 258 |
| Refletindo sobre o conteúdo | 226 | O comércio brasileiro no contexto internacional | 260 |
| CAPÍTULO 19 | | Os corredores de exportação | 262 |
| Oferta interna de energia: combustíveis fósseis | 227 | Desafios do comércio exterior brasileiro | 263 |
| Oferta interna de energia no Brasil | 227 | Refletindo sobre o conteúdo | 265 |
| Combustíveis fósseis | 229 | CAPÍTULO 22 | |
| Refletindo sobre o conteúdo | 236 | Transportes e telecomunicações no Brasil | 266 |
| CAPÍTULO 20 | | Os transportes no Brasil | 266 |
| Oferta interna de energia: energia elétrica e outras fontes | 237 | As telecomunicações no Brasil | 277 |
| Energia elétrica | 237 | Refletindo sobre o conteúdo | 279 |
| Outras fontes de energia | 244 | CONCLUINDO A UNIDADE 6 | 280 |
| Geografia Regional - O avanço da energia hidrelétrica na região Norte | 247 | Testes e questões | 281 |
| Refletindo sobre o conteúdo | 248 | Outras fontes de reflexão e pesquisa | 285 |
| | | | |
| | | SIGNIFICADO DAS SIGLAS | 286 |
| | | BIBLIOGRAFIA | 287 |

