



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA

PROET
PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM
ESTUDOS TERRITORIAIS

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Departamento de Ciências Exatas e da Terra I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS TERRITORIAIS (PROET)

GILTON CRUZ DOS SANTOS

REGIÃO:
UMA ANÁLISE DAS OBRAS DIDÁTICAS DE GEOGRAFIA A
PARTIR DO PNL D

SALVADOR - BAHIA
2021



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Departamento de Ciências Exatas e da Terra I
Programa de Pós-Graduação em Estudos Territoriais – PROET

GILTON CRUZ DOS SANTOS

REGIÃO:
UMA ANÁLISE DAS OBRAS DIDÁTICAS DE GEOGRAFIA
A PARTIR DO PNLD

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora da Linha de Pesquisa II – Processos Territoriais e Dinâmica Urbano-Regional, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Territoriais (PROET), do Departamento de Ciências Exatas e da Terra (DCET), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Estudos Territoriais.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Santos de Oliveira

SALVADOR – BAHIA
2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

S237r

Santos, Gilton Cruz dos

Região: uma análise das obras didáticas de Geografia a partir do
PNLD / Gilton Cruz dos Santos. - Salvador, 2021.
195 fls : il.

Orientador(a): Drª Simone Santos de Oliveira.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da
Bahia. Departamento de Ciências Exatas e da Terra. Programa de
Pós-Graduação em Estudos Territoriais - PROET, Campus I. 2021.

1.Região. 2.Livro didático - Geografia. 3.Programa Nacional do Livro
Didático (PNLD). 4.Ensino Fundamental II.

CDD: 907



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Departamento de Ciências Exatas e da Terra I
Programa de Pós-Graduação em Estudos Territoriais – PROET

FOLHA DE APROVAÇÃO

GILTON CRUZ DOS SANTOS

**REGIÃO: UMA ANÁLISE DAS OBRAS DIDÁTICAS DE GEOGRAFIA A PARTIR
DO PNLD**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Territoriais, do Departamento de Ciências Exatas e da Terra I, da Universidade do Estado da Bahia, *Campus I*, Salvador, em 25 de maio de 2021, como requisito obrigatório para a obtenção do grau de Mestre (a) em Estudos Territoriais, composta pela Banca Examinadora:

Simone Santos de Oliveira – Orientadora

Universidade do Estado da Bahia – UNEB/*Campus XI*

Doutorado em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Jussara Fraga Portugal

Universidade do Estado da Bahia – UNEB/*Campus XI*

Doutorado em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Pós-Doutorado em Geografia, Universidade Estadual de Londrina – UEL

Maria Francineila Pinheiro dos Santos

Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Doutorado em Ensino de Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRS

Pós-Doutorado em Ensino de Geografia, Universidade de Valencia/Espanha – UV

AGRADECIMENTOS

Ao Deus Todo Poderoso.

A minha mãe, a senhora Gilda Maria da Cruz, que sempre me apoiou em todas as etapas estudantis.

Ao professor Dr. Diego Corrêa Maia, o qual me apoiou durante a minha caminhada na Graduação em Geografia na UFBA, através de participações em seminários e palestras, aulas de campo e discussões de textos acadêmicos no grupo de estudos Geoclima, além das orientações no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), e mesmo após ser transferido para UNESP / Campus Rio Claro (SP), não parou de incentivar a minha carreira como docente na Educação Básica e sempre pontuando a importância de ingressar numa Pós-Graduação.

Ao Instituto Comenius de Educação, uma escola que acreditou no meu potencial e na qual tenho o privilégio de lecionar o componente curricular de Geografia desde 2014, um local em que tive a oportunidade de fazer grandes amizades e trabalhar com excelentes profissionais da área de Educação, menções honrosas ao diretor José Jorge e aos coordenadores, Alessandra Sena e Jatiniel Cerqueira.

Ao Colégio Polivalente de Aratu em Simões Filho – BA, o local que me inspirou para a realização dessa pesquisa, a todos os professores, e em especial ao grupo de Ciências Humanas, que sempre obteve a dinâmica de compartilhar materiais paradidáticos no intuito de qualificar as minhas aulas, abro um parêntese para a professora de Química, Aline França do Amaral (*in memória*) vítima do COVID – 19, em junho de 2020.

À coordenação do PROET, em especial aos professores, Gustavo Barreto Franco e Agripino Souza Coelho Neto, os quais sempre prestativos e cuidadosos com as construções das pesquisas dos mestrandos.

Ao grupo de pesquisa Geo(*bio*)grafar, o qual está me possibilitando a aprendizagem sobre o método autobiográfico – narrativo, na realidade um grupo qualificado de pesquisadores inteligentes de várias áreas de conhecimentos e que residem em diferentes locais do Estado da Bahia.

Às professoras Ednice de Oliveira Fontes Baitz, que me conduziu a compreender a importância dos caminhos metodológicos de uma pesquisa, e Lysie

dos Reis Oliveira que, através da sua disciplina, contribuiu, de maneira eficaz, no tocante à dinâmica territorial e espacial a partir dos conceitos advindos da Geografia, História e Urbanismo.

A todos os colegas da Pós-Graduação (turma incrível) de 2019 e ao secretário Edmilson Natividade (*gentleman*).

Aos integrantes da banca, a Profa. PhD. Jussara Fraga Portugal e Profa. PhD Maria Francineila Pinheiro dos Santos, as quais apresentaram valiosas observações e sugestões, contribuindo, assim, para a finalização deste estudo.

A minha estimada orientadora, Profa. Dra. Simone Santos de Oliveira, que me acompanha desde os primeiros passos na Pós-Graduação e por ter compartilhado seus profundos conhecimentos comigo.

Obrigado a todos!

*“[...] E a gente chegou muito bem
Sem a desmerecer a ninguém
Enfrentando no peito um certo preconceito
e muito desdém*

[...]

*Por isso vê lá onde pisa
Respeite a camisa que a gente suou
Respeite quem pode chegar onde a gente chegou
E quando pisar no terreiro
Procure primeiro saber quem eu sou
Respeite quem pode chegar onde a gente chegou.”*

(Jorge Aragão/ Moleque Atrevido).

SANTOS, Gilton Cruz dos. **Região**: uma análise das obras didáticas de Geografia a partir do PNLD. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Estudos Territoriais (PROET). Departamento de Ciências Exatas e da Terra I. Universidade do Estado da Bahia (UNEB). *Campus I*, Salvador, 196 p.

RESUMO

A abordagem do conceito de região é fundante no processo de escolarização e, sobretudo, na Educação Geográfica. A investigação que resultou nesta dissertação é caracterizada como uma pesquisa de natureza básica, de abordagem qualitativa, vinculada à Linha de Pesquisa II – Processos Territoriais e Dinâmica Urbano-Regional, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Territoriais (PROET), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), cuja problemática envolveu a seguinte questão: como o conceito de região é abordado nos livros didáticos de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), do triênio 2017 a 2019 e do quadriênio 2020 a 2023, adotadas na escola pública Estadual Polivalente de Aratu, localizada na cidade de Simões Filho - BA, no Território de Identidade Metropolitano de Salvador e como esse conceito possibilita compreender o processo de regionalização, de modo a contribuir para uma melhor Educação Geográfica? A intenção da pesquisa foi analisar como a região, enquanto conceito fundante da Geografia, e a regionalização são apresentadas nos livros didáticos de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental do PNLD de 2017 a 2019, de modo a comparar as abordagens da regionalização feitas nas coleções didáticas escolhidas no quadriênio 2020 a 2023, com vistas a compreender como essas obras apresentam os conceitos de região e de regionalização para discutir temáticas pertinentes à Educação Geográfica. Além desta intencionalidade primordial, a pesquisa pretendeu discutir a região como uma das principais categorias de análise espacial e conceito fundante no ensino de Geografia para compreender a regionalização brasileira; historicizar o PNLD como importante política pública voltada para a educação básica e para o ensino de Geografia; discutir a região como um dos principais conceitos e categoria de análise espacial para o ensino da Geografia; analisar a abordagem do conceito de região nos livros didáticos de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental do PNLD, selecionados e utilizados no Colégio Estadual Polivalente de Aratu, da rede pública da cidade de Simões Filho, tendo em vista comparar as obras didáticas do PNLD de 2017 a 2019 com as obras do quadriênio 2020 a 2023 do PNLD 2020 e; identificar as principais linguagens apresentadas e indicadas nos volumes dos livros adotados no Colégio Estadual Polivalente para abordar conteúdos relacionados ao conceito de região e como estes podem ajudar o professor a discutir questões voltadas para os modelos de regionalizações Geoambientais, brasileira, africana e europeia possibilitando uma melhor Educação Geográfica. A dissertação está estruturada a partir de três grandes eixos temáticos, a saber: 1) a categoria região e o ensino de Geografia; 2) a regionalização nas obras didáticas de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental; 3) a representação da categoria região nas diversas imagens dos livros didáticos – representações cartográficas, gráficos, fotografias, quadros e tabelas. Os procedimentos metodológicos envolvidos nesta pesquisa qualitativa estiveram ancorados na análise dos seguintes documentos: - a obra didática *Homem & Espaço* de autoria de Elian Alabi Lucci e Anselmo Lazaro Branco

aprovada no PNLD dos anos finais do Ensino Fundamental do triênio 2017-2019, utilizada no Colégio Estadual Polivalente de Aratu, da cidade de Simões Filho (SF), no estado da Bahia; análise da obra didática *Araribá Mais Geografia*, de autoria de Cesar Brumini Dellore, coleção escolhida e adotada para a mesma unidade escolar, para o quadriênio de 2020 a 2023. Além das análises comparativas dessas duas coleções, foi feita uma análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que concerne às questões pertinentes ao componente Geografia e do Guia Digital PNLD de Geografia de 2020. As abordagens apresentadas nesta dissertação são imprescindíveis para o processo de Educação Geográfica, haja vista que região é um conceito importante para o desenvolvimento do raciocínio geográfico e do pensamento espacial, bem como poderá contribuir para a formação continuada do professor de Geografia, além de possibilitar futuras outras reflexões e publicações sobre os conceitos de região e de regionalização. Nessa análise comparativa das coleções didáticas, perceberam-se algumas mudanças apresentadas na coleção *Araribá Mais Geografia* relacionadas às temáticas regionais embutidas nos objetos de conhecimentos discutidos, ou seja, ocorreu uma ênfase à percepção humanística, ao espaço vivido e à ideia de pertencimento ao lugar, indicativos pertinentes à proposta da Educação Geográfica, a qual se preocupa com o assunto que está sendo abordado em sala de aula e que contemple o contexto e a realidade dos estudantes.

Palavras-chave: Região. Livros didáticos de Geografia. PNLD. Ensino Fundamental II.

SANTOS, Gilton Cruz dos. **Região:** uma análise das obras didáticas de Geografia a partir do PNLD. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Estudos Territoriais (PROET). Departamento de Ciências Exatas e da Terra I. Universidade do Estado da Bahia (UNEB). *Campus I, Salvador, 196 p.*

ABSTRACT

The approach of the concept of region is fundamental in the process of schooling and, above all, in Geography Education. The investigation that resulted in this dissertation is characterized as research of basic nature, of qualitative approach, linked to the Research Line II - Territorial Processes and Urban-Regional Dynamics, of the Postgraduate Program in Territorial Studies (PROET), of the University of the State of Bahia (UNEB), whose problematic involved the following question: - How is the concept of region covered in the Geography textbooks of the final years of Elementary Education of the National Program of Books and Teaching Materials (PNLD), of the triennium 2017 to 2019 and the quadrennium 2020 to 2023, adopted in the State public school Polivalente de Aratu, in the city of Simões Filho - BA, in the Metropolitan Identity Territory of Salvador, and how does this concept makes it possible to understand the regionalization process, to contribute to a better Geography Education? The research intended to analyze how the region, as a founding concept of Geography, and regionalization are presented in the Geography textbooks of the final years of Primary Education of the PNLD from 2017 to 2019, to compare the approaches to regionalization made in the teaching collections chosen in the quadrennium 2020 to 2023, to understand how these works present the concepts of region and regionalization to discuss themes pertinent to Geography Education. Besides this primary intentionality, the research intended to discuss the region as one of the main categories of spatial analysis and fundamental concept in the teaching of Geography to understand the Brazilian regionalization; historicize PNLD as an important public policy aimed at basic education and the teaching of Geography; discuss the region as one of the main concepts and category of spatial analysis for the teaching of Geography; analyze the approach of the concept of region in the Geography textbooks of the final years of elementary education of PNLD, selected and used in Colégio Estadual Polivalente de Aratu, of the public network of the city of Simões Filho, to compare the textbooks of the PNLD from 2017 to 2019 with the works of the quadrennium 2020 to 2023 of PNLD 2020 and; identify the main languages presented and indicated in the volumes of the books adopted in Colégio Estadual Polivalente to address content related to the concept of region and how these can help the teacher to discuss issues focused on the models of Geoenvironmental, Brazilian, African and European regionalizations enabling a better Geographic Education. The dissertation is structured from three major thematic axes, namely: 1) the category region and the teaching of Geography; 2) regionalization in the Geography textbooks of the final years of Elementary School; 3) the representation of the category region in the various images of textbooks - cartographic representations, graphs, photographs, charts, and tables. The methodological procedures involved in this qualitative research were anchored in the analysis of the following documents: - the textbook "*Homem & Espaço*" by Elian Alabi Lucci and Anselmo Lazaro Branco approved in the PNLD for the final years of Elementary School for the triennium 2017-2019, used in the Colégio Estadual

Polivalente de Aratu, in the city of Simões Filho (SF), in the state of Bahia; - analysis of the textbook "*Araribá Mais Geografia*" by Cesar Brumini Dellore, a collection chosen and adopted for the same school unit, for the quadrennium from 2020 to 2023. In addition to the comparative analyses of these two collections, an analysis was made of the National Common Curricular Base (BNCC) regarding important issues related to Geography and the PNLD Digital Guide of Geography of 2020. The approaches presented in this dissertation are essential to the process of Geography Education, given that region is an important concept for the development of geographic reasoning and spatial thinking, as well as may contribute to the continued training of Geography teacher, and enable future other reflections and publications about the concepts of region and regionalization. In this comparative analysis of the teaching collections, we noticed some changes presented in the *Araribá Mais Geografia* collection related to the regional themes embedded in the objects of knowledge discussed, that is, there was an emphasis on humanistic perception, to the lived space and the idea of belonging to the place, indicative pertinent to the proposal of Geographic Education, which is concerned with the subject being addressed in the classroom and that takes into account the context and reality of students.

Keywords: Region. Geography textbooks. PNLD. Elementary School II.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização do município de Simões Filho-BA	34
Figura 2 – Volumes da Coleção <i>Geografia: Homem & Espaço</i> da Editora Saraiva	39
Figura 3 – Volumes da Coleção <i>Araribá Mais Geografia</i> da Editora Moderna	41
Figura 4 – Livro didático de Geografia de terceira geração (6º Ano)	57
Figura 5 – Livro didático de Geografia de terceira geração (9º Ano)	58
Figura 6 – Monte Everest	83
Figura 7 – Principais Cadeias de Montanhas	84
Figura 8 – Relevo brasileiro	85
Figura 9 – Relevo baiano 1	86
Figura 10 – Relevo baiano 2	87
Figura 11 – Perfil Vegetacional	88
Figura 12 – Planisfério: Vegetação Original	89
Figura 13 – Planisfério: Vegetação Nativa (2013)	90
Figura 14 – Camadas da atmosfera	92
Figura 15 – Planisfério: Climas	93
Figura 16 – Brasil: Previsão para (17/09/2017)	94
Figura 17 – Lugar e Cultura	95
Figura 18 – Planisfério: principais zonas de pesca no mundo	97
Figura 19 – Distribuição da Água Doce (2015)	98
Figura 20 – Bacia Hidrográfica	99
Figura 21 – Rede Fluvial e Bacia Hidrográfica	99
Figura 22 – Brasil: aquíferos Guarani e Alter do Chão	100
Figura 23 – Brasil: Bacias e Regiões Hidrográficas	101
Figura 24 – Divisão Regional do Brasil – IBGE (1990)	104
Figura 25 – As cinco regiões do Brasil, com Estados e territórios existentes em 1942	105
Figura 26 – Divisão Regional do Brasil – IBGE (1970)	107
Figura 27 – Os três principais complexos regionais brasileiros	108
Figura 28 – Brasil: divisão regional (Milton Santos e outros) – 1999	109
Figura 29 – Um engenho de cana-de-açúcar do Período Colonial	112

Figura 30 – Sub-regiões Nordeste	113
Figura 31 – Infográfico da Região Nordeste	114
Figura 32 – Literatura de Cordel	116
Figura 33 – Pelourinho (Salvador-Bahia)	117
Figura 34 – Nordeste: Climas (2013)	119
Figura 35 – Semiárido Nordestino	119
Figura 36 – A transposição das águas do São Francisco – 2016	120
Figura 37 – Distribuição da população (2014)	121
Figura 38 – Complexo Regional da Amazônia	122
Figura 39 – Brasil: Amazônia Legal	123
Figura 40 – Amazônia Internacional	123
Figura 41 – Região Norte, Floresta Amazônica e Amazônia Legal (2014)	124
Figura 42 – Amazônia: Arco do Desmatamento (2016)	125
Figura 43 – Amazônia: desmatamento (1998-2013)	126
Figura 44 – Amazônia Legal: Desmatamento (1988-2016)	126
Figura 45 – Charge Amazônia	127
Figura 46 – Zona Franca de Manaus (2011-2016)	129
Figura 47 – Brasil: Terras Indígenas (2017)	130
Figura 48 – Expansão do cultivo de café – primeira metade do século XIX – segunda metade do século XX	132
Figura 49 – Porto de Santos: Final do século XIX	133
Figura 50 – Mapas da Vegetação do Centro-Sul: Século XV e atual	134
Figura 51 – Centro-Sul: unidades de relevo (classificação de Jurandyr L. S. Ross) – 1990	135
Figura 52 – Deslizamento de terra em Nova Friburgo (RJ) – 2011	136
Figura 53 – Centro-Sul: clima	137
Figura 54 – Região Sul: Caminhos das Tropas (séculos XVIII e XIX)	139
Figura 55 – Região Sul: Principais núcleos Imigrantes (século XIX)	140
Figura 56 – Atividade sobre religiões de Matrizes Africanas	142
Figura 57 – Região Sudeste: Regiões Hidrográficas (2016)	143
Figura 58 – Região Sudeste: Concentração Industrial (2013)	145
Figura 59 – Centro-Oeste: Vegetação (2013)	146
Figura 60 – Brasil: Produção de Soja (Safrá 2013-2014)	147

Figura 61 – Brasil: Principais Agências de Desenvolvimento Regional (2016)	149
Figura 62 – Conflitos e tensões no mundo – final do século XX e início do século XXI	152
Figura 63 – Impérios Neocoloniais – final do século XIX e início do século XX	153
Figura 64 – África: Grupos étnicos final do século XX	154
Figura 65 – Domínio europeu no continente africano	155
Figura 66 – Conflitos no continente africano	156
Figura 67 – Regionalização da África	158
Figura 68 – Griôs tocando kora	159
Figura 69 – África: climas	161
Figura 70 – África: climas (2016)	162
Figura 71 – África: vegetação (2013)	162
Figura 72 – África: físico	163
Figura 73 – África: Sahel	164
Figura 74 – África: Nilo	165
Figura 75 – Rio Nilo	166
Figura 76 – Pobreza de rendimentos	167
Figura 77 – Comércio Mundial (2012)	168
Figura 78 – Blocos Econômicos (2017)	170
Figura 79 – Europa: Regionalização (2011)	172
Figura 80 – Iugoslávia: formação e desintegração – 1815-2007	173
Figura 81 – Terra de ninguém (2001)	175
Figura 82 – União Europeia (2015)	176
Figura 83 – CEI: divisão política (2014)	177

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no <i>Google Acadêmico</i>	33
Quadro 2 – Coleções de livros didáticos de Geografia do EF aprovados no PNLD 2020	53

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB – Associação dos Geógrafos Brasileiros

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DECT - Departamento de Ciências Exatas e da Terra

EF – Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LA – Livro do Aluno

LD – Livro Didático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MP – Manual do Professor

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

PROET – Programa de Pós-Graduação em Estudos Territoriais

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1 PÁGINAS INICIAIS: POR UMA INTRODUÇÃO	20
2 CAMINHO METODOLÓGICO: O CONTEXTO DA PESQUISA	25
2.1 Área de onde emerge o estudo	33
2.2 As dimensões analíticas e as obras didáticas	37
3 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO E DO MATERIAL DIDÁTICO (PNLD)	44
3.1 Livro didático de Geografia: um importante recurso no fazer docente	48
3.2 Livro didático: as exigências digitais	55
4 REGIÃO: IMPORTANTE CONCEITO E CATEGORIA DE ANÁLISE ESPACIAL	60
4.1 Conceitos de região	61
4.2 A Região e a Geografia Escolar	68
4.3 Geografia Escolar de acordo com os principais paradigmas geográficos no âmbito regional	71
4.4 Entre a Geografia Escolar e a Geografia Acadêmica, a Educação Geográfica	74
5 REGIÃO: UMA ABORDAGEM A PARTIR DAS OBRAS DIDÁTICAS DO PNLD UTILIZADAS NO COLÉGIO ESTADUAL POLIVALENTE DE ARATU	78
5.1 Sexto Ano: um desafio para os docentes da Educação Básica	79
5.1.1 Sexto Ano: as principais variáveis geoambientais nas coleções didáticas	82
5.1.1.1 <i>Relevo</i>	82
5.1.1.2 <i>Vegetação</i>	87
5.1.1.3 <i>Clima</i>	91
5.1.1.4 <i>Hidrografia</i>	96
5.2 Sétimo Ano: a região e a regionalização brasileira nos livros didáticos	102
5.2.1 Regionalização brasileira	103
5.2.1.1 <i>Nordeste</i>	111
5.2.1.2 <i>Complexo Amazônico/ Região Norte</i>	122
5.2.1.3 <i>Centro-Sul</i>	131
5.2.1.4 <i>Região Sul</i>	137
5.2.1.5 <i>Região Sudeste</i>	142
5.2.1.6 <i>Região Centro-Oeste</i>	145
5.2.2 Principais agências de desenvolvimento regional do Brasil (2016)	148
5.3 Oitavo Ano: aprendizagens e desafios para o ensino e a compreensão da regionalização africana através do livro didático	150
5.3.1 Regionalização africana segundo a ONU	157

5.3.2 Geografia Física africana nos livros didáticos: a ênfase na abordagem regional	160
5.4 Nono Ano: potencialidades e perspectivas globais apresentadas no livro didático e a discussão regional	166
5.4.1 Europa	171
6 PÁGINAS FINAIS: CONSIDERAÇÕES	179
7 REFERÊNCIAS	189

1 PÁGINAS INICIAIS: POR UMA INTRODUÇÃO

A Geografia, devido à sua complexidade de conteúdo, tem o poder de dialogar com as diversas áreas científicas, como a Sociologia, a História, a Antropologia, a Economia, a Arquitetura, dentre outras. Essa interdisciplinaridade estimula o professor pesquisador a traçar linhas de pesquisas baseadas em conceitos, temas e fundamentos modernos que convergem para um processo multidisciplinar em que o componente curricular da Geografia se firma como ciência. Nessa perspectiva, o conceito de região, dentre outros objetos do conhecimento, pode ser explorado, no intuito de explicar os fenômenos do inter-relacionamento do homem com a natureza, pois o estudo, de forma integrada, proporciona um arcabouço teórico-metodológico rico em informações e de grande potencialidade, passíveis de serem explorados em outras áreas do conhecimento.

De acordo com Gomes (2000), a partir da compreensão do conceito de região, é possível promover o encontro entre as ciências da natureza e as ciências humanas, o produto síntese de uma reflexão verdadeiramente geográfica.

Muitos dos assuntos e conteúdos curriculares que compõem o componente de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental envolvem a compreensão dos processos territoriais e ambientais, sobretudo, através da região, como importante conceito e categoria de análise espacial.

A Geografia Escolar e a utilização dos livros didáticos nos anos finais do Ensino Fundamental são essenciais, pois, através desse componente curricular, o educando passa a despertar suas habilidades sensoriais de localização, como prevê a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

De acordo com Saviani (1989), o livro didático passa a ser o principal suporte para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, principalmente no tocante à comunicação, que abrange quatro elementos fundamentais: transmissão, mensagem, receptor e meio. Sendo assim, o recurso em evidência tem que estar contextualizado de acordo com os acontecimentos atuais e ser propício à faixa etária do público ao qual se destina.

O livro didático do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) constitui-se como um importante recurso para as aulas de Geografia na Educação Básica, sobretudo porque abrange estratégias didáticas, metodologias, procedimentos e as diversas linguagens (trechos de músicas, diferentes mapas

temáticos, gráficos, infográficos, fotografias, tiras, histórias em quadrinhos, dentre outras formas de linguagens), para abordar temas e conceitos da Geografia Escolar. É importante ressaltar que, no PNLD, o procedimento de seleção do livro didático pelos docentes esbarra em dificuldades impostas por algumas secretarias estaduais, pois os professores, muitas vezes, não têm autonomia de escolha do material e acabam utilizando um livro que não está de acordo com a proposta pedagógica da escola e com sua linha teórico-metodológica e, assim, segundo Schäffer (2003), o livro didático tende a estar paralelo aos objetivos traçados pelo professor em seu planejamento.

A decisão por esse tema como objeto de estudo surgiu a partir de uma análise do espaço escolar do Colégio Estadual Polivalente de Aratu, localizado na cidade de Simões Filho, BA, no decorrer dos anos 2017 e 2018, ao observar as necessidades e dificuldades dos colegas professores da área de Ciências Humanas, em busca de novos dispositivos didáticos, materiais paradidáticos e metodologias para dinamizar suas aulas e atividades práticas.

Assim, esta pesquisa de Mestrado, vinculada à Linha de Pesquisa II, Processos Territoriais e Dinâmica Urbano-Regional, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Territoriais (PROET), do Departamento de Ciências Exatas e da Terra (DCET), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus* I, Salvador, apresenta o seguinte problema: como o conceito de região é abordado nos livros didáticos de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), do triênio 2017 a 2019 e do quadriênio 2020 a 2023, adotados na escola pública Estadual Polivalente de Aratu, localizada na cidade de Simões Filho-BA, no Território de Identidade Metropolitano de Salvador e como esse conceito possibilita compreender o processo de regionalização, de modo a contribuir para uma melhor Educação Geográfica?

O objetivo geral consistiu em analisar como a região, enquanto conceito fundante da Geografia, e a regionalização são apresentadas nos livros didáticos de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental do PNLD de 2017 a 2019, de modo a comparar as abordagens da regionalização feitas nas coleções didáticas escolhidas no quadriênio 2020 a 2023, com vistas a compreender como

essas obras apresentam os conceitos de região e de regionalização para discutir temáticas pertinentes à Educação Geográfica.

Além disso, os objetivos específicos que envolvem a referida pesquisa são:

- historicizar o PNLD como importante política pública voltada para a Educação Básica e para o ensino de Geografia;

- discutir a região como um dos principais conceitos e categoria de análise espacial para o ensino da Geografia;

- analisar a abordagem do conceito de região nos livros didáticos de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental do PNLD, selecionados e utilizados no Colégio Estadual Polivalente de Aratu, da rede pública da cidade de Simões Filho, tendo em vista comparar as obras didáticas do PNLD de 2017 a 2019 com as obras do quadriênio 2020 a 2023 do PNLD 2020;

- identificar as principais linguagens apresentadas e indicadas nos volumes dos livros adotados no Colégio Estadual Polivalente para abordar conteúdos relacionados ao conceito de região e como estes podem ajudar o professor a discutir questões voltadas para os modelos de regionalizações Geoambientais, brasileira, africana e europeia, possibilitando uma melhor Educação Geográfica.

Mediante as intenções apresentadas, estruturalmente, a dissertação, produto desta pesquisa, foi organizada em sete seções. A primeira seção, ora apresentada, intitula-se “Páginas iniciais: por uma introdução”, em que são apresentados ao leitor o objeto que gerou este estudo, a questão norteadora, os objetivos, bem como a justificativa e a estruturação da dissertação.

A seção “Caminho metodológico: o contexto da pesquisa” caracteriza o tipo de pesquisa que possibilitou este trabalho, a escolha do campo empírico, as fontes de pesquisas e os procedimentos de análise que foram utilizados na obtenção dos dados.

A seção nomeada como “Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)” apresenta ao leitor como essa política pública foi implantada, quais questões que a envolve e sua importância para o ensino de Geografia no Ensino Fundamental, subdividida em duas subseções – “Livro didático de Geografia: um importante recurso no fazer docente” e “Livro didático: as exigências digitais”.

A seção “Região: importante conceito e categoria de análise espacial” contempla uma abordagem sobre a região como uma discussão fundante para a Educação Geográfica na escola básica, subdividida em quatro subseções.

Já na seção intitulada “Região: uma abordagem a partir das obras didáticas do PNLD utilizadas no Colégio Estadual Polivalente de Aratu” comporta as análises decorrentes das fontes de pesquisas sobre o conceito de região nas duas coleções didáticas selecionadas e adotadas pela referida instituição de ensino público estadual, localizada na cidade de Simões Filho, contrastando com as mudanças realizadas depois da BNCC, a partir de dezembro de 2018, cuja abordagem está estruturada em quatro subseções principais, a saber: Sexto Ano: um desafio para os docentes da Educação Básica, Sétimo Ano: a região e a regionalização brasileira nos livros didáticos, Oitavo Ano: aprendizagens e desafios para o ensino e compreensão da regionalização africana através do livro didático e Nono Ano: potencialidades e perspectivas globais apresentadas no livro didático e a discussão regional.

Por fim, são apresentadas as seções referentes à conclusão, nomeada como “Páginas finais: considerações”, nas quais são retomadas às questões norteadoras da pesquisa, de modo a concluir a escrita do texto da dissertação, acompanhadas, na sequência, pelas “Referências”, contendo as obras e os autores consultados, que ajudaram a fundamentar este trabalho.

2 CAMINHO METODOLÓGICO: O CONTEXTO DA
PESQUISA

O objeto deste estudo envolve diretamente o livro didático de Geografia, pois ele é “[...] um representante legítimo das disciplinas escolares e busca dar conta das necessidades surgidas na relação Ensino-Aprendizagem da educação básica. Sua produção tem como referência a cultura escolar.” (SENE, 2014, p. 29).

Conforme explicita Sene (2014, p. 29), nota-se a importância do livro didático, tendo em vista a sua utilização em sala de aula. Portanto, a escolha deste relevante recurso didático flexibiliza o processo de Ensino-Aprendizagem da Educação Geográfica. No tocante às obras didáticas que foram analisadas, apresentaram-se diversas linguagens (imagética, textual e cartográfica) e possibilitaram o desenvolvimento de várias habilidades, a partir do estímulo do raciocínio geográfico, ao articular os princípios da analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem dos fatos e fenômenos estudados pela Geografia, levando em consideração o nível de escolaridade dos estudantes.

O viés metodológico que sustentou o desenvolvimento deste estudo, intitulado Região: uma análise das obras didáticas de Geografia a partir do PNLD, caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 2006), descritiva, ancorada na análise das coleções dos livros didáticos do PNLD, Guia Didático Digital e da BNCC¹.

Os objetos desta investigação são: (i) a obra didática *Homem & Espaço*, de autoria de Elian Alabi Lucci e Anselmo Lazaro Branco, aprovada no PNLD dos anos finais do Ensino Fundamental do triênio 2017-2019, utilizada no Colégio Estadual Polivalente de Aratu, da rede pública da cidade de Simões Filho (SF), no estado da Bahia; (ii) obra didática *Araribá Mais Geografia*, de autoria de Cesar Brumini Dellore 2020 a 2023, aprovada no processo de avaliação das obras didáticas referente ao Edital 01/2018 no Programa Nacional do Livro e do Material

¹ Esse documento define as aprendizagens essenciais a que todos os estudantes brasileiros têm direito ao longo da Educação Básica e está estruturado com foco no desenvolvimento de competências e habilidades (aprendizagens essenciais) para promover o desenvolvimento integral dos estudantes e sua atuação na sociedade.

Didático – PNLD 2020 – Anos Finais do Ensino Fundamental, conforme produzido a partir do que apresenta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC foi homologada em 2018, com a proposta de que os conhecimentos construídos pelos estudantes devessem ocorrer a partir do desenvolvimento das competências gerais² da Educação Básica e das competências específicas³ de uma determinada área do conhecimento, além das habilidades específicas de cada componente curricular⁴, as quais contribuem para o desenvolvimento escolar.

O Guia Didático Digital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático oferece um leque de coleções didáticas que foram aprovadas por uma equipe de profissionais qualificados e que transitam nas discussões que versam sobre a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar. Esse documento:

Apresenta as características gerais da obra, os propósitos, os referenciais teórico-metodológicos, os conceitos centrais, a abordagem didático-pedagógica e a organização do Manual do Professor e do Manual do Professor Digital, para que você tenha a visão inicial dos livros presentes em todos os volumes que a formam. (BRASIL, 2020, p. 1).

De acordo com o Guia de Livros Didáticos Ensino Fundamental Anos Finais (2017), a coleção *Homem & Espaço* apresenta uma proposta pedagógica orientada pela concepção humanística de Geografia, busca valorizar as linguagens visual e Cartográfica, sempre procura estabelecer relações com o

² A BNCC apresenta dez competências gerais que abrangem a valorização e utilização dos conhecimentos historicamente construídos para compreender a realidade, o exercício da curiosidade intelectual, a valorização das diversas manifestações artísticas e culturais, utilização das diferentes linguagens para desenvolver a compreensão, a criação e o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, bem como a valorização da diversidade de saberes e culturas, o desenvolvimento da argumentação para defender ideias e o conhecimento e apreciação da saúde física e emocional.

³ No caso da Área de Ciências Humanas, a BNCC apresenta sete competências, as quais envolvem a compreensão de si e do outro, do mundo social, cultural e digital, a intervenção humana na natureza e na sociedade, a interpretação e expressão dos sentimentos, crenças e valores, a comparação dos eventos que ocorrem nos espaços variados, a construção de argumentos para defender ideias e a utilização das diferentes linguagens – gráfica, textual, icnográfica, digital – tendo em vista o desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado à localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

⁴ Na Geografia são sete competências específicas, as quais envolvem a utilização dos conhecimentos geográficos para o entendimento da interação sociedade-natureza, o estabelecimento das conexões dos diferentes temas, o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico para o raciocínio geográfico e para o pensamento espacial, o desenvolvimento e a utilização da pesquisa para a compreensão do mundo natural e social, bem como a construção de argumentos e ação pessoal e coletiva nas questões socioambientais.

lugar do aluno. Apresenta linguagem específica para cada faixa etária dos alunos ao abordar os processos que organizam e transformam o espaço geográfico. Assim, metodologicamente, procura estabelecer relações entre as categorias de análise geográfica com a realidade vivida pelos alunos, valorizando os conhecimentos já construídos e os que estão em construção com os níveis de desenvolvimento cognitivo, contribuindo para a percepção de suas relações com o cotidiano.

A Coleção preocupa-se em apresentar propostas de atividades integradoras, bem como a utilização de recursos textuais de diferentes gêneros e recursos visuais e cartográficos diversificados para inserir e desenvolver os conteúdos propostos. Ao longo de toda a Coleção aparecem questionamentos que visam mapear conhecimentos prévios dos alunos para, somente depois, problematizar e sistematizar os conteúdos a serem desenvolvidos.

Os conceitos geográficos são gradativamente aprofundados e ampliados em cada livro da Coleção. As atividades sugeridas possibilitam a articulação entre os conteúdos e permitem que os objetivos das unidades temáticas sejam alcançados e os conteúdos problematizados.

Também estimulam a construção de encaminhamentos pedagógicos diferenciados e direcionados ao pensamento autônomo e crítico.

Há também questões e desafios que envolvem a seleção e a interpretação de dados provenientes de diferentes fontes, propiciando ao aluno o desenvolvimento de habilidades para a análise geográfica, e ampliando suas possibilidades de expressão escrita, gráfica e cartográfica.

Além das atividades propostas em cada capítulo, há outras que têm como propósito diversificar as aprendizagens e implementar uma perspectiva integradora de trabalho, tais como a leitura da paisagem, o trabalho de campo e o uso de novas tecnologias. (BRASIL, 2017, p.97)

Conforme o Guia de Livros Didáticos Ensino Fundamental Anos Finais (2020), a coleção *Araribá Mais Geografia* apresenta uma abordagem teórico-metodológica que trabalha os conhecimentos geográficos a partir da interação entre natureza e sociedade, aproximando o lugar de vivência dos estudantes com realidades regionais e mundiais. Além de estar ancorada na contextualização dos fenômenos geográficos, prevê a interdisciplinaridade como um caminho possível

para a construção/ampliação do raciocínio geográfico, favorável à reflexão e o exercício da criticidade. São destaques da coleção: o glossário, as imagens variadas, as atividades diversas, as distintas propostas de trabalho, bem como as sugestões de uso de ferramentas da internet. De certo modo, a coleção demonstra preocupação com o processo de alfabetização cartográfica dos estudantes, apresentando a Cartografia como linguagem potente para compreensão e espacialização de fenômenos geográficos. Para tanto, utiliza mapas, gráficos, infográficos e outras representações na abordagem dos conteúdos e na proposição das atividades.

As orientações presentes no Manual do Professor são pertinentes e estabelecem relação entre a proposta da coleção e os conteúdos trabalhados no Livro do Estudante. Optam por fazer, sempre que possível, uma revisão dos conteúdos abordados em anos anteriores. Ao final de cada unidade, constam questões para autoavaliação dos estudantes.

O projeto gráfico-editorial condiz com a faixa etária dos estudantes, especialmente no tocante às cores, à diagramação e ao tamanho das letras. A divisão por bimestres é sugerida nos Manuais do Professor, utilizando-se de paletas de cores, o que facilita a localização das informações dispostas.

No que se refere ao tratamento dos princípios éticos, a coleção atende, de certa maneira, a Lei nº 11.645/2008, pois há menção aos povos originários e afro-brasileiros. Isso dar-se por meio de imagens, atividades, textos, dentre outras formas. Ao longo da coleção, observa-se a abordagem de temáticas e de questões relacionadas ao preconceito e à discriminação em nossa sociedade. A coleção promove, positivamente, a imagem de afrodescendentes, visibilizando, em certa medida, o seu protagonismo social. No entanto, discussões sobre racismo aparecem dispersas ao longo dos volumes. Além disso, os conteúdos e as atividades em que se apresentam os povos originários e quilombolas não retratam, de modo aprofundado, os modos de vida, os conflitos e territorialidades atuais. Na coleção, tais povos estão limitados ao viés da tradição. Cabe, ainda, destacar que nos livros do 8º e 9º ano a estrutura organizacional dos capítulos privilegia uma leitura de mundo eurocêntrica. O continente africano, de certo modo, é apresentado aos estudantes numa perspectiva reducionista, utilizando

imagens e discussões que não projetam a diversidade dos povos africanos e de suas distintas realidades.

A coleção aborda aspectos que evidenciam a diversidade e a pluralidade cultural brasileira. Observam-se diversas manifestações artísticas, a participação dos povos e comunidades nos acontecimentos e a heterogeneidade da população nas diferentes regiões brasileiras e do mundo. Essas manifestações estão ligadas a aspectos sociais e históricos na composição dos sujeitos que formam a nação. Observa-se, ainda, a promoção de aspectos ligados à sustentabilidade do planeta. A cidadania é explorada, principalmente, por atividades sugeridas no manual do professor, colaborando para pensar situações do dia a dia, a tomada de decisões e intervenções nos espaços de vivência dos sujeitos. Embora a coleção destaque a diversidade cultural, histórica, política e econômica do país e do mundo, nos volumes do 6º e 7º ano, as diferenças regionais brasileiras, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, concentram-se nas atividades econômicas (há pouca ênfase no caso do Nordeste, pois a leitura privilegia o combate à seca e não a convivência com o semiárido).

A coleção isenta-se de visões partidárias, preferências religiosas e, de certa forma, escolhas ideológicas. Considera-se, portanto, a laicidade do ensino, a importância da autonomia docente e do estímulo à capacidade argumentativa e crítica dos estudantes. Promove, positivamente, a imagem da mulher, especialmente ao apresentá-la em diferentes espaços de trabalho. Aborda temáticas de gênero, as dificuldades de acesso à legislação e a falta de direitos enfrentados em algumas atividades. Não há, entretanto, debates sobre a violência, com ênfase na agenda atual que envolve as discussões em torno de gênero e da não-violência contra a mulher. Há, inclusive, brincadeiras, trabalhos e atividades que são apresentados como se pertencessem, exclusivamente, ao público masculino. (BRASIL, 2020, p. 84 e 85)

O material citado socializa o planejamento de sequências didáticas que são apresentadas nas coleções (Livro do Estudante, Manual do Professor Impresso e Manual do Professor Digital), possíveis modelos de planejamentos (anuais ou trimestrais), atividades interdisciplinares, além das observações pertinentes ao uso do material do Professor Digital que complementa o material impresso, tendo em vista qualificar as ações do professor em sala de aula.

O guia é um documento fundamental na escolha das coleções didáticas porque possibilita o professor fazer análise e identificar a obra a partir da resenha, além da seção mencionada anteriormente (Análise da obra), esse material ainda possui mais três seções – Visão geral, Descrição, Em sala de aula – as quais apresentam as principais características das coleções, no que concerne à seleção e à abordagem dos conteúdos, aos aspectos pedagógicos e à Formação Cidadã. A *Visão Geral* apresenta um panorama geral da obra; a *Descrição* que demonstra a estrutura e a organização da obra; *Análise da obra* que expõe a proposta pedagógica da coleção, o diálogo que poderá ser promovido com outras áreas do conhecimento e com outros componentes curriculares, além de proposições de exercícios. Por fim, ao final, encontra-se o item *Em sala de aula* que dá dicas essenciais aos professores, instigando-os para potencializarem a dinâmica na sala de aula, apontando as potencialidades e as questões que carecem de mais atenção do professor no ato de planejar as aulas e outras atividades, mediante a abordagem dos conteúdos.

A BNCC apresenta os objetos do conhecimento, conceitos e processos de forma organizada em unidades temáticas⁵ e as habilidades são aprendizagens essenciais em diferentes contextos escolares. Nesse direcionamento, ficou definido para o sexto ano os seguintes objetos de conhecimentos: identidades socioculturais; relações entre os componentes físico–naturais; transformação das paisagens naturais e antrópicas; fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras; biodiversidade e ciclo hidrológico e atividades humanas e dinâmica climática. No sétimo ano, ficaram estabelecidos: ideias e concepções sobre a formação territorial do Brasil; formação territorial do Brasil; características da população brasileira; produção, circulação e consumo de mercadorias; desigualdade social e o trabalho; mapas temáticos do Brasil e biodiversidade brasileira. No oitavo ano: distribuição da população mundial e deslocamentos

⁵ A BNCC apresenta cinco unidades temáticas: 1) o sujeito e seu lugar no mundo; 2) conexões e escalas; 3) mundo do trabalho; 4) formas de representação e pensamento espacial; 5) natureza, ambientes e qualidade de vida. Essas unidades temáticas despontam conceitos importantes para a Geografia: espaço, território, paisagem, região e lugar que possibilitam a promoção de uma série de procedimentos como observar, colidir dados, comparar, classificar, estabelecer generalizações e inferir explicações. Além desses conceitos, essas unidades possibilitam abordar categorias analíticas e importantes conceitos das Ciências Humanas, como espaço, tempo, sociedade, natureza, trabalho e cultura.

populacionais; diversidade e dinâmica da população mundial e local, corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial; os diferentes contextos e os meios técnicos e tecnológicos na produção; transformações do espaço na sociedade urbano-industrial na América Latina; cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África; identidades e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América espanhola e portuguesa e África e Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens da América Latina. Por fim, o nono ano: a hegemonia europeia na economia, na política e na cultura; corporações e organismos internacionais; as manifestações culturais na formação populacional; integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização; a divisão do mundo em ocidente e oriente; intercâmbios históricos e culturais entre Europa, Ásia e Oceania; transformações do espaço na sociedade urbano-industrial; cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas; leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar informações geográficas e diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania.

A partir da escolha do objeto de pesquisa, foi realizada uma revisão de literatura no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Google Acadêmico, baseada em autores que fundamentam os conhecimentos geográficos ligados ao conceito de região e ao ensino da Geografia, relacionados aos seguintes temas: Região e Regionalização, Geografia Escolar e Livro Didático. O levantamento indicou os seguintes autores: Bezzi (2004); Callai (2010; 2011; 2016); Castellar (2005); Cavalcanti (1998); Corrêa (2003); Gomes (2000); Haesbaert (2010); Leite (2007); Lencioni (2003); Oliveira (2019); Portugal (2017); Rauber (2016); Rêgo (2006); Santos (2011); Schäffer (2003); Sene (2014); Sposito (2004); Stefanello (2008); Straforini (2004), Tonini (2014), conforme exposto no Quadro 1.

Quadro 1 – Levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no *Google Acadêmico*

PRINCIPAIS TEMAS ABORDADOS	PRINCIPAIS AUTORES
REGIÃO E REGIONALIZAÇÃO	Gomes (2000); Corrêa (2003); Lencioni (2003); Bezzi (2004) e Haesbaert (2010).
GEOGRAFIA ESCOLAR	Cavalcanti (1998); Straforini (2004); Castellar (2005); Rêgo (2006); Stefanello (2008) e Portugal (2017).
LIVRO DIDÁTICO	Schäffer (2003); Sposito (2004); Leite (2007); Callai (2010; 2011; 2016), Sene (2014); Tonini (2014); Rauber (2016) e Oliveira (2019).

Fonte: Base de Teses e Dissertações da CAPES e *Google Acadêmico*, 2019.
Elaboração: Gilton Cruz dos Santos, 2019.

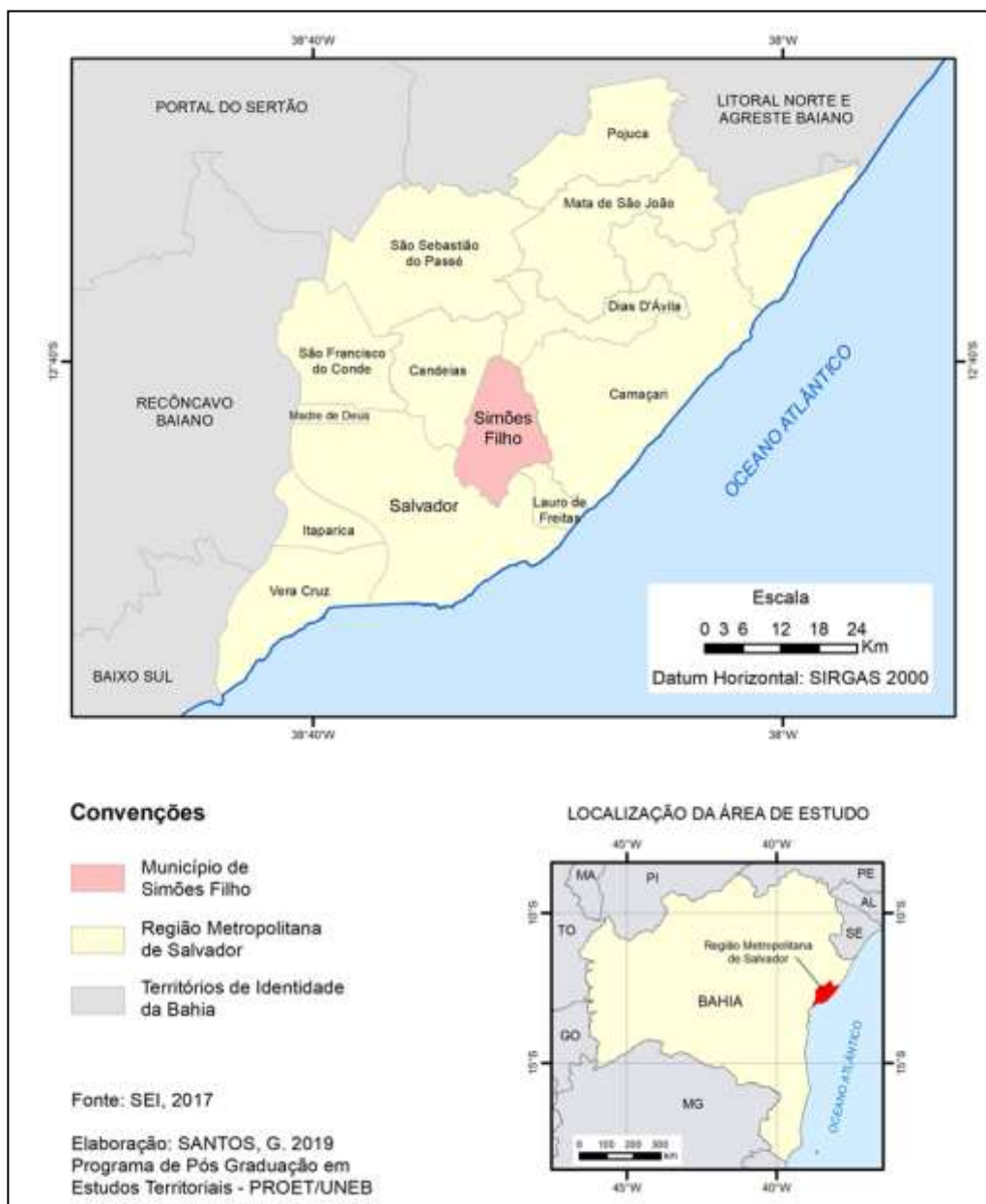
Esses pesquisadores foram consultados e são referendados, sobretudo, nas três grandes dimensões analíticas deste estudo: 1) o conceito de região e o ensino de Geografia; 2) o conceito de região nas obras didáticas de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental; 3) conceito de região, diversas linguagens e Livros Didáticos – linguagem cartográfica, gráficos, fotografias, quadros e tabelas –, as quais serão abordadas na seção “As dimensões analíticas e as obras didáticas”.

2.1 Área de onde emerge o estudo

O *lócus* de onde emerge o presente estudo é o Colégio Estadual Polivalente de Aratu, uma unidade de ensino público mantida pelo governo do estado da Bahia, localizada na Avenida Elmo Serejo de Farias, Km 2, S/N, bairro CIA 2, no município de Simões Filho.

O município de Simões Filho (SF) (Figura 1), onde se localiza o Colégio Estadual Polivalente de Aratu, está localizado na latitude de 12° 47' 8" Sul e na longitude de 38° 24' 20" Oeste e possui uma área de 201,2 km².

Figura 1 – Localização do município de Simões Filho-BA



Fonte: Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais (SEI, 2017).

O Colégio Estadual Polivalente de Aratu foi fundado em 1976 pelo professor e pastor da Igreja Luterana Paulo Klaudat, o qual percebeu a necessidade de implantar uma escola pública de qualidade devido à quantidade de famílias frustradas que não conseguiram empregos na área industrial, devido à falta de qualificação e foram forçadas a optarem pelo subemprego, construindo diversas habitações inadequadas próximas à unidade escolar, ou seja, uma área

isolada distante do centro do município, cercada por espécies da mata atlântica preservada, onde foi erguido o bairro popular conhecido como Coroa da Lagoa.

De acordo com Santos (2012), ocorreu uma migração intensa de trabalhadores de várias partes do Brasil para os municípios da Região Metropolitana de Salvador no final da década de 1970. Esse fluxo proporcionou um tipo de público no Colégio Estadual Polivalente de Aratu, constituído pelos filhos dos trabalhadores do novo polo industrial. No entanto, é importante mencionar que com a queda econômica do município de Simões Filho, nos anos 1990, motivado pela desinstalação de algumas fábricas no Centro Industrial de Aratu (CIA), a instituição também entrou em declínio no tocante à quantidade de estudantes matriculados.

Atualmente, o público estudantil é mesclado por educandos da Coroa da Lagoa e outros bairros de Simões Filho, além de vários grupos de educandos advindos dos municípios de Mapele, Ilha de São João, Lauro de Freitas (Areia Branca), Candeias (Passagem dos Teixeiras) e Centro de Abastecimento de Salvador (CEASA).

Segundo a Superintendência de Estudos Econômicos do Estado da Bahia (SEI), a população estimada de SF, em 2018, era composta por 132.906 habitantes, tendo o município a densidade demográfica de 660,5 km².

Conforme o censo escolar de 2019, o Colégio Estadual Polivalente de Aratu possuía 832 alunos matriculados, distribuídos da seguinte forma: 428 alunos no Ensino Fundamental; 116 alunos no Ensino Médio e 288 alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No início do ano letivo de 2020, o Colégio Estadual Polivalente de Aratu funcionou nos três turnos (matutino, vespertino e noturno) e possuía 976 alunos matriculados⁶, distribuídos nas seguintes etapas⁷ da Educação Básica: anos finais

⁶ Em razão da pandemia provocada pelo vírus da Covid-19, ainda não foram atualizados dados de matrícula referente ao ano de 2021.

⁷ O sistema educacional brasileiro, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN), apresenta uma divisão em níveis, etapas, fases, cursos e modalidades. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 21, Educação Básica e Educação Superior, a educação escolar é dividida em dois níveis, a Educação Básica e a Educação Superior. O nível correspondente à Educação Básica abrange três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A etapa da Educação Infantil compreende a primeira fase da educação básica e abrange a creche (crianças de até três anos de idade) e a pré-escola (para crianças de quatro a cinco anos de idade), cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança. Já o Ensino Fundamental tem uma duração de nove anos, cuja iniciação se dá por volta

do Ensino Fundamental, Ensino Médio, além da modalidade da Educação Jovens e Adultos (EJA)⁸.

O Colégio Estadual Polivalente de Aratu possui treze salas de aula, laboratório de informática, sala de vídeo, quadra poliesportiva, sala de professores, secretaria, direção, vice-direção, cantina e capela, estando equipada com computadores, *data show*, mapas, globo terrestre, TV, *pen drive* e um amplo acervo de livros didáticos.

Trata-se, portanto, de uma unidade escolar onde exerço a profissão docente, atuando na Educação Geográfica, desde o ano de 2014, e nessa trajetória profissional, algumas inquietações sobre o conceito de Região sempre estiveram presentes e, como o livro didático é um importante recurso para o trabalho docente, escolhi pesquisar sobre ele, tendo a Região com conceito fundante para a Geografia e importante categoria espacial.

A ideia desta pesquisa nasceu, de modo mais específico, durante a organização do projeto interdisciplinar “Poliafro: a Bahia e seus encantos”⁹ que foi desenvolvido na semana da consciência negra, do ano de 2018, quando eu e outros colegas de Geografia, que não tinham formação específica, discutimos qual regionalização iríamos utilizar no respectivo projeto, se iríamos usar a

dos seis anos de idade da criança, tendo por objetivo a formação básica do cidadão e abrange os anos iniciais (Ensino Fundamental I, da alfabetização ao 5º ano escolar), com uma duração de cinco anos, e os anos finais (Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano escolar), com uma duração de quatro anos. O nível correspondente ao Ensino Médio, por sua vez, tem a finalidade de estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, desenvolvendo a pesquisa, o ensino e a extensão, dividindo-se em cursos e programas: cursos sequenciais, graduação, pós-graduação e de extensão. E, quanto às modalidades de ensino, temos: Educação de Jovens e Adultos (EJA); a Educação Especial; a Educação Profissional e Tecnológica; a Educação do Campo; a Educação Escolar Indígena; a Educação Escolar Quilombola e a Educação a Distância.

⁸ A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma das modalidades mais conhecidas na educação brasileira. Sua origem advém da necessidade de escolarização de pessoas excluídas do processo e ficou inicialmente conhecida como uma educação de segunda classe, para as pessoas adultas e, em geral, de classes populares. A necessidade de mão-de-obra minimamente qualificada para atuar na indústria e a diminuição dos números vergonhosos de analfabetismo foram os iniciadores do processo para que o Estado brasileiro oferecesse tal modalidade. Anteriormente, essa modalidade era conhecida como supletivo. A atual EJA traz consigo a concepção de inclusão social e oferta para aqueles que não tiveram oportunidades na idade própria. A EJA está disciplinada na LDB, em especial nos artigos 37 e 38, e possui DCN própria para sua oferta.

⁹ Foi um projeto pedagógico que foi retomado no ano de 2015 no Colégio Estadual Polivalente de Aratu e teve por objetivo visar reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros, propondo uma reeducação das relações entre negros e brancos, o qual designa como relações étnico-raciais, partindo de um trabalho conjunto interdisciplinar da articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas e movimentos sociais.

regionalização da SEI¹⁰, se a do turismo, se a midiática, o que me inquietou muito e fui comparar com o que apresentava o livro didático que estávamos usando naquele momento no referido colégio. Desse modo, justifico o Colégio Estadual Polivalente de Aratu não como um *lócus* de pesquisa, mas como o lugar de onde emerge a inquietação para a investigação empreendida e apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Territoriais (PROET), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), uma vez que a intenção da pesquisa foi analisar como o conceito de região é apresentado nos livros didáticos de Geografia dos anos finais do ensino fundamental do PNLD de 2017 a 2019 e comparar as principais mudanças no âmbito regional das coleções didáticas escolhidas no quadriênio 2020 a 2023, com vistas a compreender como essas obras apresentam as temáticas relacionadas ao conceito de região para discutir conteúdos pertinentes à Educação Geográfica.

2.2 As dimensões analíticas e as obras didáticas

No que tange à análise documental, enquanto técnica/procedimento adotado nesta pesquisa, ela foi feita, sobretudo, a partir da produção textual (textos e atividades) e imagética (mapas, gráficos, infográficos, fotografias, dentre outras) que constituem os volumes dos livros que compõem as duas coleções didáticas selecionadas, cujo *corpus* analítico foi constituído a partir de três grandes dimensões para compreender como o conceito de região é abordado nos livros didáticos de Geografia do PNLD do triênio 2017–2019 e do quadriênio 2020–2023.

¹⁰ O SEI Bahia é o sistema oficial de gestão de processos e documentos administrativos eletrônicos e digitais no âmbito dos órgãos e das entidades do Poder Executivo do Estado da Bahia. Atendendo os objetivos do governo estadual e às necessidades dos municípios baianos a Lei nº 13.468, de 29 de dezembro de 2015, aprovou o Plano Plurianual 2016-2019, contanto com 27 Regiões. O conceito de Território de Identidade surgiu a partir dos movimentos sociais ligados à agricultura familiar e à reforma agrária, sendo posteriormente adotado pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário para a formulação de seu planejamento. A adoção como unidade de gestão para o estado da Bahia foi ajustado conceitual e metodologicamente para a formulação do planejamento em todas as dimensões, incluindo a realidade urbana e as atividades dos setores econômicos secundário e terciário.

As três grandes dimensões de análise, conforme foi apresentada após o quadro que constitui as principais temáticas e autores que corroboram com referencial teórico, são constituídas por: 1) o conceito de região e o ensino de Geografia; 2) o conceito de região nas obras didáticas de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental; 3) a representação do conceito de região nas diversas linguagens que compõem os livros didáticos – linguagem cartográfica, gráficos, fotografias, quadros e tabelas.

A primeira dimensão intitulada “O conceito de região nas obras didáticas de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental” tem a intenção de historicizar o PNLD como importante política pública voltada para a educação básica e para o ensino de Geografia, além de analisar os livros didáticos dos anos finais do Ensino Fundamental do PNLD do Colégio Estadual Polivalente de Aratu, de Simões Filho, intentando elencar possíveis conteúdos abordados a partir do conceito de região. Essa abordagem encontra-se na terceira seção – Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático (PNLD).

A segunda dimensão de análise, nomeada como “O conceito de região e o ensino de Geografia”, tem a intenção de discutir a região como um dos principais conceitos e categorias de análise espacial imprescindíveis no ensino de Geografia. Essa análise será discutida na quarta seção da dissertação – Região: importante conceito e categoria de análise espacial.

A terceira dimensão analítica versará sobre “A representação do conceito de região nas diversas linguagens que compõem os livros didáticos – linguagem cartográfica, gráficos, fotografias, quadros e tabelas” e tem a intenção de averiguar as figuras de modo individual e compreender qual mensagem pode ser transmitida ou capturada pelos seus elementos nas obras didáticas 2017–2019 e as novas coleções 2020–2023. A abordagem analítica será feita a partir de leitura e interpretação sobre os infográficos, os quais auxiliam no processo de ensino-aprendizagem e que facilitam o contato dos educandos com o conteúdo de forma dinâmica. Esse tópico será discutido na quinta seção – Discussões sobre o conceito de Região: uma abordagem a partir das obras didáticas do PNLD utilizadas no Colégio Estadual Polivalente de Aratu.

A análise do *corpus* do trabalho foi feita a partir dessas dimensões analíticas, sobretudo com base nos estudos de Bezzi (2004); Callai (2016; 2017);

Castellar (2005); Cavalcanti (1998); Corrêa (2003); Gomes (2000); Haesbaert (2010); Leite (2007); Lencioni (2003); Oliveira (2019); Portugal (2017); Rauber (2016); Rêgo (2006); Santos (2011); Schäffer (2003); Sene (2014); Somoza (2009); Sposito (2004); Stefanello (2008); Straforini (2004) e Tonini (2014), uma vez que estes autores estão em destaque nas dissertações e teses defendidas na área e fundamentam seus conhecimentos geográficos ligados à categoria região, o que contribuiu para esta pesquisa, sobretudo, sobre essa categoria, no processo de ensino de Geografia, a partir de duas obras didáticas aprovadas pelo PNLD em períodos diferentes, utilizadas pelo Colégio Estadual Polivalente de Aratu, localizado em Simões Filho-BA, Região Metropolitana de Salvador.

Os volumes dos livros didáticos que fazem parte do *corpus* analítico deste trabalho compõem duas coleções: *Geografia: Homem & Espaço* e *Araribá Mais Geografia*, cujas obras são compostas por oito volumes de livros cada, sendo quatro volumes destinados aos estudantes e quatro volumes de livros destinados aos professores (Manuais).

A coleção intitulada *Geografia: Homem & Espaço* (Figura 2) possui quatro volumes de livros, é de autoria de Elian Alabi Lucci, bacharel e licenciado em Geografia pela PUC de São Paulo, e Anselmo Lazaro Branco, licenciado pelas Faculdades Associadas Ipiranga (FAI). É editada pela Saraiva Editora. Foi adotada pelo Colégio Estadual Polivalente de Aratu, de Simões Filho/BA, no período de 2017–2019.

Figura 2 – Volumes da Coleção *Geografia: Homem & Espaço* da Editora Saraiva



Fonte: Editora Saraiva

O Livro do Estudante do sexto ano, da Coleção *Geografia: Homem & Espaço*, com 224 páginas, é composto por seis unidades temáticas, contendo 18

capítulos. As unidades são as seguintes: As Paisagens e o Espaço Geográfico; Planeta Terra – Movimentos, Orientação e Representação; Formação da Terra e a Litosfera; Atmosfera, Clima e Vegetação; Hidrosfera; Recursos Naturais, Trabalho e Atividades Econômicas¹¹.

O Livro do Estudante do sétimo ano tem 240 páginas e está estruturado em seis unidades temáticas com 17 capítulos. São as unidades: Brasil, Espaços Geográficos, Paisagens e Regiões; Brasil: Economia e Sociedade; Brasil: Urbanização e Dinâmica Populacional; O Nordeste; O Centro – Sul; Amazônia.

O Livro do Estudante do oitavo ano, *Geografia: Homem & Espaço*, possui 256 páginas e está estruturado em seis unidades temáticas que englobam 17 capítulos. São as unidades: A formação do Espaço Mundial; O Desenvolvimento e a Questão Ambiental; América – Colonização, Regionalização e Sociedade; América: Dinâmicas da Natureza e Intervenção Humana; Estados Unidos e Canadá; América Latina.

O Livro do Estudante do nono ano, *Geografia: Homem & Espaço*, possui 272 páginas e estrutura-se em seis unidades temáticas, contendo vinte capítulos. São as unidades: Geopolítica e Economia Mundial; Europa; Ásia: Diversidade, Desenvolvimento e Conflitos; África; Oceania; Regiões Polares.

É importante salientar que a coleção didática propõe atividades interdisciplinares, faz uso de linguagens visuais e provoca o conhecimento prévio dos alunos através de problematizações, baseadas nos objetos de conhecimentos que serão discutidos em sala de aula. O conceito geográfico de Região aparece gradativamente em cada livro da coleção, possibilitando um diálogo entre as unidades temáticas.

A segunda coleção em análise é *Araribá Mais Geografia* (Figura 3), composta por vários autores, sendo a maioria deles oriunda da Universidade de São Paulo (USP). Os autores desta Coleção são: Maíra Fernandes, bacharel e licenciada pela Universidade de São Paulo (USP) e Mestre em Arquitetura e Urbanismo pela mesma Instituição; Daniel Zungolo Teixeira, bacharel em Geografia pela USP; Isabela Gorgatti, bacharel em Geografia pela USP; Angélica Campos Nakamura, bacharel e licenciada pela USP e Mestre em Ciências no

¹¹ As informações dos volumes da coleção *Geografia: Homem & Espaço* estão baseadas no Guia de Livros Didáticos do Ensino Fundamental II, PNLD 2017.

Programa de Geografia (Geografia Humana) pela USP; Eugênio Pacceli da Fonseca, bacharel e licenciado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Jonatas Mendonça dos Santos, Mestre em Ciências pela USP (Geografia Humana); Kauê Lopes dos Santos, mestre em Arquitetura e Urbanismo pela USP, sendo que o editor responsável é Cesar Brumini Dellore, bacharel em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP).

Figura 3 – Volumes da Coleção *Araribá Mais Geografia* da Editora Moderna



Fonte: Editora Moderna

Em relação às descrições dos livros desta coleção, percebe-se que o componente curricular da Geografia valoriza uma linguagem cartográfica e estabelece uma abordagem específica com os principais conceitos da Geografia¹².

O Livro do Estudante do sexto ano, da coleção *Araribá Mais Geografia*, possui 244 páginas e está estruturado em oito unidades temáticas que englobam 18 capítulos. Verifica-se a seguinte disposição: A Geografia e a Compreensão do Mundo; O Planeta Terra; As Esferas da Terra, os Continentes, as Ilhas e os Oceanos; Relevo e Hidrografia; Clima e Vegetação; Os Espaços Rural e Urbano; Extrativismo e Agropecuária; Indústria, Comércio e Prestação de Serviços.

O Livro do Estudante do sétimo ano, desta mesma coleção, com 244 páginas é composto por oito unidades temáticas que abrangem 19 capítulos. Organiza-se do seguinte modo: O Território Brasileiro; População Brasileira;

¹² As informações dos volumes da Coleção *Araribá Mais Geografia* estão no Guia de Livros Didáticos Ensino Fundamental Anos Finais, do PNLD 2020.

Brasil: Industrialização, urbanização e Espaço Rural; Região Norte; Região Centro – Oeste; Região Sul; Região Sudeste; Região Nordeste.

O Livro do Estudante do oitavo ano, *Araribá Mais Geografia*, possui 276 páginas e estrutura-se em oito unidades temáticas que agrupam 18 capítulos. Organiza-se, portanto, da seguinte forma: Espaço Geográfico e Política Mundial; População e Regionalização do Espaço Mundial; O Continente Americano; América do Norte; América Central e América do Sul; Regiões Polares; África: Regionalização e Fronteiras; População e Economia da África.

O Livro do Estudante do nono ano da coleção *Araribá Mais Geografia* possui 260 páginas e está estruturado em oito unidades temáticas que envolvem 18 capítulos. Verifica-se a seguinte disposição: Organização Política Mundial; Globalização, Sociedade e Meio Ambiente; O Continente Europeu; Leste Europeu e CEI; O Continente Asiático; Ásia: China, Japão e Tigres Asiáticos; Ásia: Índia e Oriente Médio; Oceania.

Ao analisar a coleção didática *Araribá Mais Geografia*, ficou nítido o grau de importância que cada exemplar dá ao utilizar linguagens variadas, como, por exemplo, diferentes gêneros textuais (tirinhas, charges, poesias), além de mapas, gráficos e tabelas. Os objetos dos conhecimentos estão em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A pesquisa que possibilitou a escrita desta dissertação justifica-se justamente por procurar analisar as coleções didáticas supracitadas para compreenderem como elas abordam o conceito de região, bem como apresentam a categoria região no ensino da Geografia Escolar, de modo a estabelecer análises comparativas e evidenciar que as discussões as quais versam sobre região buscam facilitar a compreensão dos conteúdos exigidos pela Geografia, visto que a maioria dos estudantes possui uma noção regional pautada no senso comum.

De modo geral, a região equivaleria a uma porção territorial, por exemplo, ou até mesmo a uma rua com características culturais determinadas por algum grupo social. É importante ressaltar que, didaticamente, o conceito de região é imprescindível na Educação Geográfica, sobretudo porque ela é uma das categoriais espaciais que aparecem em muitas discussões temáticas como a da regionalização, podendo estar atrelada às políticas administrativas organizadas

num período histórico, às características físico-geográficas, aos complexos econômicos, dentre outras temáticas pertinentes. No entanto, quando se tratar de regiões, é necessário um cuidado na abordagem e escala para proporcionar uma aprendizagem significativa e contextualizada.

3 PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO E DO
MATERIAL DIDÁTICO (PNLD)

Neste capítulo, discorre-se sobre a importância do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e sua contribuição para a Educação Básica, em especial para o ensino da Geografia. Nas contextualizações dos subcapítulos que compõem esta seção textual, são expostas a função do livro didático para o professor de Geografia e as principais transformações que esse recurso pedagógico tem passado para se adaptar às exigências da tecnologia e das determinações das legislações e documentos oficiais.

O programa de distribuição de obras didáticas do Brasil data de 1929, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), o qual objetivava legislar, através do Estado, as políticas públicas do livro didático (FNDE, 2020). A partir dessa medida, diversas políticas e transformações ocorreram em relação à distribuição e avaliação dos livros didáticos ao longo dos anos.

O PNLD foi institucionalizado através do Decreto nº 91.542, de 19/8/1985, que substituiu o Programa do Livro Didático (PLID), de 1971. Esse novo programa teve como principal objetivo cuidar da distribuição dos livros didáticos adquiridos com recursos do Governo Federal. Nessa perspectiva de documentação oficial, a avaliação e a escolha dos livros didáticos deveriam ser feitas pelos professores (BRASIL, 1985, Art. 2º, p. 1). Com essa mudança, foi possível realizar uma prática de reutilização dos livros, o que proporcionou o fim dos livros descartáveis, além da exigência na confecção, visando a uma maior durabilidade, conforme pontua Maciel (2014):

[...] ainda não havia recursos suficientes para que todos os anos da rede pública fossem contemplados. Essa situação mudou apenas na década de 1990, quando se entendeu que além de distribuir os livros era preciso avaliar a qualidade dos livros. (MACIEL, 2014, p. 227).

Em 1992, ocorreu uma redução orçamentária que comprometeu na distribuição dos livros aprovados PNLD e priorizou-se o público estudantil até a 4ª série do Ensino Fundamental. Já em 1993, o Ministério da Educação (MEC) exigiu uma avaliação pedagógica dos livros didáticos destinados às séries iniciais do Ensino Fundamental. Nesse mesmo ano, o fluxo de verbas foi retomado e houve um repasse regular para a distribuição dos livros didáticos. Consequentemente, em 1995, somente os livros didáticos aprovados pela avaliação pedagógica poderiam ser adquiridos pelas escolas públicas. No início, o programa abarcava

os componentes curriculares de Português e Matemática, no ano seguinte, em 1996, Ciências e, em 1997, História e Geografia.

Em 1996, foi publicado o primeiro Guia de Livros Didáticos da 1ª a 4ª séries. Foi iniciado um processo de avaliação pedagógica dos livros que foram submetidos ao PNLD. Vários critérios para a seleção foram adotados, por exemplo, as obras/coleções que continham erros conceituais, desatualizações ou algum tipo de preconceito ou discriminação deveriam ser excluídas. Desde então, os livros são apreciados por diferentes profissionais selecionados/convidados para este processo avaliativo do PNLD, cujas obras inscritas passam por uma avaliação em ciclos trienais, podendo ser selecionados ou não aceitos para utilização em sala de aula, a partir de critérios pré-estabelecidos.

De acordo com Rauber (2016), no processo e seleção de possíveis avaliadores das obras, torna-se necessário:

[...] a cautela também é importante na escolha dos avaliadores, processo posterior ao edital. Assim, um ponto positivo seria se os avaliadores não fossem técnicos distantes dos contextos escolares, mas que tivessem afinidade com o ensino, neste caso de Geografia. (RAUBER, 2016, p. 43).

É importante salientar que no ano de 1996 foi implantada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 9.394/96. Naquele período, foi notória uma transição na nomenclatura dos segmentos escolares, o 1º grau passou a chamar-se Ensino Fundamental e o 2º grau denominou-se de Ensino Médio. A divisão anual dos segmentos se manteve a mesma, o primeiro com 8 anos e o segundo com 3 anos.

A Resolução do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), nº 21 de 25 de novembro de 1998 (BRASIL, 1998), possibilitou a política de execução do PNLD, já que a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) foi extinta em 1997, ou seja, um documento jurídico, legal, que justificou a função do livro didático como um direito constitucional. O PNLD foi estendido de maneira contínua nos principais exemplares didáticos destinados aos educandos da 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental de todas as escolas públicas brasileiras. É, para finalizar essa década, no ano 2000, que o PNLD passou a distribuir dicionários da Língua Portuguesa para os estudantes da 1ª a 4ª séries.

O PNLD, de 2001, iniciou o atendimento aos estudantes da escola pública com deficiência visual, com a implantação de livros didáticos em braile. Já em 2002, estendeu-se à entrega de dicionários para os estudantes da 5ª e 6ª séries.

Nessas mudanças significativas do PNLD, em 2003, foram distribuídos Atlas Geográficos para as unidades escolares que contemplavam turmas regulares de 5ª a 8ª séries e EJA, mas o grande marco nesse ano foi a publicação da Resolução CD FNDE nº 38, de 15 de outubro de 2003, que instituía o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). Consoante Oliveira, naquele mesmo ano:

Correlativamente, o FNDE reorganizou o processo de avaliação em função do controle não apenas sobre os livros, mas sobre a forma como são avaliados pelos especialistas das instituições públicas ou privadas de ensino. Esse período é marcado pela institucionalização da Universidade como instituição legitimadora da política pública de livros didáticos. (OLIVEIRA, 2019, p. 89).

Nos PNLD's de 2004, 2005 e 2006, houve uma criação de Siscort, um sistema direcionado a registrar e controlar o remanejamento de livros. Para os anos do Ensino Médio (1º ano), foi feita a distribuição parcial de livros de Português e Matemática nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. Os estudantes surdos (1ª a 4ª séries / 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental), falantes da Língua Brasileira de Sinais (Libras), receberam dicionário enciclopédico ilustrado trilingue (Língua Brasileira de Sinais / Língua Portuguesa / Língua Inglesa).

Em 24 de abril de 2007, houve a publicação da resolução CD FNDE 18 que regulamentou o Programa Nacional do Livro Didático para a alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) e, em 2009, ocorreram duas resoluções importantes, a primeira CD FNDE nº 51, de 16 de setembro de 2009, que regulamentou o PNLD para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD – EJA). Já a resolução CD FNDE nº 60, de 20 de novembro de 2009, indicou a ampliação da noção de livros didáticos nas diferentes modalidades de ensino, por exemplo, na educação infantil e na educação especial.

O Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010, trata sobre os procedimentos para execução dos programas de material didático. Pela primeira vez, foram distribuídos livros de língua estrangeira no país e entre os anos de 2011 a 2014, o PNLD foi marcado pela entrega dos livros de Filosofia, Sociologia e Artes

(volumes únicos e consumíveis) para os estudantes do Ensino Médio e distribuição de guias e dos livros dos componentes do PNLD – Educação do Campo, para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

O PNLD 2015 dedicou-se à Educação Juvenil, através de ações pedagógicas marcadas pela interdisciplinaridade e pela aprendizagem da cultura e da ciência. Há destaque para os investimentos no Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), que foi instituído pela portaria nº 971, 9 de outubro de 2009, com o objetivo de tornar o currículo mais dinâmico de acordo com as demandas da sociedade contemporânea.

O PNLD, em 2016, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, apresentou os livros regionais que “[...] são constituídos de um volume que aborda os conhecimentos de História e Geografia de forma integrada e articulada, incluindo aspectos da arte e da cultura da região em foco” (BRASIL, 2016, p. 14). Ou seja, um verdadeiro desafio para o docente que teve uma formação acadêmica disciplinar ter que se adequar a essa modalidade sem ter o devido preparo.

O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, proporcionou a unificação das ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários e adotou uma nova nomenclatura para o PNLD, passando a se chamar Programa Nacional do Livro e do Material Didático, o qual passou a incluir materiais de apoio à prática educativa, por exemplo, *softwares* e jogos educacionais. Essa nova proposta, na maioria das vezes, não condiz com a realidade das escolas públicas brasileiras devido à falta de estrutura e equipamentos, principalmente nas esferas municipais e estaduais.

Ao analisar alguns momentos da trajetória do PNLD, é perceptível que, no decorrer dos novos editais, aumentou o nível de cobranças na estrutura de organização do material didático, sobretudo para atender o que rezam os documentos oficiais que orientam e regulamentam a educação brasileira. Dentre esses impactos e resultados, é preciso entender uma de suas principais mudanças, a inserção da tecnologia nos livros didáticos do PNLD.

3.1 Livro didático de Geografia: um importante recurso no fazer docente

Os professores pesquisadores de Geografia que lidam com a Educação Básica na atualidade precisam considerar três aspectos/características essenciais

no processo de ensino-aprendizagem geográfica: o docente precisa ter um bom arcabouço teórico-metodológico, adequado ao público que vai trabalhar; estar atualizado e; apresentar uma didática inovadora para que possa promover aula dinâmica, interessante, ancorada em conceitos fundantes e conteúdos curriculares consistentes que promovam o raciocínio geográfico e o pensamento espacial.

Primeiramente, o embasamento teórico deve estar de acordo com as principais escolas do pensamento geográfico (Tradicional, Teórica – Quantitativa, Geografia Crítica e Geografia Humanística), principalmente quando for discutir os cinco principais conceitos e categorias espaciais da Geografia: Espaço Geográfico, Paisagem, Região, Território e Lugar, sobretudo no 6º e 7º anos do Ensino Fundamental quando são apresentados conteúdos geográficos mais distantes das realidades vividas pela maioria dos estudantes brasileiros, em seus cotidianos.

É óbvio que cada docente, a depender de sua formação, geralmente tem a sua preferência por determinado paradigma geográfico, mas, nesse contexto, é importante que na sua transposição didática seja levada em consideração a realidade de seu público-alvo e determinado conteúdo deva ser explicado por diversas perspectivas geográficas.

A segunda característica primordial é que o educador tem que estar “conectado” com as transformações que ocorrem em várias escalas geográficas (global, nacional e local), seja no âmbito Geopolítico ou Físico Geográfico. Até porque, diferente de outros tempos, a maioria dos estudantes, independentemente de sua classe social, muitas das vezes, tem a facilidade e acesso às informações de maneira instantânea, através de seus recursos tecnológicos (celulares, *tablets*, *smartphones*...).

De acordo com a BNCC:

[...] os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de

expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar. (BRASIL, 2016, p. 61).

A terceira característica está centrada na flexibilidade do professor quanto às mudanças em suas metodologias ativas em sala de aula. A depender do conteúdo que esteja sendo abordado, várias estratégias podem ser adotadas: ouvir uma música, assistir trechos de filmes (a depender do tempo), análises de charges e gráficos, trabalhar em grupo e fomentar debates entre os estudantes sobre determinado tema polêmico. Desse modo:

Para enfrentar os desafios postos atualmente na educação escolar é necessária uma formação consistente. Essa formação é a que propicia ao professor segurança para tratar os temas disciplinares, para analisar a sociedade contemporânea, suas contradições, suas transformações; para compreender o processo histórico de construção do conhecimento, seus avanços, seus limites; a sensibilidade para compreender o mundo do aluno, sua subjetividade, suas linguagens. (CAVALCANTI, 2002, p. 112).

O docente de Geografia que absorve essas qualidades torna-se diferenciado e facilita o diálogo entre ensino-aprendizagem, além de proporcionar uma práxis pedagógica mais contextualizada com a realidade dos estudantes.

Diante dos aspectos supracitados, o livro didático é o recurso mais utilizado na mediação pedagógica dos conteúdos escolares, sendo que esse instrumento, em algumas situações, interfere na prática docente, principalmente quando determinado conteúdo exige do professor um conhecimento ao qual ele aprendeu na academia de maneira superficial. É importante mencionar que esse material didático é acionado, muitas vezes, na preparação do planejamento anual e de aulas diárias dos docentes. Segundo Castrogiovanni (1988):

O livro didático frente às atuais condições de trabalho do professor de Geografia, torna-se cada vez mais um instrumento, senão indispensável, pelo menos necessário como complemento às atividades didático – pedagógicas, devendo ser utilizado apenas como um dos materiais entre tantos disponíveis. (CASTROGIOVANNI, 1988, p. 17).

É lícito postular que as informações contidas nos livros didáticos possibilitam a periodização, a permanência e a transformação nas práticas de ensino. Castrogiovanni (1988) menciona que um bom livro didático de Geografia possui as seguintes características: a fidedignidade das informações, o estímulo

à criatividade, uma correta representação cartográfica, uma abordagem que valoriza a realidade e enfoque o espaço como uma totalidade. Com base nas ideias apresentadas pelo professor Castrogiovanni, no ambiente escolar, o livro didático apresenta quatro funções, de acordo com Choppin (2004): referencial, contempla o programa da disciplina; instrumental, apresenta a metodologia de ensino e atividades de acordo com o componente curricular; ideológica e cultural, expõe a importância da língua e da cultura; e documental, com textos que provocam o senso crítico do aluno. Nesse contexto, as características e as funções do livro didático possibilitam um rico campo investigativo na área científica desde a sua confecção, circulação, distribuição e utilização por docentes e educandos.

Em consonância com as ideias apresentadas, a partir de 1990, as temáticas contidas nos livros didáticos de Geografias relacionadas ao território brasileiro passaram a discutir sobre as problemáticas socioeconômicas e socioambientais, por exemplo, o *déficit* de infraestrutura nos bairros periféricos e o desemprego. Nessa perspectiva, “[...] novos temas representativos da realidade socioespacial ou socioambiental são incluídos nos programas de ensino, explicitados por meio dos livros didáticos” (AZAMBUJA, 2014, p. 22). No tocante à Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental, a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério de Educação propôs, em um dos seus objetivos, a interação geográfica com temas transversais nos materiais didáticos e paradidáticos para fins interdisciplinares.

Apesar de todo avanço tecnológico, e de uma geração midiática, o livro didático ainda é o protagonista, imprescindível na prática pedagógica e com a sua função primordial: a de comunicar-se. É perceptível que, nos últimos anos, esse recurso tenha passado por transformações significativas principalmente no seu *design*. Sobre este aspecto, afirma Tonini (2014):

Os livros didáticos de última geração, fins do século XX, registram uma transformação na estrutura textual ao posicionar o escrito, muitas vezes, a uma função secundária diante da quantidade de elementos visuais em suas páginas. A quantidade deles e seus tamanhos predominam em relação ao escrito, suas qualidades e diagramação atraem o leitor. A atenção, antes centrada em um único elemento, passa agora a ser em vários ao mesmo tempo (TONINI, 2014, p. 151).

O livro didático mudou muito e ficou mais atrativo, sobretudo o de Geografia, ao apresentar conteúdos escolares multimodais, acompanhados por diversas linguagens (trechos de letras de canções, gráficos, infográficos, fotografias diversas, desenhos, charges, trechos de obras literárias, tiras, mapas temáticos, dentre outras), que ajudam na apreensão dos conteúdos curriculares, mas é preciso compreender que este recurso didático, mesmo com tanta inovação, não é único no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, ele não foi produzido considerando um “[...] saber definido, acabado, correto e, desta forma, fonte única de referência” (VESENTINI, 1992, p. 72), uma vez que a Geografia é um campo do conhecimento que considera dados e informações quantitativas que mudam os cenários geográficos e as relações sociais que são estabelecidas no espaço em um certo período de tempo. Nessa discussão, que remete às formas de ensino e aprendizagem ao longo da história, percebe-se a intencionalidade do Estado concernente à implementação de várias políticas públicas inseridas nos conteúdos, os quais funcionam como uma estratégia governamental.

Outra finalidade notória que o livro didático de Geografia possui são as realidades que estão além dos muros das escolas, além de tentar acompanhar as transformações tecnológicas. No tocante ao viés neoliberal que a educação brasileira vem passando na atualidade, Oliveira (2019) afirma que:

As coleções didáticas selecionadas pelo PNLD apresentam uma estrutura multilinguística na apresentação das temáticas geográficas. As fontes para os saberes que circulam nesses manuais se descentralizaram e, assumindo o formato de aglutinador de perspectivas geográficas sobre o espaço, tornou-se um arremedo tosco de um instrumento de conexão de informações (OLIVEIRA, 2019, p. 77).

O autor, ao refletir sobre “O PNLD enquanto região enunciativa de saberes geográfico” (OLIVEIRA, 2019, p. 76-77), menciona que os livros didáticos sofrem alterações nas lógicas de poder que incidem no seu formato, conteúdo e objetivo.

Os livros didáticos, em geral, estão vinculados ao editorial brasileiro, o qual possui uma força mercadológica exacerbada. De acordo com o guia didático digital, cerca de doze coleções didáticas de Geografia do EF foram aprovadas em 2020 (Quadro 2).

Quadro 2 – Coleções de livros didáticos de Geografia do EF aprovados no PNLD 2020

ITEM	NOME DA COLEÇÃO	AUTOR	EDITORA
1	Expedições Geográficas	Melhem Adas, Sergio Adas	Moderna
2	Geografia: Território e sociedade	Elian Alabi Lucci, William Kyoshi Fugil, Anselmo Lazaro Branco	Saraiva
3	Apoema Geografia	Claudia Maria Borges Bazan de Magalhães, Marcos Rogerio Gonçalves, Rafael da Silva Tangerina, Roseni Rudek Correa do Nascimento	Editora do Brasil
4	Geografia Espaço & Interação	Marcelo Moraes Paula, Maria Angela Gomez Rama, Denise Cristina Christov Pinesso	FTD
5	Geração Alpha Geografia	Fernando dos Santo Sampaio, Flavio Manzatto de Souza	SM
6	Por Dentro da Geografia	Wagner Costa Ribeiro	Saraiva
7	Araribá Mais Geografia	Cesar Brumini Dellore, Maira Fernandes, Daniel Zungolo Teixeira, Isabela Gorgatti Cruz, Eugenio Paccelli da Fonseca, Jonatas Mendonça dos Santos, Gustavo Nagib	Moderna
8	Convergências Geografia	Valquiria Pires Garcia.	SM
9	Teláris Geografia	José William Vesentini, Vania Rubia Farias Vlach	Editora Ática
10	Vontade de saber Geografia	Neiva Camargo Torrezani	Quinteto
11	Tempo de Geografia	Valdinei Aparecido de Avila e Silva, Jurandyr Luciano Sanches Ross	Editora do Brasil
12	Geografia Geral e do Brasil	José Eustáquio de Sene, João Carlos Moreira	Editora Scipione

Fonte: Guia Didático Digital (PNLD 2020).
Elaboração: Gilton Cruz dos Santos, 2020.

Vale ressaltar que as escolas públicas brasileiras, há vários anos, adotam a política de financiamento com o programa do PNLD. A propósito, o livro didático tornou-se uma mercadoria valiosa das editoras. De acordo com Munakata (1997), a partir da década de 1960, o governo brasileiro passou a subsidiar a produção de livros didáticos através do Banco do Brasil. Paralelamente, Silva (2012) afirma que no início da implantação da ditadura militar foi criada a Companhia Nacional

de Material de Ensino com o intuito de publicar e distribuir material didático. A partir de 1966, foi instituída, pelo Decreto nº 59.355, a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), um programa que tratava da distribuição dos livros às bibliotecas escolares nas três esferas de ensino: o primário, o secundário e o superior. A COLTED foi responsável pelo avanço editorial brasileiro, pois o programa tinha várias funções, dentre elas, o aprimoramento e a distribuição dos livros didáticos e técnicos aprovados pelo MEC. Nesse sentido, as editoras buscaram seguir todas as exigências governamentais para inserir o seu produto no mercado brasileiro.

Desde a criação do PNLD em 1985, a utilização do livro didático abrangeu todo o território nacional de forma gradativa, por meio das obras/coleções escolhidas pelos professores da Educação Básica. Com base nessa ideia, Silva (2012) afirma que:

Apesar de o volume de vendas de livros não didáticos ter crescido nos últimos anos e de as redes privadas de ensino representarem um bom mercado, a vitalidade do setor industrial no Brasil se deve à compra de grandes quantidades de exemplares pela Fundação de Assistência ao Educando (FAE), órgão do Ministério de Educação (MEC), através do PNLD. Os livros didáticos, impulsionados sobretudo pelo PNLD, são responsáveis por sessenta por cento de todo o faturamento da indústria livresca no Brasil. (SILVA, 2012, p. 810).

O PNLD tem proporcionado grandes lucros para as editoras, as confecções dos livros didáticos ocorrem de acordo com as encomendas estatais, apesar dos valores comercializados serem inferiores aos que são vendidos nas livrarias. Conforme Munakata (1997), o MEC compra cerca de 110 milhões de livros didáticos e esse mercado tem estimulado as editoras a investir em *Marketing* e propagandas publicitárias. Nesse sentido, o capital estrangeiro investiu no setor editorial, a exemplo do grupo espanhol Santillana que adquiriu a Editora Moderna. Munakata (2012) menciona que o livro didático é uma mercadoria destinada a um mercado específico: a escola e este recurso devem se adequar ao mercado específico, logo “[...] isso significa que a escola, tomada como mercado, determina usos específicos do livro (didático), também mediados pela sua materialidade” (MUNAKATA, 2012, p. 185).

Cabe lembrar que os profissionais convidados/selecionados pelo MEC para avaliação de obras do PNLD têm realizado uma função primordial na avaliação

critérioria dos livros didáticos na busca de conceitos éticos e construção da cidadania, de modo que possibilite os professores escolherem coleções/obras de qualidade para serem utilizadas no trabalho pedagógico nas diferentes unidades de ensino público brasileiro.

3.2 Livro didático: as exigências digitais

O início do século XXI é marcado pelas inovações tecnológicas de comunicação, mas, com todo avanço e modernidade, o LD ainda é um recurso essencial para a Geografia Escolar. De acordo com Sene, sobre a sua origem:

[...] o livro didático deve ser encarado como um produto cultural de maior legitimidade, originalidade e valor. Tratar-se ia de uma produção específica da disciplina escolar (no caso, da Geografia) tão legítimo quanto as aulas dos professores da educação básica. (SENE, 2014, p. 31).

O autor, ao discutir sobre o LD, afirma que ele é um “Produto cultural antigo e desde sempre desvalorizado” (SENE, 2014, p. 29), aponta que no contexto da Geografia escolar brasileira “[...] o livro didático existe desde muito antes da institucionalização da Geografia acadêmica e da criação dos primeiros cursos universitários, tanto na Europa como no Brasil” (Ibidem). Diante dessas afirmações, percebe-se a importância do LD, porém, ao longo de sua história, esse recurso sempre teve um sujeito-leitor para o qual foi produzido.

Os dispositivos tecnológicos é uma realidade na nova geração, desde as crianças aos mais idosos e no ambiente escolar tem impactado de maneira significativa. Com isso, novas estratégias surgiram para a constituição de coleções didáticas, por exemplo, livros eletrônicos ou plataformas digitais. Nesse debate Tonini (2014) defende que o livro didático ainda exerce um papel de protagonista: Embora o bombardeamento das outras formas de comunicação, do impacto das novas tecnologias, da existência de uma nova sociedade midiática e plural, a qual cria novas condições de aprender, o livro didático permanece na centralidade da prática pedagógica e com o seu irresistível desejo: de comunicar-se. (TONINI, 2014, p. 150).

Diante das circunstâncias impostas pela contemporaneidade, as coleções didáticas necessitaram se adequar ao “mundo *on-line*”. A autora menciona que já existem máquinas digitais apropriadas para confeccionar pequenas tiragens e exemplifica que, por meio das multimídias, os *e-books* se destacam. Outro

aspecto a ser mencionado é sobre a qualificação da impressão e textura das páginas, um material com novo *design*.

A representação visual de conteúdos através de box informativo contendo imagens diversas e mapas tornaram-se essenciais nos livros didáticos de Geografia de última geração (Figura 4).

Sobre esta representação visual, através de box informativo e mapas nos livros didáticos de Geografia de última geração, Somoza (2009) classifica da seguinte maneira:

[...] en los manuales de última generación la imagen multicolor y de grand calidad es la dominante, engullendo, rodeando, constriñendo el texto, colocada como fondo del mismo texto (a veces incluso dificultando su lectura) o dividiéndose en varias imágenes de menor tamaño pero dominantes en conjunto. (SOMOZA, 2009, p. 39)¹³.

Percebe-se que essa estratégia (a articulação de imagens e textos) registrada na estrutura textual tem a intencionalidade de atrair os novos tipos de leitores, os quais têm a capacidade de abstrair várias informações ao mesmo tempo.

A Figura 4 apresenta dois textos acompanhados de imagens sobre os principais modelos de instrumentos de orientação e localização ao longo da história. No entanto, para facilitar o entendimento do público estudantil do 6º ano, é nítida a influência das imagens convidativas com glossários para facilitar o aprendizado.

¹³ [...] nos manuais de última geração a imagem multicolor e de grande qualidade é o dominante, engolfando, circundando, restringindo o texto, colocada como plano de fundo do mesmo texto (às vezes, até dificultando a leitura) ou dividindo-se em várias imagens menores, mas dominantes, no conjunto. (Tradução do autor).

Figura 4 – Livro didático de Geografia de terceira geração (6º Ano)



Fonte: Dellore (2018, p. 36)

Já na Figura 5, destinada ao público do 9º ano, é possível identificar um grau de análise mais complexo composto por textos, mapa mundi, gráficos e desenhos.

imagens, sugestões de fontes virtuais para pesquisas, charges, infográficos, dentre outros, de modo a ficar mais atrativo para os estudantes.

4 REGIÃO: IMPORTANTE CONCEITO E CATEGORIA DE
ANÁLISE ESPACIAL

Tendo em vista que região é um importante conceito e categoria de análise espacial e visando fomentar e embasar todos os aspectos de relevância para a execução do presente estudo, foi necessário realizar um levantamento de referências sobre a importância do conceito de região nas principais escolas do pensamento geográfico e articulando, também, à Geografia Escolar e à Educação Geográfica, questões que são abordadas nas partes que compõem esta seção.

4.1 Conceitos de região

A definição de região não é uma especificidade da Ciência Geográfica. Segundo Gomes (2000), ela pode ser representada por três domínios importantes os quais vêm sendo debatidos, de modo a corroborar tal conceito: (I) o domínio do conhecimento do senso comum; (II) o domínio da administração e (III) o domínio do conhecimento científico. O primeiro conhecimento está associado à localização e à extensão; no segundo, há dois itens primordiais: delimitação de limites e hierarquia administrativa (um recurso utilizado pelos Estados Modernos); e o terceiro abrange os campos científicos da Matemática, da Biologia, da Geologia, dentre outros.

De acordo com Bezzy (2004), as transições paradigmáticas são necessárias desde que ocorram novas reformulações conceituais que flexibilizem a compreensão das características espaciais de uma sociedade. A referida autora afirma que “[...] um conhecimento científico é o resultado, em um determinado momento do tempo, da relação entre o estágio de desenvolvimento teórico sobre o objeto e o grau de conhecimento sobre esse objeto” (BEZZI, 2004, p. 104), sendo assim, região sempre foi uma discussão relevante na Geografia.

No final do século XIX, países como Alemanha e França estavam atrelados com a sociedade burguesa, os quais focaram no avanço industrial e em busca de matérias-primas. Sendo assim, foi necessário aliar-se a determinado campo científico que estudasse a cartografia, à questão territorial e o sentimento nacionalista. Nessa perspectiva, cientificamente, a Geografia preencheu os pré-requisitos e tornou-se essencial na organização espacial e consolidação

capitalista dos Estados-Nação destacados, assim como em todo o continente europeu. De acordo com a geógrafa Lencioni (2003), foi nesse período que surgiu a ideia de que o espaço era o objeto de estudo da Geografia, o espaço geográfico (que se dividia em regiões) diferenciou-se do espaço matemático. É importante salientar que o filósofo Emmanuel Kant foi um dos pioneiros da disciplina Geografia e na discussão de região conectado ao espaço geográfico.

No tocante à compreensão do conceito de região, é perceptível várias reflexões no contexto da modernidade e pós-modernidade, já que a região perpassou por diversas formas de abordagens, em alguns momentos obteve uma importância significativa no âmbito geográfico e outrora sua existência foi questionada. Nesse sentido, serão abordadas as transformações a partir da Geografia Clássica, perpassando pela Nova Geografia, pensamento Marxista e Humanístico.

Em relação à história dos conceitos de região e aos pontos de vistas das correntes geográficas, o professor Roberto Lobato Corrêa (2003) debate sobre a Geografia Clássica a partir dos pressupostos do Determinismo ambiental¹⁴, o qual se desenvolveu a concepção de Região Natural que passou a ser uma unidade espacial autônoma e/ou uma área autossuficiente, sendo:

[...] entendida como uma parte da superfície da Terra, dimensionado segundo escalas territoriais diversificadas e caracterizadas pela uniformidade resultando da combinação ou integração em áreas dos elementos da natureza. (CORRÊA, 2003, p. 23).

No final do século XIX, o geógrafo alemão Friedrich Ratzel sugeriu o conceito de Espaço Vital, o qual delimita parte da superfície da Terra organizada pelo capital. Contrapondo-se à percepção determinista, o Possibilismo¹⁵ (1920), de origem francesa, classifica a região como geográfica, devido às relações entre o homem e a natureza ao longo do tempo, em que ocorreram adaptações

¹⁴ Pensamento Geográfico sistematizado por Friedrich Ratzel que se caracterizou por estudar a influência que as condições naturais exercem sobre a humanidade, outras discussões foram relevantes nos estudos Ratzeliano como a relação Estado e solo (Território).

¹⁵ Esse pensamento geográfico surgiu no final do século XIX e início do século XX, e foi inspirado no francês Paul Vidal de La Blache, que tinha uma proposta que destacava o vínculo entre o ser humano e o meio, ou seja, a sociedade e natureza tornaram-se objeto da Geografia, na perspectiva da paisagem.

humanas a uma ação modeladora, pela qual o homem criou uma paisagem e um gênero de vida por meio de sua cultura.

Desse modo:

A região geográfica abrange uma paisagem e sua extensão territorial, onde se entrelaçam, de modo harmonioso, componentes humanos e natureza. A ideia de harmonia [...] constitui um longo processo de evolução maturação da região, onde muitas obras do homem fixaram-se, ao mesmo tempo com grande força de permanência e incorporadas sem contradições ao quadro final da ação humana. (CORRÊA, 2003, p. 23).

Em adição ao exposto, é notória a relação harmoniosa entre os elementos humanos e naturais. Desse modo, a região tornou-se objeto da Geografia Possibilista. De acordo com as ideias explícitas e contribuindo com essa discussão no âmbito da Geografia acadêmica, Capel (1985) classificou como problemas-chave – definidores da disciplina, no que tange à região, como primeira categoria e devido às duas diferentes formas de abordagens no pensamento geográfico, porém a inovação da escola francesa com a presença do elemento humano na paisagem regional fomentou pela primeira vez o inter-relacionamento do homem com a natureza. Sendo assim, a quantidade de estudos sobre a temática região deu visibilidade para a Geografia, que através da região geográfica permitiu um embasamento “[...] eminentemente descritivo, mantendo a tônica de todo o pensamento geográfico” (MORAES, 1995, p. 77). Nessa direção, a região apresentou-se como conceito e categoria chave, já a Geografia regional contemplou uma diretriz do pensamento geográfico.

Em contraste ao que foi mencionado, percebeu-se que a inclusão das ações humanas na análise regional proporcionou uma dualidade na disciplina da Geografia, no tocante à relação homem–meio. De fato, o grande desafio foi o surgimento de uma Geografia regional com o intuito de dar unicidade científica. Segundo Lencioni (2003), o geógrafo alemão Alfred Hettner (1859–1941) adepto do neokantismo¹⁶ propôs dois tipos de análises regionais: nomotéticas e idiográficas, a primeira voltada para os estudos gerais e a segunda para estudos

¹⁶ Foi uma tendência do século XIX de retornar ao pensamento kantiano. Desta forma, eles retornaram à tarefa que Kant deu à filosofia de analisar e investigar os limites da razão e a validade das ciências, da moral, das artes e da religião.

específicos, a fim de entender o seu espaço dentro de sua singularidade. Com base nessa ideia, a Geografia apresentou-se como uma ciência da superfície terrestre de acordo com as diferenciações regionais e esse processo foi denominado de corologia da ciência.

As abordagens do conceito de Região entre os deterministas e possibilistas convergiam, embora as duas correntes da Geografia clássica dialeticamente defendessem a região como entidade concreta e auto evidente. Segundo Claval (1974),

[...] la geografía clásica emprendió pues estudio de la región sin interrogarse realmente sobre la naturaleza de esta. Lo que importaba era aislar un sector original, y conseguir demostrar de donde procedía su personalidad tanto en el aspecto físico como el humano. (CLAVAL, 1974, p. 81).¹⁷

A partir do que foi afirmado por Claval (1974), pouco significava se a análise regional configurava-se em regiões naturais ou humanas, já que a intencionalidade era demonstrar uma realidade palpável. A transição do século XIX para o século XX ocasionou críticas à escola Naturalistas, crises do Possibilismo e novidade do Neokantismo.

Outro teórico que merece destaque é o geógrafo estadunidense Richard Hartshorne (1899–1992) o qual aprofundou a proposta de Hettner, que consistia em compreender como os fenômenos se combinam na superfície terrestre, desde a integração dos elementos naturais e humanos, partindo do critério da diferenciação de áreas. Hartshorne, opondo-se ao conceito de região concreta de La Blache, mencionou que a elaboração e a aplicação do conceito de região não era uma realidade presente em si mesma no espaço, mas uma elaboração intelectual humana para compreendê-la. Tendo em vista essas críticas, fomentou-se a elaboração de bases teóricas conceituais que posteriormente foram denominadas de Nova Geografia.

A Nova Geografia pode ser denominada de Geografia Quantitativa ou Geografia Teorética, a qual se destacou no período pós-guerra e acompanhou as

¹⁷ [...] a geografia clássica, portanto, empreendeu um estudo da região sem realmente questionar sua naturalização. O que importava era isolar um setor original e ser capaz de demonstrar de onde vinha sua personalidade, tanto no aspecto físico quanto no humano. (Tradução do autor).

diversas transformações no globo terrestre, por exemplo, a Guerra Fria entre as potências da União soviética e Estados Unidos em busca pela hegemonia econômica mundial. Naquele cenário geopolítico foi essencial à análise teórico-conceitual de região para a compreensão das realidades socioespaciais da época. Nessa perspectiva, surgiram muitas críticas à Geografia Clássica, no intuito de uma fase de renovação de seu método e de sua maneira abordagem científico-filosófica.

A dinâmica capitalista interferiu na organização espacial, devido à implantação de novas técnicas vinculadas aos moldes industriais os quais presidiram no ordenamento dos territórios de diversos Estados-Nação. Os teóricos não foram adeptos da descrição e adotaram as ferramentas estatísticas (desvio padrão, coeficiente de variação e análise de agrupamento) para as definições de regiões. Segundo Corrêa (2003, p. 32), esse paradigma entendeu que a região é “[...] um conjunto de lugares onde as diferenças internas entre esses lugares são menores que as existentes entre eles e qualquer elemento de outro conjunto de lugares”.

O pesquisador que possuía uma base matemática e dados estatísticos selecionava critérios para estabelecer divisões regionais. Nessa discussão, a região “[...] é uma classe de área, fruto de uma classificação geral que divide o espaço segundo critérios ou variáveis arbitrários que possuem justificativa no julgamento de sua relevância para uma certa explicação” (GOMES, 2000, p. 63).

No debate epistemológico da Nova Geografia foram propostas duas classificações: região homogênea e região funcional. A primeira é definida “[...] cuja identidade sempre se relacionará com características físicas, econômicas, sociais, políticas, culturais, entre outras, em uma determinada área” (BEZZI, 2004, p. 136). É importante salientar que, no decorrer do desenvolvimento da história do pensamento geográfico, foi proposto o conceito de morte da região, baseado numa classificação reduzida e num instrumental metodológico. Na segunda abordagem, essa mesma corrente, representada por La Blache, apresentou a ressurreição do conceito de região, devido à sua característica funcional, a qual exerce influência sobre outras regiões, centro polarizador de atividades econômicas. Consoante Gomes (2000), nesse modelo de região, a cidade é

valorizada como centro de organização espacial, em razão de sua hinterlândia¹⁸ e influência aos outros centros urbanos de menor porte.

A Geografia Crítica, baseada no materialismo histórico e nos postulados marxistas, aborda o tema regional como resultado do processo desigual e combinado do capitalismo, proposto por Trotsky (1909), e pontua a articulação de modos de produção, relações entre as classes sociais e a dimensão política. Corrêa (2003) afirma que:

A região pode ser vista como resultado da lei do desenvolvimento desigual e combinado, caracterizada pela sua inserção na divisão nacional e internacional do trabalho e pela associação de relações de produção distintas [...] como uma entidade concreta, resultado de múltiplas determinações, ou seja, da efetivação dos mecanismos de regionalização sobre um quadro territorial já previamente ocupado, caracterizado por uma natureza já transformada, heranças culturais e materiais e determinada estrutura social e seus conflitos. (CORRÊA, 2003, p. 45-46).

A Geografia Crítica, por sua vez, representou a segunda morte da região, pois essa teoria sugere a homogeneização do espaço. A retomada da região dentro dessa escola deu-se por duas formas: por meio da divisão territorial do trabalho e a partir dos movimentos sociais e dos regionalismos. Para alguns neopositivistas, a região aparece não como um fato, mas como um simples artifício, instrumento analítico do pesquisador. É importante mencionar que a partir de 1970, houve um aumento de transformações nas áreas urbanas em diversos países periféricos, além de fortes impactos ecológicos. Nesse sentido, a Geografia no padrão Quantitativo não conseguiu explicar os fenômenos espaciais devido a sua característica a-histórica. Sob essa perspectiva, a corrente crítica marxista se preocupou em recuperar o viés histórico perdido, incluindo novos padrões de análises que foram refutados pelo paradigma quantitativo. Paralelamente foi

¹⁸ Literalmente significa a 'terra de trás'. Em alemão, a palavra também se refere à parte menos desenvolvida de um país - menos dotada de infraestrutura e menos densamente povoada. Em geografia urbana, hinterlândia corresponde a uma área geográfica servida por um porto e a este conectada por uma rede de transportes, através da qual recebe e envia mercadorias ou passageiros. Trata-se, portanto, da área de influência de uma cidade portuária que, por concentrar significativa atividade econômica, pode engendrar uma rede urbana, constituída por centros urbanos menores. Posteriormente, o conceito passou a ser utilizado também no caso de cidades não portuárias que são "cabeças-de-rede". Por analogia, o termo pode ser aplicado à área que circunda um centro de comércio ou serviços e da qual provêm os clientes. O conceito foi também aplicado à área ao redor de ex-colônias europeias na África, que, apesar de não serem parte da colônia, eram por ela influenciadas.

inserida nas discussões sobre região temáticas históricas e culturais. Sendo assim, a compreensão das contradições do espaço sujeitas à concentração do capital pode ser explicada através da regionalização.

A diferença agora residia no fato de que essa totalidade não era mais concebida nem como uma totalidade orgânica ou lógica, nem como uma totalidade harmônica. Foi concebida como uma totalidade histórica. Estava visível que esta não se constituía numa totalidade harmônica porque a preocupação, naquele momento, em denunciar as injustiças e as desigualdades sociais do capitalismo revelava os limites da compreensão do mundo como um todo não harmônico. (LENCIONI, 1999, p. 196).

Na percepção dos críticos marxistas, era essencial a eminência filosófica nas análises geográficas para obter a real compreensão das transformações da sociedade. Nesse sentido, o entendimento sobre região foi extremamente útil nas discussões contraditórias do espaço submissas ao capital.

A Geografia Humanística¹⁹ também foi contrária à quantificação, diferentemente da escola Marxista, preocupou-se com os indivíduos e não com as classes. Conforme Yi-fu Tuan (1982, p. 156), “A descrição vivida de uma região é talvez a mais alta conquista da Geografia Humanística”. Pode-se verificar que através dessa afirmação é necessário viver a região para poder compreendê-la. Paralelo ao pensamento de Tuan (1982), Lencioni (2003) apresenta o conceito de região como espaço vivido, o qual não se limita ao espaço material e valoriza os sentimentos humanos. Vale ressaltar que a região atua numa escala intermediária, importando-se com a compreensão e posicionamentos dos indivíduos.

Nesse sentido:

A região, portanto, passou a ser vista não como constituindo uma realidade objetiva; ao contrário, ela foi concebida como uma construção mental, individual, mas também submetida à subjetividade coletiva de um grupo social, por assim dizer, inscrita na consciência coletiva. (LENCIONI, 2003, p. 155).

¹⁹ Procura o entendimento do mundo humano através do estudo: das relações das pessoas com a natureza, do seu comportamento geográfico bem como dos seus sentimentos e ideias a respeito do espaço e do lugar.

Em consonância com as ideias apontadas, percebe-se que a Geografia Humanística explica que os aspectos estruturais, funcionais e subjetivos da região vão além da estrutura social e econômica. Isto nos conduz à reflexão sobre as particularidades no âmbito regional fundamentado nos estudos sobre o espaço vivido.

Segundo Haesbaert (2010), a região é um espaço momentâneo, articulado, em fase de transição, o qual envolve várias dimensões e escalas. No entanto, antes de compreender o seu conceito, é necessário que o pesquisador entenda os processos de regionalização, os quais são efetivamente dinâmicos e transformados por grupos sociais. Assim, afirma esse geógrafo:

Em outras palavras, a região pode ser vista como um 'espaço momento' cuja diferenciação resulta muito mais da efetiva articulação espacial em rede, complexa, amplamente aberta à transformação, cuja dominância em termos de densidade, disposição e dimensão espaciais (econômica, política, cultural ou 'natural') dependerá dos grupos sociais e do contexto geo-histórico em que estiver inserida. (HAESBAERT, 2010, p. 196).

Outro ponto a ser debatido é a influência da globalização que, ao invés de proporcionar a igualdade entre os espaços, efetuou a proliferação de movimentos regionais devido aos fatores de diferenciação e à luta por resistências em algumas áreas. Assim, são notórias as diversas manifestações regionais na atual fase da mundialização, o que dificulta um conceito universal sobre região.

4.2 A Região e a Geografia Escolar

De acordo com Sposito (2004), a Geografia, na sua gênese, apresentou uma postura empirista e ficou marcada por um distanciamento com relação à Filosofia e, na história do estruturalismo, aponta que essa disciplina, primeiro, tornou-se escolar e, depois, constituiu-se um campo de investigação científico.

Na atualidade, a Geografia Escolar, associada aos paradigmas da Ciência Geográfica, proporciona uma visão integrada do espaço contemporâneo, provocando uma reflexão em diversos aspectos socioambientais, promovendo uma leitura de mundo.

Os conteúdos da Geografia Escolar são sistematizados no intuito de despertar nos educandos uma percepção crítica da realidade, isso devido aos

assuntos de Geografia ter diversas possibilidades de interdisciplinaridade. Stefanello (2012) afirma que os objetos do conhecimento selecionados pelos professores precisam estar de acordo com os objetivos da Educação Básica, despertando uma visão acurada e pertinente ao espaço ou à realidade em que o estudante vive. É importante ressaltar que a autora citada alerta sobre a importância da transposição didática²⁰, que consiste na transformação do saber acadêmico em saber escolar. Torna-se relevante nesse contexto, mencionar que boa parte dos agentes²¹ que atuam nessa tarefa não está em sala de aula da Educação Básica. Sendo assim, é possível identificar em variadas literaturas a nomenclatura mediação didática, nesse processo complexo. A propósito, a seleção dos objetos de conhecimentos é organizada por um grupo com intencionalidades políticas e econômicas, nas quais geralmente está dissociada dos estudantes que desfrutam desse conhecimento mediado. Em razão disto, a escola tem que se apropriar de realidades e experiências fora do seu cotidiano por meio de conceitos que se apresentam prontos.

Segundo Schäffer (2003), um dos desafios do professor pesquisador é estar preparado para a escolha do livro didático, uma vez que esse material acaba sendo um dos principais suportes na orientação dos estudantes. Nessa perspectiva, existe a mediação didática que se torna um processo complexo devido à relação entre os saberes científicos e os escolares. Assim salienta:

Aquilo que se ensina nas escolas não é nem o saber acadêmico, nem mesmo uma simplificação deste saber, mas é uma forma muito particular de conhecimento a que se denomina 'saber escolar', o qual se origina do saber acadêmico que, num complicado processo de transposição didática, foi transformado, adaptado e contextualizado para depois ser ensinado. (SCHÄFFER, 2003, p.148).

O conhecimento acadêmico passa por uma reformulação para flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Leite (2007), as políticas de currículo, formuladas em contexto não escolar são transformadas numa linguagem pedagógica. Por exemplo, na organização do ensino da Geografia

²⁰ Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O 'trabalho' que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática.

²¹ MEC, as Secretarias de Educação e os autores de Livros Didáticos.

Escolar, diversos temas de atualidades, como desemprego, desigualdade social, violência são adaptados e considerados objetos de estudos científicos.

Em relação às dificuldades temáticas na Geografia Escolar, Straforini (2004) destaca o tema interdisciplinar da globalização, o qual pode ser trabalhado, de maneira ampla, dinâmica e com material paradidático. No entanto, o componente curricular de Geografia vem tendo sua carga horária reduzida. Para esse autor, um dos caminhos para explicar essa contradição são os processos de avaliações educacionais em todos os níveis, em que se priorizam outras disciplinas (Português e Matemática), que possuem maiores pesos nos exames do sistema educacional.

Conforme Cavalcanti (1998), o educador, além de ter o domínio do conteúdo e metodologias de ensino, tem que relacionar a aprendizagem dos alunos de acordo à sua realidade, considerando, por exemplo, aspectos físicos, geográficos e socioculturais. Nesse contexto, a escola necessita estar conectada com a comunidade para que o estudante possa desenvolver suas experiências cotidianas.

Para Rego (2000),

O conhecimento geográfico produzido na escola pode ser o explicitamento do diálogo entre a interioridade dos indivíduos e a exterioridade das condições do espaço geográfico que os condiciona – sendo esse diálogo mediado pelas dinâmicas intersubjetivas que podem chegar acordos referentes não somente ao como compreender, mas também, em alguma medida, ao como transformar a realidade cotidianamente vivida. (REGO, 2000, p. 8).

A maioria das unidades escolares públicas brasileiras (municipais e estaduais) depara-se com problemas de infraestruturas e são “forçadas” a adotar métodos tradicionais de ensino, os quais interferem no raciocínio lógico e posicionamentos críticos dos estudantes, além da carência de recursos tecnológicos, fatores primordiais na mediação didática. É importante destacar que diante dessas condições, a didática do professor torna-se essencial. Em adição ao exposto, Portugal (2017) afirma que:

Embora seja rotulada como um método tradicional de ensino, a aula expositiva depende muito da habilidade do professor em conduzir a exposição do conteúdo, estabelecendo um diálogo com os alunos e assim, garantindo a participação da turma, ao valorizar experiências,

vivências e histórias, ao relatarem fatos e acontecimentos relacionados ao conteúdo abordado. (PORTUGAL, 2017, p. 23).

A deficiência na infraestrutura da unidade escolar e a falta de materiais didáticos, como mapa *múndi*, globo terrestre, projetor moderno, computadores dentre outros dispositivos e recursos didáticos, interferem nas práticas pedagógicas cotidianas. Nessa perspectiva, o professor de Geografia da Educação Básica necessita atualizar-se com as mudanças nos conceitos do mundo acadêmico contextualizado com as histórias, vivências e os saberes dos seus educandos, adotando várias estratégias de ensino.

4.3 Geografia Escolar de acordo com os principais paradigmas geográficos no âmbito regional

Paralelo ao pensamento de Stefanello (2012), percebe-se que a Geografia Escolar, na perspectiva do pensamento geográfico tradicional, utilizava um método de ensino em que a informação sobre a área da superfície terrestre era ensinada através de aulas expositivas, memorização e aplicação de questionários e os mapas, neste contexto, apenas tinham a finalidade de localizar e descrever os fenômenos.

No tocante ao entendimento sobre o conceito/categoria região na transição do século XIX e início do XX, Copatti (2019) explica que diferentes concepções foram abordadas, tais como região natural, recorte espacial, região geográfica, parcela da superfície da Terra, que foram conceituadas a partir de escalas territoriais diversificadas, resultantes da combinação de áreas, com base nos aspectos naturais e de localização.

Concernente ao ensino regional na Geografia Teorético Quantitativa no período pós-guerra, os neopositivistas passaram a quantificar o espaço geográfico desconsiderando, muitas vezes, as peculiaridades espaciais. Stefanello (2012, p. 25) menciona que “[...] era uma geografia que servia a governos autoritários e grandes empresas voltadas para o crescimento econômico, sem considerar os custos sociais e ecológicos”. Sendo assim, as aulas de campo tornaram-se desnecessárias e foram substituídas por análises e interpretações em laboratório.

No Brasil, nas décadas de 1960 e 1970, a Geografia Escolar, por meio do livro didático, apresentava excesso de informações, atividades e um aprendizado com tendências à memorização de conceitos. A exaltação aos recursos naturais e ao desenvolvimento do país era analisada por tabelas e gráficos. Copatti (2019) menciona que, na abordagem neopositivista, há regiões homogêneas e funcionais. As primeiras com variáveis estruturantes medidas estatisticamente e as segundas têm múltiplas relações no recorte espacial, que se difere internamente.

A Geografia Crítica ou Radical apresentou uma discussão direcionada às injustiças sociais, relações de trabalho e ao sistema capitalista, pautado na produção do espaço. Esse molde de reflexão permitiu fortes transformações no ensino universitário e escolar. Nesse direcionamento, Straforini (2004) afirma que os docentes da escola pública obtiveram o primeiro contato com essa corrente do pensamento geográfico por meio do livro didático. Essa situação permitiu que muitos professores permanecessem, de certa forma, conteudistas, associados à perspectiva tradicional. Em adição ao exposto, Santos (2017) menciona que:

[...] desde a década de 1970, a chamada Geografia Crítica não apenas emergiu, mas alcançou relativa hegemonia (discursiva, se não epistêmica) nas arenas do saber científico universitário da geografia a brasileira. Marcada pela predominância marxista, além do compromisso crítico ela trouxe renovação conceitual para o campo, constituindo campo político e teórico. Ganhou força nas grades curriculares na formação em geografia, com a inserção de disciplinas dedicadas a leituras filosóficas e epistemológicas da geografia arrebatando terrenos de disciplinas técnicas quantitativas, com a mudança nas estruturas de conteúdo de disciplinas de campos temáticos centrais (como geografia urbana, geografia agrária, da indústria etc.), e nas formas como recortes espaciais (geografia do mundo, do Brasil e regionais) eram ensinados. (SANTOS, 2017, p. 62).

Apesar das mudanças nas estruturas curriculares que eram baseadas na Geografia Tradicional Francesa, a Geografia Crítica buscou o diálogo entre a Geografia Física e a Humana. Paralelo a essas transições, a Geografia Escolar continuou a ter influências de pensamentos geográficos tradicionais e quantitativos. Santos (2017, p. 63) destaca que “a Geografia Crítica adentrou a geografia escolar, mas, em nossa visão, não a transformou por completo”. Perante esse pensamento, alguns livros didáticos de Geografia caracterizados como radicais associados à Geografia Crítica, devido a questões políticas, não foram

adotados em massa pelos professores, mesmo quando estes propõem um ensino pertinente às ideologias dessa corrente.

Com relação ao ensino brasileiro, a Geografia Crítica ganhou força na transição do governo militar para a democratização, em 1985, quando uma nova abordagem passou a ser descrita nos livros didáticos, em relação às categorias Paisagem, Espaço e Território. Segundo Copatti (2019), a categoria região obteve novas interpretações pela atuação do capital, nas dinâmicas e nas diferenciações do espaço, da divisão territorial do trabalho e do processo de acumulação capitalista.

É importante ressaltar que a Geografia Crítica tentou propor à Geografia Escolar um olhar acurado sobre as ideologias econômicas, políticas e sociais no intuito de formar e capacitar cidadãos a respeito da complexidade mundial, além de defender que sociedade e natureza são indissociáveis. Sob essa perspectiva, as contribuições ao ensino foram significativas, ao modo que os objetos de conhecimentos passaram a ser caracterizados a partir da organização espacial e de suas contradições.

A Geografia Humanista ou Cultural, no contexto escolar, apresenta um processo didático diferenciado da pedagogia tradicional em que, geralmente, o saber científico do docente em relação à determinado objeto do conhecimento pronto e pré-estabelecido é “ignorado”. As distintas percepções do lugar estão relacionadas com os indivíduos que possuem valores e origens diferentes.

Segundo Azambuja (2010), é possível que ocorra a (re)construção de um novo saber sobre a realidade social-histórica vivenciada pelos sujeitos da comunidade escolar. É fundamental que o diálogo entre educandos e educadores perpassa por vínculos pessoais e afetivos embasados na categoria espaço vivido em que as dimensões simbólicas e estéticas têm importâncias significativas.

Vale ressaltar que Freire (1978) já problematizava a ideia de que o homem é um ser “inconcluso” e necessitava interagir com o mundo. Defendia uma educação de forma libertadora e contrária a conteúdos pré-definidos. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.” (FREIRE, 1978, p. 93).

Stefanello (2012) menciona que, no final da década de 1980, os professores do ensino médio realizavam atividades práticas por meio de cartas

mentais, com o objetivo de buscar o conhecimento prévio dos estudantes a respeito dos lugares. Esse modelo de aula lúdica, além de abordar o espaço vivido, torna possível aferir o campo cartográfico e as regionalizações que se fazem presentes por meio das representações culturais, étnicas e religiosas. Nesse direcionamento, Copatti (2019) afirma que a região na perspectiva humanística:

[...] é vista como um produto real, construído dentro de um quadro de solidariedade territorial. Para ser compreendida seria preciso vivê-la, refutando a regionalização e a análise regional como classificação a partir de critérios externos a vida regional. (COPATTI, 2019, p. 243).

Os estudantes que realizam essa prática educativa tornam-se “autores” do processo didático e construção social do conhecimento e fomentam a produção e apropriação do saber. Tendo em vista essas ideias, a partir da valorização cognitiva dos estudantes, esse procedimento de aprendizagem está atrelado às sugestões da BNCC, a qual apresenta orientações para a construção de uma sociedade justa, democrática, inclusiva e preocupada com os problemas contemporâneos.

4.4 Entre a Geografia Escolar e a Geografia Acadêmica, a Educação Geográfica

A Geografia Escolar pauta-se nas demandas específicas da escola e de seus componentes curriculares, enquanto a Geografia acadêmica debruça-se nos desafios existentes na sociedade. Tendo em vista essas ideias, é possível pensar em Geografia Escolar, em especial a Geografia apresentada no livro didático, na perspectiva de compreender o significado que abrange a Educação Geográfica. Nesse direcionamento, Callai (2010) afirma que a Educação Geográfica pode ser compreendida como:

[...] Um conceito que está sendo construído e diz respeito a algo mais que simplesmente ensinar e aprender Geografia. Significa que o sujeito pode construir as bases de sua inserção no mundo em que vive, e, compreender a dinâmica do mesmo através do entendimento da sua espacialidade. Esta como decorrência dos processos de mundialização da economia e de globalização de todo o conjunto da sociedade requer novas ferramentas para a sua compreensão. Educação Geográfica significa, então, transpor a linha de obtenção de informações e de

construção do conhecimento para a realização de aprendizagens significativas envolvendo/utilizando os instrumentos para fazer a análise geográfica. Essa perspectiva considera que entender a sociedade a partir da espacialização dos seus fenômenos pode ser uma contribuição para a construção da cidadania. (CALLAI, 2010, p. 412).

Diante a discussão sobre a temática da Educação Geográfica, é importante pontuar a função dos pesquisadores que estudam, analisam e explicam várias metodologias e dispositivos pedagógicos que podem potencializar as práticas de ensino de Geografia realizadas pelos professores da Educação Básica. Sob essa perspectiva, Portugal (2017) menciona que:

[...] uma reflexão sobre a nossa própria prática, a pensar sobre a maneira como ensinamos, reafirmando que os temas e os conceitos geográficos existem dentro de um contexto que deve estar relacionado com o modo de vida singular dos alunos que vivem num determinado espaço, seja ele rural ou urbano, de modo a retratar suas relações com a realidade plural, a partir das discussões de temas, conteúdos e conceitos da Geografia no âmbito escolar. (PORTUGAL, 2017, p. 22).

O maior desafio nesse contexto é transposição didática do objeto do conhecimento científico para a vivência cotidiana dos estudantes, o modelo de educação vigente está pautado em uma lógica tradicional, e, muitas das vezes, esse fator não contribui para a utilização de novos métodos de estudos e relações didático-pedagógicas. Sendo assim, o professor de Geografia da Educação Básica, imbuído de conhecimentos através de pesquisas, tem a possibilidade de trabalhar com vários conceitos, reconstruir os seus saberes e a sua prática de ensino. Sobre esta questão, Castrogiovanni (2003) menciona que o professor de Geografia busca, por meio de seu saber pedagógico, ampliar o conhecimento do estudante sobre o mundo, sobre as relações da sociedade e da natureza, das quais ele participa. Tendo em vista essas ideias, percebe-se que o educador diferenciado possui um bom arcabouço teórico, pois a prática reflete a sua formação.

Fazendo uma correlação com esse ponto de vista, não se pode deixar de destacar e de valorizar a importância da identidade dos estudantes, os quais podem enriquecer o debate em sala de aula através de posicionamentos, de ideias e de questionamentos. Neste processo de interação e de mediação da relação professor-estudante, identifica-se a importância do diálogo, o qual fomenta diversas reflexões a partir das experiências dos estudantes com o mundo e o seu

entorno, além de proporcionar, ao docente, um papel de mediador e jamais um mero transmissor de conhecimentos.

Outro aspecto relevante da Educação Geográfica na contemporaneidade são as novas leituras e escritas do (e no mundo) que propõem temáticas subordinadas a gênero, xenofobia, sexualidade, dentre outros, das quais têm ganhado dimensões centrais nos debates escolares. Segundo Santos (2017), esse campo disciplinar geográfico vai contrário à Teoria da Colonialidade ou à Teoria do Giro Decolonial²², ou seja, a “descolonização da Geografia” implica em rever pontos de conteúdos, conceitos e principalmente representações cartográficas que valorizam o caráter eurocêntrico. E, para compreender melhor essa prática da descolonização da Geografia, Santos (2017) acrescenta que:

Um ensino descolonial de geografia, mais do que isso, precisaria também incorporar a descolonização do poder na construção do conhecimento, condição para combater a colonialidade do ser. Isto implicaria exercícios de deslocamento ou multilocalização do centro enunciador do conhecimento, com alterações na relação educador-educando, e destes com o conhecimento. Uma pedagogia descolonial no ensino de geografia implicaria transformar o educando em protagonista, lócus mesmo de enunciação do conhecimento, e não receptáculo. (SANTOS, 2017, p. 73).

A partir dessas perspectivas de análise, vários objetos de conhecimentos podem ser relacionados ou revistos no ensino de Geografia numa abordagem moderna, a qual dialoga e confronta com a Teoria do Giro Decolonial, por exemplo, a temática sobre a importância das comunidades remanescentes quilombolas. Paralelamente, um assunto pertinente das Ciências Humanas, inserido na centralidade da Geografia ensinada na Educação Básica, a qual propõe aos educandos a pensar espacialmente. Com base nessa ideia, Callai (2011) complementa:

A Educação Geográfica é a possibilidade de tornar significativo o ensino de um componente curricular sempre presente na educação básica. Nesse sentido, a importância de ensinar Geografia deve ser pela possibilidade que a disciplina traz em seu conteúdo que é discutir questões do mundo. Para ir além de um simples ensinar, a educação

²² O conhecimento é resultado da ação de sujeitos corporificados, e a premência das relações de poder sobre o corpo e a subjetividade demarca perspectivas interferindo no saber. Assim, o conhecimento científico hegemônico é mostrado como eurocêntrico, masculino, branco, heterossexual, judaico – cristão, etc., e esta corporificação interfere no saber.

geográfica considera importante conhecer o mundo e obter e organizar os conhecimentos para entender a lógica do que acontece [...] (CALLAI, 2011, p.131).

Por tudo isso, é preciso assinalar que por muito tempo preponderou à percepção eurocêntrica, com a intencionalidade da construção de identidade nacional no âmbito da Geografia Escolar. Enquanto o saber acadêmico geográfico corroborou com o eurocentrismo e apresentou uma visão de mundo diversa e hierarquizada, o etnocentrismo agiu de maneira contundente em relação aos povos fora de tal centralidade, os quais foram considerados primitivos e desqualificados. No entanto, a Educação Geográfica permite que o professor da Educação Básica tenha acessibilidade às atualizações dos conceitos, aos estudos teóricos e às pesquisas, demonstrando que esses instrumentos são essenciais para sua atividade e prática docente. Em relação aos educandos, é essencial que ocorra o desenvolvimento do raciocínio geográfico de acordo com a sua realidade, potencializando discussões pertinentes às ações da sociedade no Espaço Geográfico.

5 REGIÃO: UMA ABORDAGEM A PARTIR DAS OBRAS
DIDÁTICAS DO PNLD UTILIZADAS NO COLÉGIO
ESTADUAL POLIVALENTE DE ARATU

O Componente Curricular da Geografia tem contribuído de forma eficiente com a formação dos estudantes, além de despertar o senso crítico no tocante à interpretação do Espaço Geográfico a partir das experiências dos sujeitos com os seus espaços de vivências. Nessa perspectiva, os conceitos de Região e de Regionalização nas obras didáticas apresentam-se entrelaçados com o espaço vivido, tentando reconhecer os sentimentos humanos e as relações como os indivíduos percebem e constroem os seus espaços. Diante dessas constatações, objetiva-se, nesta seção, analisar duas coleções didáticas de Geografia PNLD dos anos finais, utilizadas no Colégio Estadual Polivalente de Aratu, localizada na cidade de Simões Filho-BA.

Uma das duas coleções chama-se *Homem & Espaço*, de autoria de Elian Alabi Lucci e Anselmo Lazaro Branco, e foi adotada no triênio 2017-2019, antes da promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ocorrida em 2018. Já a outra coleção é *Araribá Mais Geografia*, abrangerá o quadriênio de 2020-2023, cujos conteúdos estão ancorados às preposições da BNCC, as quais destacam o uso de conceitos e princípios do raciocínio geográfico e com as competências gerais e específicas da área de Ciências Humanas.

Dentre os objetos de conhecimentos selecionados e associados nas suas coleções didáticas ao conceito de região e de regionalização, tem-se: no 6º ano, as discussões que versam sobre as principais variáveis geoambientais; no 7º ano, o cerne da abordagem é sobre regionalização brasileira; no 8º ano, o foco temático é o Continente africano, com ênfase à Lei 10.639/03 e; no 9º ano, a abordagem envolve a Globalização.

5.1 Sexto Ano: um desafio para os docentes da Educação Básica

A princípio, é necessário que o docente de Geografia da Educação Básica crie estratégias no intuito de provocar o desenvolvimento espacial dos estudantes e de maneira lúdica apresente os principais conceitos-chave da Geografia (Paisagem, Lugar, Região, Espaço Geográfico e Território), levando em consideração as definições científicas e o cotidiano durante as etapas de ensino e aprendizagem. É importante ressaltar que os objetos de conhecimento

abordados devem considerar o aluno e a sociedade em que vive, de acordo com a orientação da Educação Geográfica.

O conceito de paisagem pode ser trabalhado através da observação de diversas gravuras de locais aleatórios, representadas nos livros didáticos, jornais, revistas, *Power Point*, dentre outros. No entanto, os estudantes devem ter a possibilidade de expor suas interpretações variadas de acordo com suas representações e identidades. Esse tipo de análise não pode ficar presa somente à descrição e à fragmentação de espaços, é necessário que o aluno assuma um protagonismo e compreenda os fenômenos que ali ocorreram e as ações antrópicas que estão inseridas num processo de “desenvolvimento”, já que esse conceito abrange elementos naturais, culturais, políticos e econômicos.

O conceito de Lugar, o espaço do acontecer solidário, proporciona, às pessoas, a construção de laços afetivos, subjetivos, além de estabelecerem suas identidades e valores. Esse conceito relacionado à vivência dos alunos corrobora para um aprendizado contextualizado e nem sempre é utilizado apenas como uma referência local, mas possibilita a compreensão de determinados fenômenos em escala global. De acordo com Castrogiovanni (2002, p.79), “[...] no ensino da Geografia o local e o global formam uma totalidade. A partir das representações dos lugares, o aluno forma o ideário que envolve a totalidade indissociável do espaço geográfico”. De modo geral, não se devem desconsiderar as inúmeras relações que se conectam em várias partes do globo e que implica na identificação e características de um lugar.

O conceito de região no sexto ano é utilizado em conjunto com outros conceitos-chave, que interagem em várias escalas de análises geográficas e percebe-se uma tendência para a diferenciação de áreas. Nesse sentido, valoriza-se o processo de regionalização e de que maneira surgiram as regiões, ou seja, uma região passa a ser configurada a partir de critérios previamente estabelecidos e aceitos no âmbito geográfico, através de um conjunto de características semelhantes e/ou distintas em relação às outras áreas.

O Espaço Geográfico é considerado o objeto de estudo da Geografia, esse conceito no sexto ano gira em torno da discussão sobre a materialização da relação dinâmica entre sociedade e natureza no decorrer do tempo. O professor da Educação Básica tem a possibilidade de abordar as tensões e conflitos gerados

no decorrer de sua produção, possivelmente, devido às influências e aos interesses envolvidos na sua construção através de diversos agentes sociais que atuam constantemente modificando-o e, muitas das vezes, moldando as sociedades humanas. Nessa perspectiva, percebe-se um produto histórico, social e cultural que gerenciam determinadas sociedades apesar das contradições.

O conceito de território é associado à delimitação da relação de poder e, na maioria das vezes, vinculado ao Estado-nação, politicamente organizado e estruturado sobre uma base física. No entanto, os territórios podem ser extintos na medida em que as relações de poder cessam. De acordo com Souza (1995),

Territórios existem e são construídos (e desconstruídos) nas mais diversas escalas, da mais acanhada (p. ex., uma rua) à internacional (p. ex., a área formada pelo conjunto de territórios dos países membros da Organização do Tratado do Atlântico Norte – OTAN); territórios são construídos (e desconstruídos) dentro de escalas temporais as mais diferentes: séculos, décadas, anos, meses ou dias; territórios podem ter um caráter permanente, mas também podem ter uma existência periódica, cíclica [...] (SOUZA, 1995, p.81).

Esse conceito exposto por Souza (1995) é essencial para o professor de Geografia explicar os conflitos que ocorrem por causa de recursos hídricos ou porções de terras em várias partes do mundo, as sociedades que apresentam modo de vida distinto, seja no campo ou na cidade e lutam por seus direitos territoriais. Nessa discussão, é pertinente apresentar as sociodiversidades para os estudantes, ou seja, a complexidade das relações de poder entre povos e culturas no interior de um mesmo Estado, principalmente, contemplando a abordagem de conhecimentos vinculados às territorialidades sugeridas pela BNCC (indígenas, quilombolas e povos das florestas e do campo) que são consideradas não hegemônicas.

Diante do exposto, a breve abordagem sobre a maneira que os conceitos-chave da Geografia são apresentados no sexto ano, é de suma importância a valorização durante o processo de aprendizagem do conhecimento geográfico dos estudantes, a partir da compreensão de uma realidade vivenciada, percebida e construída.

A regionalização torna-se uma ferramenta essencial no quesito de compreensão e interpretação dos objetos dos conhecimentos que abordam os aspectos físicos – naturais discutidos no ano escolar em análise. Trata-se de uma

etapa em que os estudantes interagem com essa temática e desenvolvem estruturas cognitivas no intuito de produzir conhecimento, além de desenvolver o raciocínio lógico, contato com o espaço vivido. Por fim, será discutida de qual maneira as variáveis geoambientais, como relevo, vegetação, clima e hidrografia, são abordadas nas coleções didáticas em destaque. Cabe lembrar que a Geografia, como ciência, ao tratar o Espaço Geográfico, sugere a construção interativa entre natureza e sociedade.

5.1.1 Sexto Ano: as principais variáveis geoambientais nas coleções didáticas

O ensino de Geografia no primeiro ano escolar dos anos finais do Ensino Fundamental compromete-se com a aprendizagem cartográfica, a qual disponibiliza várias formas de representações gráficas, tais como, mapas, blocos-diagramas, imagens de satélites, fotografias, dentre outras. A linguagem cartográfica sempre objetivou retratar a realidade e, aliada ao conhecimento geográfico, é capaz de produzir, expressar e comunicar diversos objetos de conhecimento.

5.1.1.1 Relevo

A discussão sobre o relevo (diferentes formas existentes na superfície terrestre) contribui para o aperfeiçoamento de leitura e de interpretação dos estudantes. Sendo assim, a coleção *Homem & Espaço*, de autoria de Elian Alabi Lucci e Anselmo Lazaro Branco, apresenta uma geomorfologia distribuída em várias escalas de análises geográficas. No decorrer do conteúdo, é apresentada uma seção, denominada *Para Conhecer Mais* com um texto complementar caracteriza o Monte Everest, demonstrando sua localização no mapa *múndi* (Figura 6).

Figura 6 – Monte Everest

Fonte: Lucci e Branco (2015, p. 88).

Esse modelo de texto, além de apresentar curiosidades, permite um debate, sobre o porquê China e Nepal não entraram em consenso pertinente à altimetria do Monte Everest, uma análise, sobre o processo de Subducção (quando uma placa tectônica se infiltra embaixo de outra), e interfere na elevação de montanhas, além da possibilidade de trabalhar a alfabetização cartográfica. Por outro lado, a coleção *Araribá Mais Geografia* trabalha com as três principais formas de relevo (planalto, planície e depressão), mas destaca a Cordilheira dos Andes na América do Sul e de forma objetiva apresenta as principais cadeias de montanhas e alguns dos pontos mais altos da superfície terrestre (Figura 7)

Figura 7 – Principais Cadeias de Montanhas



Fonte: Dellore (2018, p. 106).

Esse tipo de análise proporciona uma leitura e interpretação conjunta do mapa físico do mundo, a legenda identifica a distribuição das altitudes representadas. A partir dessa perspectiva de análise, Dellore (2018) sugere uma explicação: as cores de tons mais escuros ou mais quentes representam as áreas mais elevadas do terreno e as cores de tons mais claros ou mais frios representam as áreas mais rebaixadas do relevo. Torna-se relevante, nesse contexto, pontuar as principais formas de relevo que predominam no território brasileiro (Figura 8), embora, esse objeto do conhecimento só apareça na coleção *Homem & Espaço*, resumidamente.

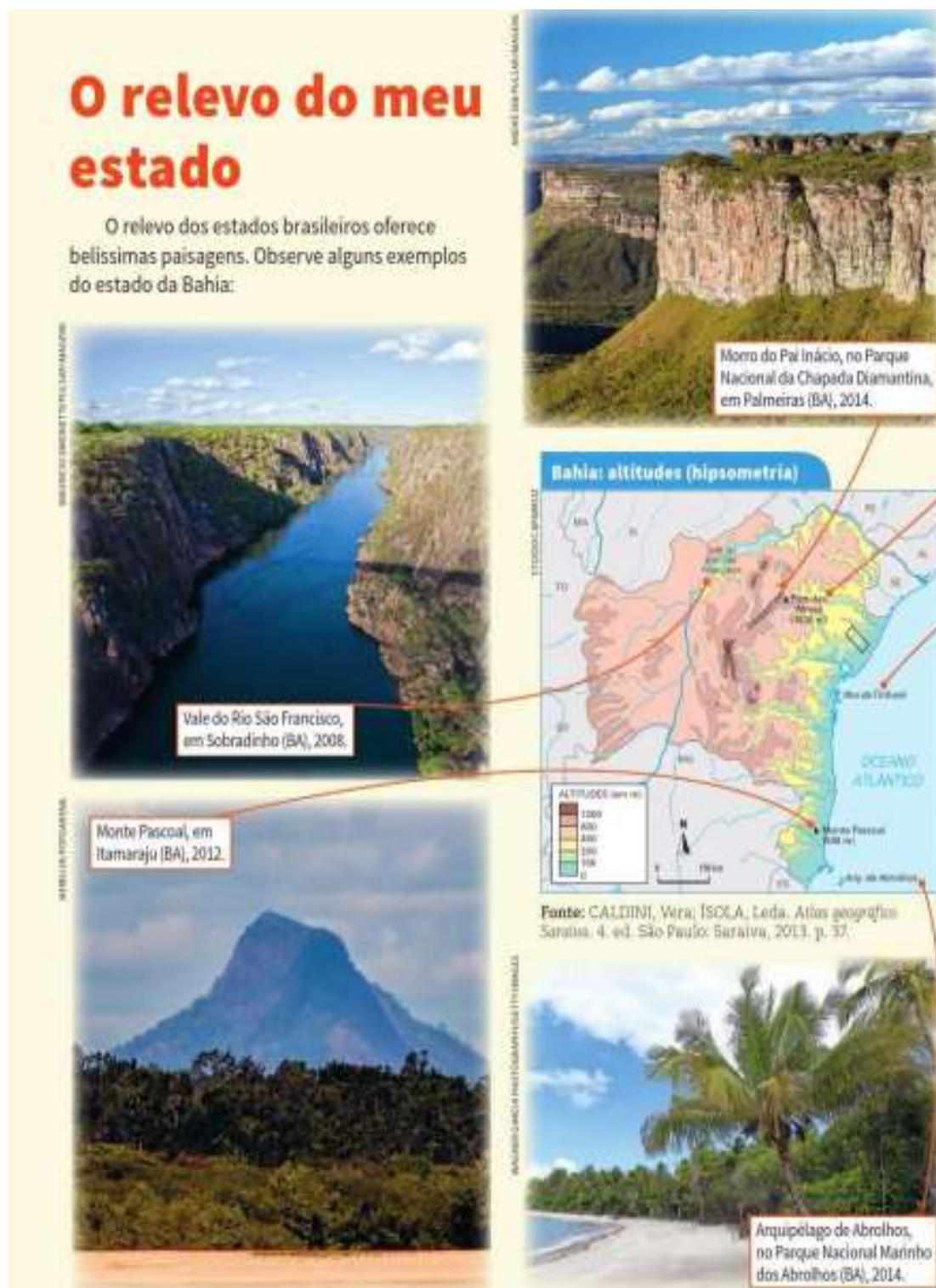
Figura 8 – Relevo Brasileiro



Fonte: Lucci e Branco (2015, p. 91).

A Figura 8 está inserida na seção *Para Compreender* (Cartografia), a qual contempla uma atividade que solicita conhecimento e interpretação, porém o professor pode realizar um aprofundamento mais detalhado que desperte nos estudantes a percepção da interação do relevo com os componentes físicos naturais e humanos. Paralelamente, outra seção denominada *Projeto Especial* apresenta fotografias do relevo da Bahia (Figuras 9 e 10), destacando-se: Morro do Pai Inácio e Pico das Almas na Chapada Diamantina; Vale do São Francisco em Sobradinho; Monte do Pascoal em Itamaraju; Arquipélagos de Abrolhos no Parque Nacional Marinho dos Abrolhos e Praia da Ilha de Boipeba em Cairu, além do mapa de hipsometria do estado da Bahia.

Figura 9 – Relevo Baiano 1



Fonte: Lucci e Branco (2015, p.106).

Figura 10 – Relevo Baiano 2

Fonte: Lucci e Branco (2015, p.107).

Em seguida, é solicitado um exercício com quatro questões para ser realizado no caderno que abordam interpretação cartográfica, senso crítico devido à interferência antrópica nas paisagens naturais em destaque, hipsometria da Chapada Diamantina e a relação do mapa hipsométrico do Brasil com o estado da Bahia. Por fim, uma pesquisa em grupo que envolve a coleta de gravuras na internet ou revistas que contemplem as principais formas de relevo do estado da Bahia, de modo que possibilite a confecção de um painel com legendas explicativas e informações sobre os locais escolhidos.

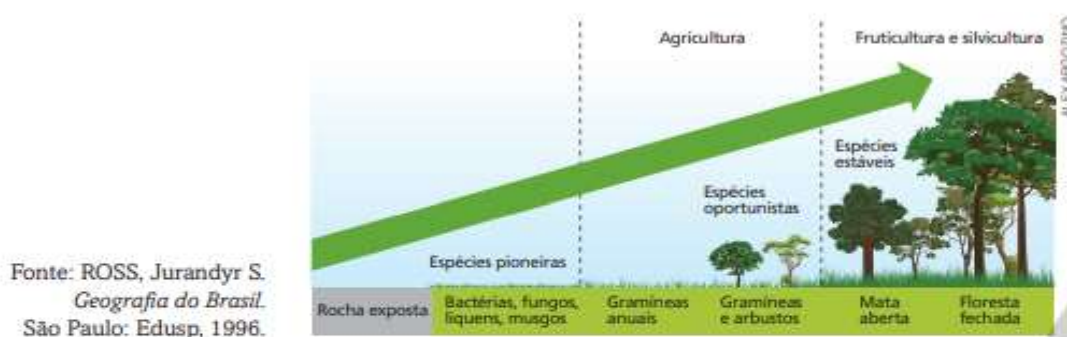
5.1.1.2 Vegetação

A cobertura vegetal é a segunda variável geoambiental a ser analisada nas coleções didáticas, embora esse objeto do conhecimento apareça de forma separada em capítulos a parte, no desenvolvimento da habilidade EF06GE05 da BNCC, a qual sugere relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e

formações vegetais (BRASIL, 2018, p. 385). Nessa perspectiva, a construção ou análise de um perfil, possibilitam os estudantes compreenderem diferentes fisionomias da vegetação que compõem determinada paisagem (Figura 11).

Figura 11 – Perfil vegetacional

Existem recursos gráficos que nos ajudam a compreender melhor cada um dos tipos de vegetação que estudamos neste Capítulo. Um desses recursos é o **perfil de vegetação**, que pode ser desenhado artisticamente ou de maneira esquemática, com a utilização de símbolos, para representar o arranjo estrutural vertical de um tipo de vegetação, como se fosse uma fotografia.



Observe cada um dos perfis de vegetação abaixo. Eles ilustram as principais características das vegetações presentes em diferentes regiões do mundo.

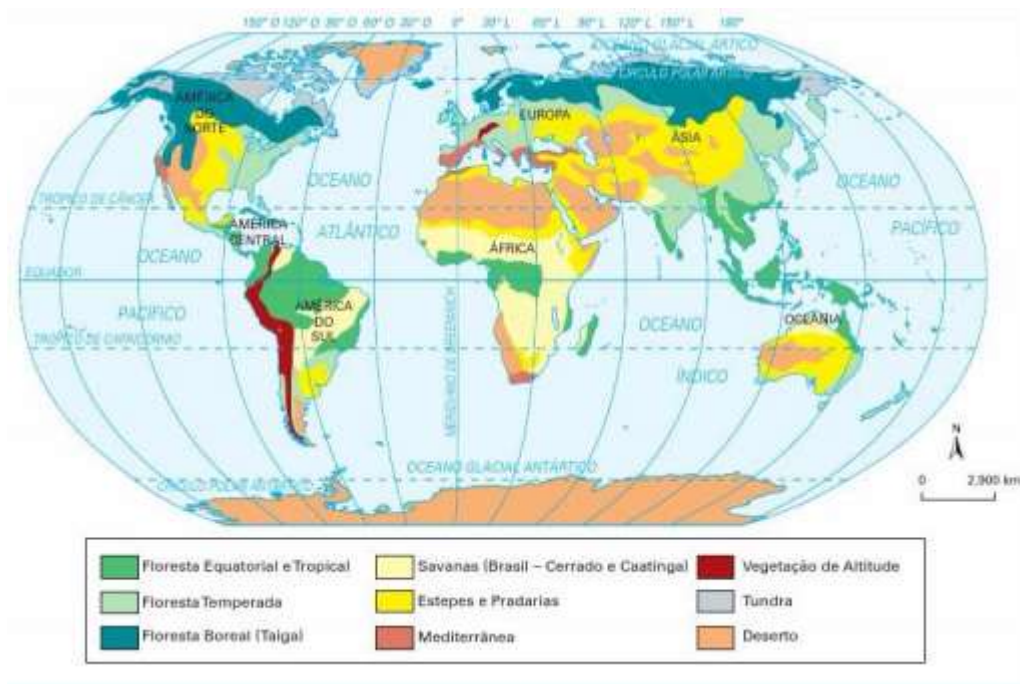


Fonte: Dellore (2018, p.155)

A Figura 11 é da coleção didática *Araribá Mais Geografia* e está inserida na seção denominada *Em prática*, a qual tem a intenção de apresentar as características, sistematizar as informações e demonstrar os diversos tipos de vegetação, de acordo com a habilidade EF06GE09 que propõe elaborar modelos tridimensionais e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre (BRASIL, 2018). Na explicação desse objeto de conhecimento, três fundamentos são essenciais: as variáveis

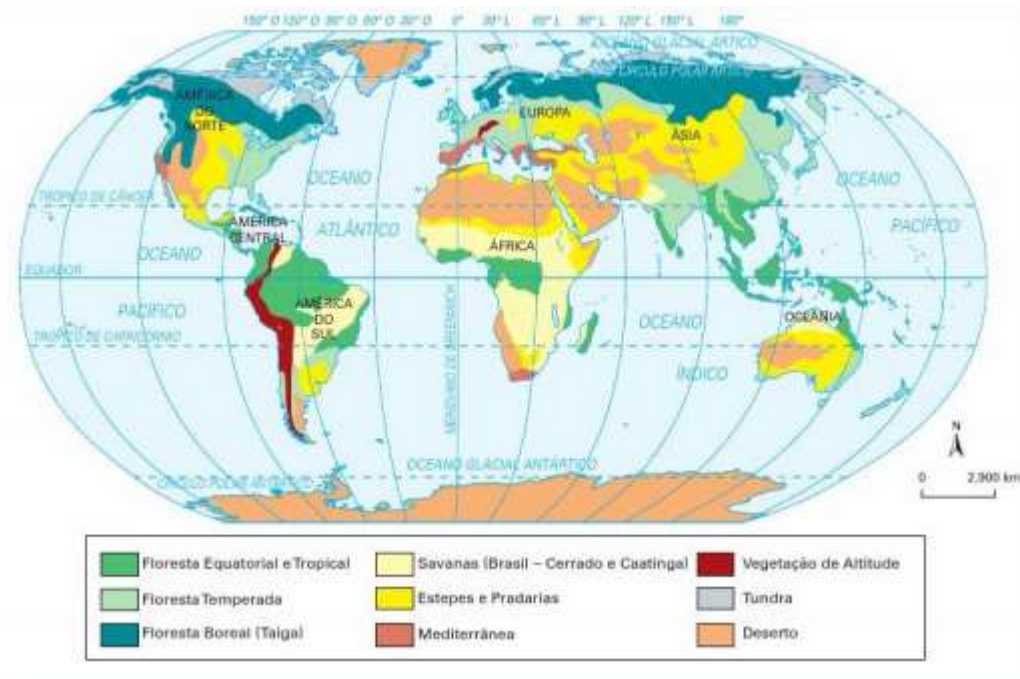
geoambientais clima e vegetação são indissociáveis, a importância do conceito de região e a regionalização embasada nos critérios físicos naturais. Nesse aspecto, as duas coleções didáticas se preocuparam em demonstrar a localização e a abrangência original dos principais tipos de vegetação (Figuras 12 e 13).

Figura 12 – Planisfério: Vegetação Original



Fonte: Lucci e Branco (2015, p.135).

Figura 13 – Planisfério: Vegetação Nativa (2013)



Fonte: Dellore (2018, p.150).

As duas representações cartográficas possibilitam a compreensão entre sociedade-natureza, a partir da interpretação da distribuição dos componentes físicos naturais distribuídos no globo terrestre. Destacam-se os principais tipos de vegetação na superfície terrestre: Floresta Tropical e Equatorial, Savanas, Floresta Temperada e Subtropical, Pradarias, Estepes, Tundra, Vegetação Desértica, Floresta Boreal ou Taiga, Vegetação Mediterrânea, Floresta Tropical e Subtropical. É importante destacar que essas paisagens vegetais naturais são caracterizadas de forma clara, objetiva, e acompanhadas de fotografias que facilitam a aprendizagem do educando. A partir dessa análise e reflexão, pode-se desenvolver a habilidade EF06GE11 que visa analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo (BRASIL, 2018).

A existência da vegetação natural tornou-se um desafio na perspectiva da Educação Ambiental, pois o que tem imperado nos últimos tempos é a política do capital, a qual atinge os principais biomas por meio de queimadas, exploração de madeiras, desmatamento, dentre outros, devido à influência dos agentes

hegemônicos. O discurso do desenvolvimento sustentável abrange diversas áreas, tais como Meio ambiente, Economia, Geografia política, Sociedade, fundidas num contexto socioambiental. Porém, quando os estudantes compreendem a origem do problema, e os conflitos que o envolvem, passam a adotar uma praticidade de ação educativa, de forma individual e coletiva, que contribuirá para uma política justa e igualitária.

5.1.1.3 *Clima*

Os objetos de conhecimento relacionados às temáticas físico-naturais, em especial a climatologia, possibilitam um diálogo muito próximo com o cotidiano dos estudantes, principalmente quando o professor inicia sua aula, provocando a turma sobre a diferença entre tempo e clima. Nesse contexto, a coleção *Homem & Espaço* dedica os capítulos oito e nove, pertinentes aos seguintes assuntos: 1) Atmosfera, tempo e clima e; 2) Tipos de clima. Através desses dois conteúdos, é possível que ocorra uma aprendizagem contextualizada de acordo com a realidade dos padrões climáticos do lugar em que residem os estudantes e os professores, críticas sobre as previsões meteorológicas do dia a dia que são socializadas nos programas de TV, análises de dados e informações sobre a circulação atmosférica e temas mais complexos relacionados às camadas da atmosfera que podem ser relacionados à vida social como, por exemplo, a aeronavegação (Figura 14).

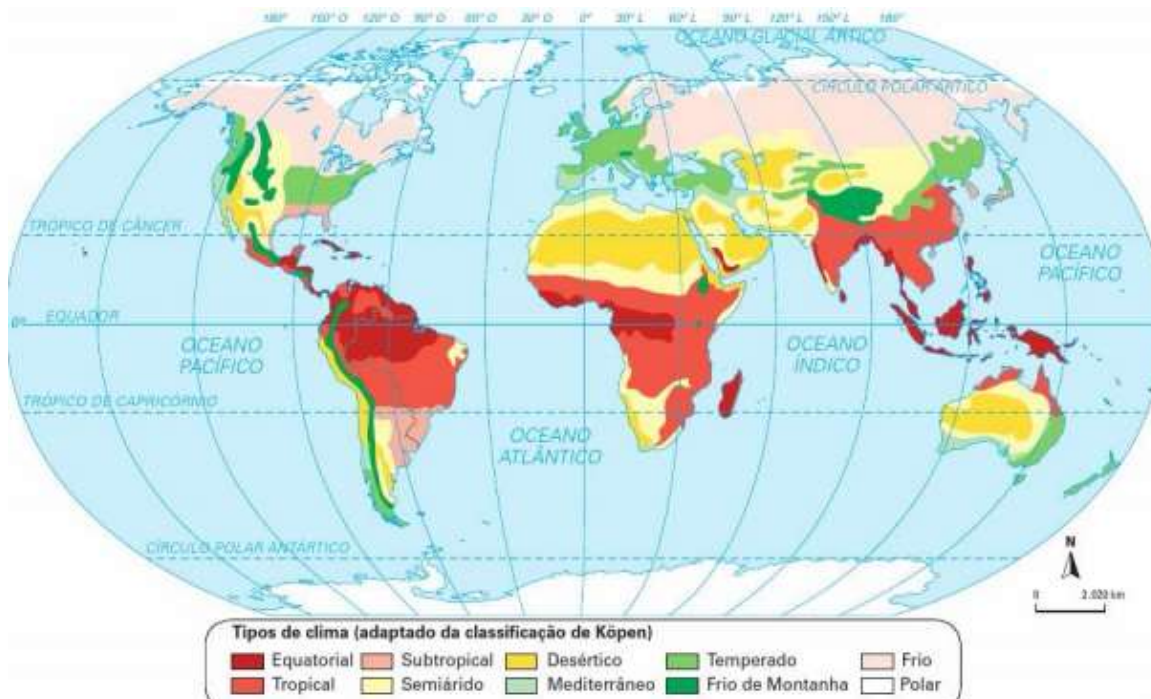
Figura 14 – Camadas da atmosfera



Fonte: Lucci e Branco (2015, p.111)

A utilização de linguagens gráficas e infográficas que representam as cinco camadas atmosféricas auxilia na compreensão do objeto do conhecimento e desperta a curiosidade por parte dos estudantes no que concerne a alguns dos eventos naturais e à influência antrópica que ocorre em cada camada da atmosfera. Nessa linhagem, a regionalização é bastante útil quando se estende o debate e foca-se na interpretação das zonas climáticas (Polar, Temperada e Tropical) e dos principais tipos de clima que ocorrem no mundo (Figura 15) devido às influências dos elementos climáticos, movimentos da Terra e à inclinação do seu eixo, movimentos atmosféricos (massas de ar e circulação dos ventos) e fatores climáticos.

Figura 15 – Planisfério: Climas



Fonte: Lucci e Branco (2015, p.125).

O mapa presente na Figura 15 identifica os principais tipos de clima que atuam no globo: Equatorial, Tropical, Subtropical, Semiárido, Desértico, Mediterrâneo, Temperado, Frio de Montanha, Frio e Polar. Paralelamente, é solicitada uma atividade para ser realizada no caderno, correlacionando a temática com o Brasil, que devido a sua extensão territorial possui cerca de seis subtipos climáticos, predominando o clima Tropical. É importante salientar que no decorrer do capítulo cada tipo de clima é caracterizado sinteticamente e ao lado de cada explicação foi inserida uma gravura paisagística de acordo com o clima em evidência.

Baseado nas ideias apresentadas, a coleção didática *Araribá Mais Geografia* propõe essa temática no capítulo 11, intitulado *O tempo atmosférico e o clima*, ancorada na habilidade EF06GE03 da BNCC que visa descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos (BRASIL, 2018). No exercício a seguir, são solicitados conhecimentos gerais, do cotidiano, e interpretações dos dados

Figura 17 – Lugar e Cultura

A CIÊNCIA DOS PROFETAS DA CHUVA Não copiar
o texto

Leia com atenção o artigo a seguir, publicado em junho de 2017 em um jornal de grande circulação. Em seguida, responda às questões.

"Ainda era menino quando aprendi, com meu pai, a ler no grande livro da natureza."
(Chico Leiteiro, sertanço de Quixadá, cidade no interior do Ceará.)

[...] Ele não está sozinho. Pelo sertão adentro, existem dezenas de outros desses oráculos caboclos, anciãos que a cada começo de ano são inquiridos pela vizinhança a respeito [...] do próximo "inverno" (gíslavra pela qual os cearenses se referem à quadra anual chuvosa, situada entre os meses de fevereiro e maio). Em uma terra onde a quantidade de água que cai do céu ainda é decisiva para se estabelecer o limiar entre a fartura e a miséria, o sustento e a fome, a vida e a morte, os chamados "profetas da chuva" são respeitados como imparciais mensageiros, seja do júbilo, seja da penúria.

Na verdade, eles não são magos, adivinhos, estafetas do Além. São homens profundamente sensíveis, muitos deles analfabetos, mas capazes de ler e interpretar os sinais deixados pelo comportamento de plantas e bichos. [...]

O repertório dos profetas da chuva e de toda essa surpreendente meteorologia popular faz parte de uma tradição de milênios, construída [...] no exame da conduta dos ventos, na observação do voo dos insetos e das aves migratórias, na análise da floração sazonal de certas espécies vegetais. São saberes repassados de geração a geração [...]

PS: Os profetas da chuva se reúnem anualmente, em Quixadá. No encontro de 2017, Chico Leiteiro previu para o sertão cearense chuvas bem superiores às dos últimos cinco anos (todos de seca), mas ainda inferiores à média histórica. A Fundação Cearense de Meteorologia divulgará os índices oficiais da quadra chuvosa na próxima semana. Os dados objetivos e os números prévios parecem indicar que Chico, mais uma vez, acertou no prognóstico.

NETO, Lrs. A ciência dos profetas da chuva. *Árvore de São Paulo*, São Paulo, 11 jun. 2017, p. C8.

- 1 Que métodos os chamados profetas da chuva utilizam para fazer suas previsões? Qual a importância dos conhecimentos e métodos utilizados por eles?
- 2 Ao final do artigo, observa-se que Chico Leiteiro havia previsto que as chuvas aumentariam no Ceará, e que tudo indicava que seu prognóstico estava correto. Em 13 de junho daquele ano, a Fundação Cearense de Meteorologia divulgou que havia chovido bem mais naquele ano do que nos cinco anos anteriores, o que colocava fim a um período de seca extrema. Discuta com seus colegas: esta informação indica que o trabalho dos profetas da chuva é realmente eficiente, ou teria sido mera coincidência? Registre as conclusões a que chegaram.



Os "profetas da chuva" previram fim da seca em 14 de junho de 2017, em Quixadá, CE (2017).

Fonte: Dellore (2018, p.139).

É importante ressaltar que a discussão sobre esse tema envolve o conhecimento da utilização de ferramentas digitais no intuito de solucionar ou prevenir problemas do cotidiano. Desse modo, pode-se trabalhar a Competência Específica de Ciências Humanas 7: utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a

localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão. A seção *Lugar e cultura* possibilita uma discussão pertinente sobre como compreender de que forma é realizada a previsão do tempo atmosférico e sua importância para a sociedade quixadaense.

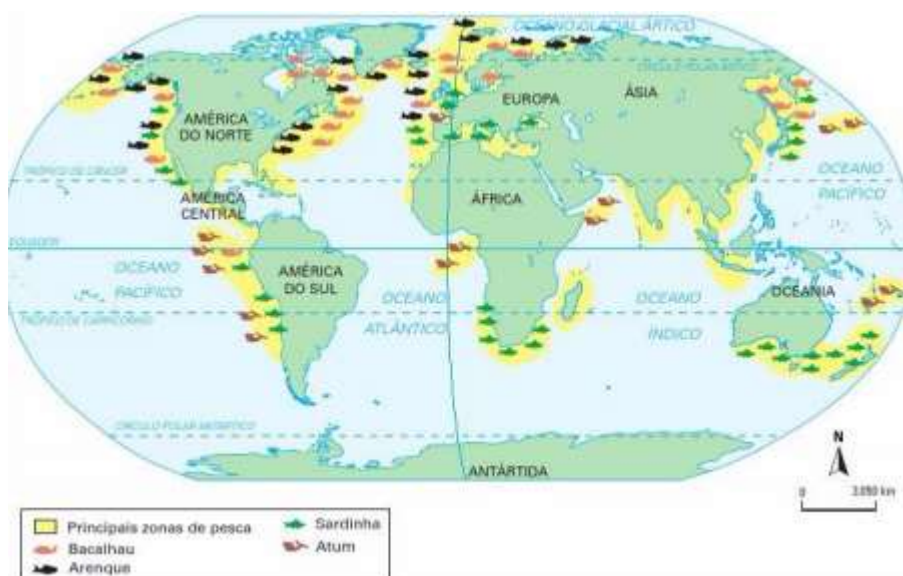
5.1.1.4 Hidrografia

A temática sobre a utilização da água potável pode ser trabalhada em qualquer componente curricular do Ensino Fundamental dos anos finais. Sendo assim, a Geografia Escolar aprofunda essa discussão abordando diversos fatores, por exemplo, discorre sobre a importância da biosfera, à qual é constituída pela integração dos ecossistemas: Atmosfera, Hidrosfera e Litosfera, retrata a distribuição de água doce no mundo, principalmente as águas subterrâneas, explica o ciclo hidrológico, analisa o consumo dos recursos hídricos praticado pela população mundial e aponta as principais consequências quando ocorre o desperdício desse precioso recurso natural.

As duas coleções didáticas potencializam esse debate através de textos complementares, mapas, gráficos, figuras de bacias hidrográficas e focam numa perspectiva de educação ambiental, ou seja, oferecem um arcabouço de informações atualizadas com o intuito de despertar nos educandos uma consciência socioambiental. Todavia, os temas apresentados perpassam por escalas de análises geográficas das quais variam do global ao local e nesse contexto a importância do conceito de região e os modelos de regionalizações contribuem para uma aprendizagem de maneira mais consistente.

De acordo com as ideias explícitas, a coleção *Homem & Espaço*, no capítulo 12, intitulado *Oceanos e Mares*, apresenta as principais zonas pesqueiras do mundo (Figura 18), destaca a importância do plâncton que está relacionada com a quantidade dos principais tipos de peixes (Bacalhau, Arenque, Sardinha e Atum) e outras espécies de animais.

Figura 18 – Planisfério: principais zonas de pesca no mundo

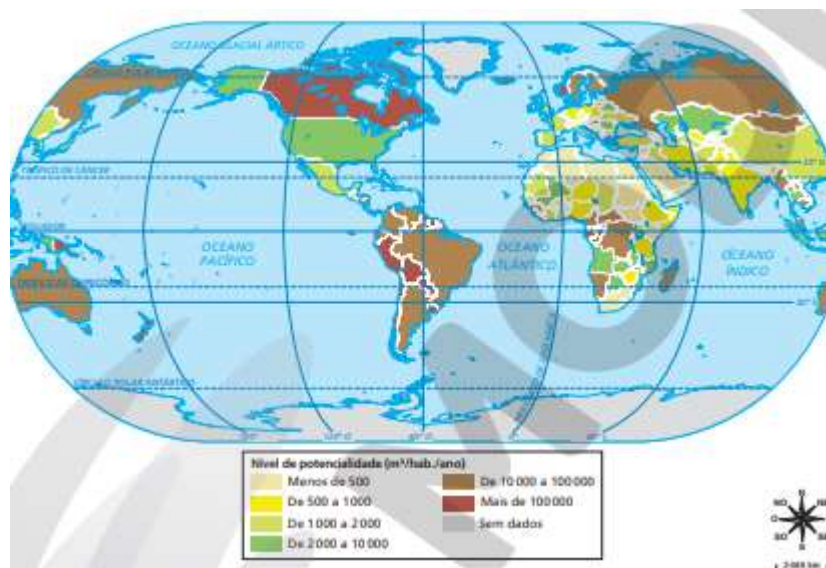


Fonte: Lucci e Branco (2015, p.158).

De acordo com a regionalização pesqueira apresentada, é solicitada aos estudantes uma atividade para ser feita no caderno e corrigida oralmente. Nessa perspectiva, é lançada uma provocação, correlacionando à quantidade de peixes em determinadas zonas pesqueiras com a atuação das correntes oceânicas ou marítimas, as quais geralmente são ricas em microrganismos e servem de suporte para alimentação dos peixes.

Em adição ao exposto, obtendo uma análise global sobre a temática da água, a coleção *Araribá Mais Geografia*, no capítulo 10 – Água e Hidrografia – enfatiza a distribuição de águas doce (Figura 19) no planeta Terra, ou seja, possibilita que o professor trabalhe de acordo com a Competência Específica 4 de Geografia da BNCC para o Ensino Fundamental que propõe “Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas” (BRASIL, 2018, p. 366).

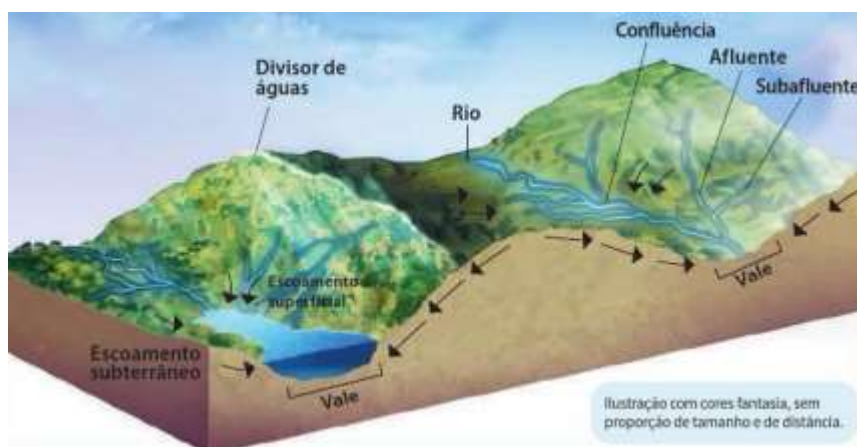
Figura 19 – Distribuição da Água Doce (2015)



Fonte: Dellore (2018, p.121).

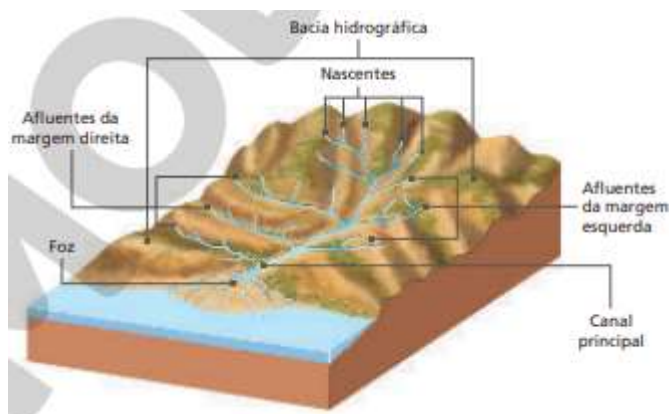
Nessa discussão sobre a temática da água doce, é possível analisar a disponibilidade de recursos em água por habitante em cada país, além de outras abordagens que podem ser diagnosticadas, por exemplo, as transformações no espaço geográfico proporcionado através dos seres humanos nos ambientes rurais e urbanos em busca do recurso hídrico. Nesse sentido, esse objeto do conhecimento está relacionado com a habilidade EF06GE12 que visa “Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos” (BRASIL, 2018, p. 385).

Em relação às bacias hidrográficas, as duas coleções didáticas explicam a sua função e sua importância para a natureza e a sociedade. Neste processo, de forma ilustrativa, são apresentados blocos-diagramas (Figuras 20 e 21) que visam auxiliar as discussões sobre o objeto do conhecimento em pauta. Pode-se verificar, nas duas abordagens, a preocupação em demonstrar a importância dos rios para a flora e a fauna, além da sua influência na distribuição populacional.

Figura 20 – Bacia Hidrográfica

Fonte: Lucci e Branco (2015, p.166).

A coleção *Araribá Mais Geografia*, ao apresentar esse tema, evidencia a diferença entre rede hidrográfica e bacia hidrográfica. A primeira compete ao trajeto dos rios e de seus vales, enquanto a segunda ressalta uma área de captação natural da água de precipitação (chuva). Esse assunto está de acordo com a habilidade EF06GE04 que tem por finalidade descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal. (BRASIL, 2018).

Figura 21 – Rede Fluvial e Bacia Hidrográfica

Fonte: Delloro (2018, p. 118).

Por fim, a escala do território brasileiro, que abrange o consumo dos recursos hídricos, de acordo com o mapeamento das reservas de águas subterrâneas e dos principais rios do país. Tendo em vista esses dois objetos de conhecimento, a coleção *Homem & Espaço*, no capítulo 13 - Águas continentais, destaca os aquíferos Guarani e Alter do Chão, devido ao potencial hídrico superficial e subterrâneo (Figura 22) e indica um *site* O AQUÍFERO GUARANI, o qual, segundo os autores, agrega informações gerais sobre a disponibilidade e a utilização da água no mundo e especialmente em relação ao Aquífero Guarani.

Figura 22 – Brasil: aquíferos Guarani e Alter do Chão



Fonte: Lucci e Branco (2015, p.169).

É importante ressaltar que o Aquífero Guarani pertence a quatro países sul-americanos: Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai. Entretanto, a maior parcela de reservatório de água doce se encontra no território brasileiro, mas vários problemas têm preocupado os ambientalistas, dentre eles, as ações antrópicas de ordens primárias e secundárias que têm proporcionado a eutrofização. Já as

informações contidas sobre o Aquífero Alter do Chão são baseadas em pesquisas realizadas em 2010, pela Universidade Federal do Pará (UFPA), que aponta a sua localização, a qual engloba os estados do Amazonas, Pará e Amapá, o que facilita a gestão e tornou-se o maior aquífero do mundo em volume de água.

O segundo objeto do conhecimento aparece na coleção *Araribá Mais Geografia* com o seguinte tópico: *Os rios e as regiões hidrográficas do Brasil*, a proposta da divisão do território brasileiro em regiões hidrográficas tem a finalidade de instrumentalizar e orientar a administração pública no manejo de recursos hídricos. Atualmente, a divisão hidrográfica nacional consiste em doze regiões hidrográficas (Figura 23), cada uma instituída por uma bacia hidrográfica.

Figura 23 – Brasil: Bacias e Regiões Hidrográficas



Fonte: Dellore (2018, p.125).

A temática sobre regiões hidrográficas atende a habilidade EF06GE10 da BNCC que visa explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares (BRASIL, 2018). De maneira

objetiva, a coleção *Araribá Mais Geografia* caracteriza cada bacia hidrográfica brasileira de acordo com os elementos físicos naturais que predominam em suas respectivas áreas.

5.2 Sétimo Ano: a região e a regionalização brasileira nos livros didáticos

O conceito de região e as propostas de regionalização aparecem nas obras didáticas de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental, em especial no 7º ano, quando os estudantes têm a oportunidade de estudar o território brasileiro durante o ano letivo. Nessa discussão, o professor de Geografia se apropria do livro didático como um recurso de mediação pedagógica e explica os três principais modelos que são utilizados na regionalização do território brasileiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Geoeconômica e regionalização segundo o meio técnico científico-informacional.

Um dos equívocos muito recorrentes nos livros didáticos é a ideia de região homogênea, perpassando uma informação que as áreas regionalizadas possuem as mesmas características naturais, culturais e socioeconômicas. A coleção didática *Geografia Homem & Espaço* trabalha as formas de regionalização da seguinte maneira:

A regionalização é uma forma de descentralizar a administração para melhor planejar as ações políticas e também para facilitar a pesquisa e a coleta de dados sobre o território. Há diversas formas de regionalizar o espaço geográfico mundial. Pode-se, por exemplo, dividi-lo com base no continente (América, Ásia, Europa, África, Oceania e Antártida) ou a partir dos níveis de desenvolvimento econômico e social dos países (desenvolvidos, emergentes e menos desenvolvidos). (LUCCI, 2015, p. 34).

Nessa discussão, é notória a intencionalidade dos órgãos que detêm o poder e influenciam a forma de organização espacial, principalmente quando utilizam critérios econômicos e sociais para designar uma região. Para contrapor essa forma de regionalização, é possível pensar sobre diversos aspectos metodológicos do ensino geográfico e uma das possibilidades seria uma regionalização a partir de uma cidade ou município, um espaço vivido, ou seja, mais próximo dos alunos.

Segundo Frémont (1980),

A região, se existe, é um espaço vivido. Vista, apreendida, sentida, anulada ou rejeitada, modelada pelos homens e projetando neles imagens que os modelam. É reflexo. Redescobrir a região é, pois, procurar captá-la onde ela existe, vista pelos homens. (FRÉMONT, 1980, p. 17).

Nesse caso, pode-se utilizar uma planta de determinado município e adotar um critério de regionalização, associado ao conhecimento prévio dos estudantes.

De acordo com as explicações/argumentos destacados, regionalizar o território brasileiro em diferentes épocas não foi uma tarefa fácil e exigiu-se embasamento científico, planejamentos e gestões territoriais. De acordo com a geógrafa Magnago (1995), os primeiros recortes regionais datam do início do século XX. Sob essa perspectiva, existiu o interesse de propor uma divisão regional que funcionasse como um instrumento na organização de estudos do país e explicasse as transformações da sociedade brasileira em sua dimensão espaço-temporal.

5.2.1 Regionalização brasileira

A coleção didática de Geografia *Homem & Espaço* apresenta os três principais tipos de regionalização brasileira: a oficial do IBGE, a divisão regional, proposta por Milton Santos, e, surpreendentemente, foca a discussão da temática regional baseada na proposta do Geógrafo Pedro Geiger, dividida em três complexos regionais: Unidade: IV O Nordeste, Unidade V: O Centro Sul e Unidade VI: A Amazônia. Por outro lado, a coleção didática *Araribá Mais Geografia*, aborda as regiões a partir das perspectivas e critérios da regionalização oficial do IBGE (Figura 24).

Figura 24 – Divisão Regional do Brasil – IBGE (1990)



Fonte: Lucci e Branco (2015, p. 34).

A proposta regional do IBGE é considerada a oficial, composta por cinco grandes regiões: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. No entanto, pode-se verificar que diversas propostas de divisão regional do Brasil surgiram com dimensões de escalas abrangentes, geralmente, destacando cinco grandes divisões. Por exemplo, o autor Delgado de Carvalho (1913) inspirou-se nas regiões naturais (clima, relevo e vegetação); o Anuário Estatístico do Brasil (1938) baseou-se na divisão realizada pelo ministério da Agricultura; o Conselho Técnico de Economia e Finanças (1939) assumiu um caráter de regiões geoeconômicas, enquanto o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em 1942, adotou critérios socioeconômicos para fins estatísticos.

Segundo Moraes (1988), a criação do IBGE, no início da década de 1940, tinha a finalidade de priorizar políticas territoriais através do Estado, já que o poder era centralizado e dividido entre as oligarquias regionais. Naquele período, ocorreram diversas transformações no contexto histórico brasileiro, por exemplo, a criação da Companhia Siderúrgica Nacional e a consolidação das Leis Trabalhistas. O governo necessitava de uma resposta sólida no tocante à divisão regional do Brasil que contemplasse um caráter científico e unificado (Figura 25)

Figura 25 – As cinco regiões do Brasil, com Estados e territórios existentes em 1942



Fonte dos dados: IBGE (2010).
Elaboração: Gilton Cruz dos Santos (2020).

Contel (2014) afirma que a primeira divisão regional do Brasil ocorreu no final dos anos de 1930 e diz:

A primeira divisão regional oficial do Brasil foi realizada pelo IBGE no final da década de 1930, e se institucionalizou a partir da circular No. 1 de 31 de Janeiro de 1942 da Secretária da presidência da República. O principal articulador e teórico da divisão foi Fábio Macedo Soares Guimarães, então chefe da divisão de Geografia do Conselho Nacional de Geografia do IBGE. (CONTEL, 2014, p.3).

Segundo esse autor, essa forma de regionalização (Figura 25) foi realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), obedecendo aos seguintes critérios: o processo social, como determinante; o quadro natural, como condicionante; a rede de comunicação e dos lugares, como elemento de articulação espacial.

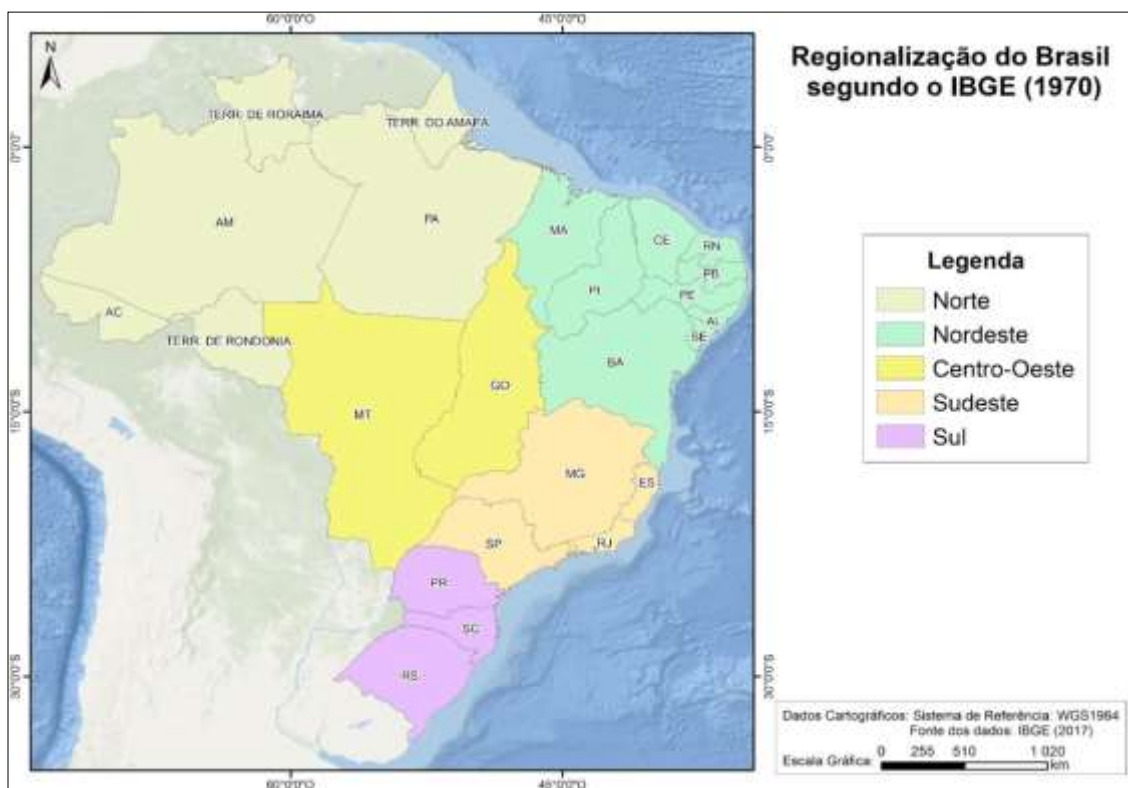
O Brasil foi dividido em cinco regiões: Norte (Amazonas, Pará e território do Acre); o Nordeste, que foi dividido em duas partes, Ocidental (Maranhão e Piauí) e Oriental (Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco e Alagoas); Centro-Oeste (Goiás e Mato Grosso); Sul (São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) e região Leste, que foi subdividida em Setentrional (Sergipe e Bahia) e Meridional: Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro e Distrito Federal (na época, cidade do RJ).

A divisão regional brasileira de 1970 teve que se adaptar às modificações das configurações territoriais, devido ao processo industrial, implantação de multinacionais, migrações internas e ao fenômeno das redes rodoviárias, que passaram a predominar no país. É importante ressaltar que, nesse período, o IBGE passou a ter uma função voltada para o aprimoramento da intervenção estatal e do planejamento econômico, ou seja, as variáveis econômicas foram essenciais para explicar as modificações do território que passou a estar cada vez mais urbanizado e tecnificado.

Em 24 de novembro de 1970, foi publicado, no Diário Oficial da União, o Decreto 67.647, contendo o novo modelo regional do Brasil (Figura 26). O país continuou dividido em cinco regiões, com algumas alterações significativas na distribuição dos Estados e uma “nova região” foi criada, a Sudeste, e outra região, Leste, foi extinta.

A região Norte era composta pelos estados do Amazonas, Pará e Acre e territórios federais do Amapá, Roraima e Rondônia. O Nordeste era constituído pelos estados do Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia e pelo território federal de Fernando de Noronha. Pertenciam ao Sudeste os estados de Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Guanabara e São Paulo, e a região Sul agregava os seguintes estados: Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Já o Centro-Oeste envolvia os estados do Mato Grosso, Goiás e Distrito Federal. Nessa regionalização, os critérios adotados abrangiam uma combinação de fatores físicos, sociais e econômicos.

Figura 26 – Divisão Regional do Brasil – IBGE (1970)



Fonte dos dados: IBGE (2010).
 Elaboração: Gilton Cruz dos Santos (2020).

Entre as décadas de 1970 e 1980, ocorreram alterações, tanto no intuito de criação e/ou extinção de unidades federativas, por exemplo, o surgimento do Estado do Mato Grosso do Sul.

Em 1982, o território federal de Rondônia tornou-se Estado e, de acordo com a Constituição Federal de 1988, criou-se o Estado de Tocantins, que se desmembrou de Goiás e Fernando de Noronha passou a pertencer ao estado de Pernambuco, além disso, Roraima e Amapá tornaram-se Estados. É importante reforçar que a proposta de regionalização de 1990 vem sendo utilizada até os dias atuais.

Em 1964, Pedro Geiger, ao analisar o território brasileiro, percebeu que as paisagens estavam mais fortemente humanizadas, principalmente nas áreas metropolitanas ou regiões urbanas. Sua definição sobre região engloba uma unidade regional de características próprias, que tem, em sua dinâmica, a evolução no tempo.

Em relação à organização das regiões geográficas, deve-se considerar a continuidade e a descontinuidade das atividades humanas, históricas e características físico-naturais. Nessa perspectiva, percebeu-se uma transição na sociedade brasileira, a qual deixou sua forma simples e passou a ser complexa, destacando a divisão social do trabalho que interferiu no quadro natural e acentuou divisões regionais.

Segundo Geiger (1964),

[...] no processo histórico do desenvolvimento econômico-social, assiste-se à elaboração sucessiva de regiões humanas. Na atualidade, as nações representam os grandes organismos econômicos – sociais e, no seu interior, elaboram-se as regiões econômicas que representam, assim, as formas de organização mais evoluídas; são as modernas regiões geográficas. (GEIGER, 1964, p. 28).

Na década de 1960, Geiger apresentou uma nova proposta de regionalização brasileira, representada por três grandes unidades regionais: o Centro-Sul, o Nordeste e a Amazônia (Figura 27).

Figura 27 – Os três principais complexos regionais brasileiros



Fonte: Lucci e Branco (2015, p.35).

Os critérios adotados para esta forma de regionalização foram os resultados da evolução econômica e social do país na época e as diferenciações regionais que ocorreram ao longo da história. Nessa regionalização, Geiger (1964) deixa claro que existe uma hierarquia fundamentada no processo industrial, em que a Região Centro-Sul se destaca no cenário nacional em relação às outras duas regiões.

A terceira regionalização surgiu no final da década de 1990, o professor Milton Santos propôs uma divisão regional baseada na difusão diferencial do meio técnico-científico-informacional e nas heranças do passado. Segundo o autor, “A constante é o espaço, isto é, um conjunto indissociável, solidário, mas também contraditório, de sistemas de objetos e ações” (SANTOS, 2006, p. 39). Assim, o território brasileiro foi dividido em quatro regiões: *Região Concentrada* que abrangia todos os estados correspondentes ao Sudeste e ao Sul; *Região Centro-Oeste* que era constituída pelos Estados de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Tocantins; a *Região Nordeste* agrupando o Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia; e a *Região Amazônica* formada pelo Pará, Amapá, Roraima, Amazonas, Acre e Rondônia (Figura 28).

Figura 28 – Brasil: divisão regional (Milton Santos e outros) – 1999



Fonte: Lucci e Branco (2015, p. 36).

A Região Concentrada diferencia-se das outras regiões devido à sua conjuntura e potencial nas áreas técnicas, científicas e informacionais. O desenvolvimento urbano, os investimentos empresariais e a concentração populacional permitem que tal região se adeque às exigências impostas pela globalização. O setor secundário encontra-se altamente modernizado com formas específicas no terciário superior, além de selecionar mão de obra especializada.

Santos (2011), ao tratar da Região Concentrada, faz menção à cidade de São Paulo, a qual é considerada o coração financeiro do país, um polo nacional, embora seu ritmo industrial tenha reduzido nos últimos anos, devido aos fatores da desindustrialização e guerras fiscais entre os demais estados brasileiros e oferta de isenção de impostos. Diversos setores, como o *marketing*, ocupações técnicas e publicidades ainda a mantém como principal metrópole nacional. Essa junção de ciência, técnica e informação permite que os produtos sejam transportados e obtidos em lugares reduzidos e em tempos mais curtos:

Ao mesmo tempo que aumenta a importância dos capitais fixos (estradas, portos, silos etc.) e dos capitais constantes (maquinários, veículos, sementes, adubos etc.), aumenta também a necessidade de movimento. Crescem assim o número e a importância dos fluxos, sobretudo a circulação de dinheiro. Mas esses fluxos multiplicam-se com mais intensidade dentro da Região Concentrada, onde a divisão do trabalho é extrema e a vida de relações assume especial relevo. (SANTOS, 2011, p. 245).

A Região Concentrada possui uma forte rede de abastecimento, por exemplo, depósitos e frigoríficos, além de se destacar nos setores de saúde e transportes e quantidade de *shoppings centers*.

A Região Centro-Oeste é considerada por Milton Santos (2011) como uma região periférica porque a atuação do meio técnico-científico-informacional é sobre um território considerado “natural” ou pré-técnico. O mundo da informação é limitado com a atuação da televisão e uma produção agrícola moderna (soja, milho, algodão e arroz), onde as fazendas se localizam de forma dispersa e funcionam de acordo com as empresas globais da Região Concentrada.

A Região Nordeste, segundo a compreensão de Milton Santos (2011), possui uma agricultura precária e pouco intensiva, além de possuir um baixo índice de mecanização (tratores, sementeadeiras, colheitadeiras). Essas consequências se dão devido à irregular ocupação econômica no passado,

embora existam alguns pontos luminosos nordestinos, como o Vale do São Francisco que se destaca no tocante à aglomeração urbana, histórica, social e aos papéis políticos e econômicos, mas, em sua maioria, ocorrem em espaços opacos, com baixa taxa de urbanização.

Assim como Geiger (1964), o professor Milton Santos (2011) classificou a Região Amazônica como uma rarefação demográfica e com baixas densidades técnicas, embora esse complexo tivesse vivido um período em que ocorreu um povoamento acentuado, devido ao fenômeno da mineração. A mecanização se deu de forma tardia, mas o grande destaque são os pontos de interligação que englobam aviação, circulação fluvial ou terrestre. É importante salientar a produção de soja que ocorre no limite entre Rondônia e Mato Grosso e dinamizam a região, além de fazendas modernas e a existência do polo industrial da Zona Franca de Manaus, embora não tenha a mesma potencialidade econômica que teve no passado, mas ainda continua com destaque na região.

5.2.1.1 Nordeste

Na abordagem sobre a organização do espaço nordestino da coleção *Homem & Espaço*, no capítulo 9, destacam-se dois fatores: o primeiro, o cultivo da cana-de-açúcar (Figura 29), especificamente em Pernambuco, devido aos seguintes fatores físicos: o clima tropical litorâneo (quente e úmido) e o solo de massapê, devido as suas características em ser muito fértil e excelente para a prática de agricultura.

Figura 29 – Um engenho de cana-de-açúcar do Período Colonial



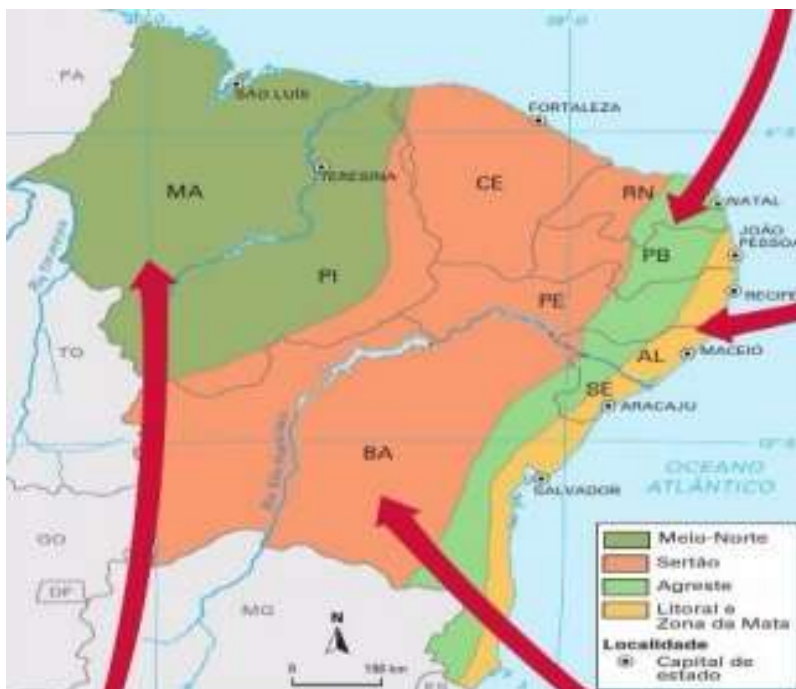
Fonte: Lucci e Branco (2015, p. 119)

É importante salientar que a produtividade açucareira na Zona da Mata foi baseada na plantation²³, essa prática nos conduz a entender os grandes benefícios por parte dos latifundiários e, conseqüentemente, a implantação do coronelismo.

Em relação ao segundo fator, tem por base as condições físico-naturais, principalmente o clima, que possibilita a Região Nordeste ser subdividida em quatro sub-regiões (Figura 30): a Zona da Mata, o Agreste, o Sertão e o Meio-Norte.

²³ Latifundiário monocultor voltado para o mercado externo com mão de obra escravizada indígena e posteriormente negro africana.

Figura 30 – Sub-regiões Nordestinas



Fonte: Lucci e Branco (2015, p. 123).

Com base na representação cartográfica (Figura 30), destaca-se a Zona da Mata, por ser a mais povoada, e sua nomenclatura, por fazer referência ao bioma da Mata Atlântica, o qual cobria originalmente essa área. A partir dessa perspectiva de análise, é importante mencionar a quantidade de grandes propriedades rurais, o setor secundário ser o mais desenvolvido em comparação às outras sub-regiões e, por fim, o setor terciário ser diferenciado devido às atrações turísticas das belas paisagens praias. Já o Agreste é uma área de transição entre a Zona da Mata (clima tropical úmido) e o Sertão (clima Semiárido), essa sub-região contém pequenas e médias propriedades rurais e predomina a policultura.

Destaca-se, ainda, o Sertão, com muitos rios intermitentes, baixo índice pluviométrico, vegetação da Caatinga e longos períodos de estiagem, porém, com o advento da tecnologia essa sub-região nordestina tem se modernizado aos poucos, devido ao processo de irrigação no vale do rio São Francisco, com cultivos de frutas, com destaque para uvas e mangas, e ainda a produção de derivados da uva: vinhos e sucos, uma produção para atender o mercado externo e a criação de gados em alguns trechos. E, por fim, o Meio-Norte, uma área de

transição entre o Sertão e a Amazônia e no âmbito econômico o extrativismo vegetal é diferenciado devido à exploração da Carnaúba e do Babaçu.

Outro ponto pertinente pontuado na obra didática a ser mencionado é a dinamicidade do espaço econômico nordestino, no intuito de fomentar curiosidades e questionamentos por parte dos educandos estudantes.

O capítulo 11 inicia-se com um infográfico (Figura 31), apresentando os principais índices sociais da região.

Figura 31 – Infográfico da Região Nordeste



Fonte: Lucci e Branco (2015, p. 142).

Geiger (1964) destacou a cidade de Recife por apresentar uma atividade fabril expressiva. Nesse período, a produção industrial nordestina se resumia a 8% da produção nacional, a estrutura agrária foi considerada obsoleta e a região, mesmo populosa, não foi alvo de grandes fluxos migratórios advindos do exterior. A parte litorânea (Salvador, Fortaleza e Recife) diferenciava-se com seus centros comerciais administrativos.

Ao analisar a região nordestina na coleção *Araribá Mais Geografia*, percebe-se a proposta da Educação Geográfica, ao articular os objetos de

conhecimento e habilidades previstos na BNCC, contextualizados e na tentativa da proximidade de vida/vivências dos estudantes. Nessa perspectiva, dois recursos pedagógicos merecem destaque: a atividade Literatura de Cordel (Figura 32) e o texto complementar sobre o Espaço colonial do Nordeste.

A partir dessa perspectiva de análise, a obra didática sugere uma abordagem interdisciplinar com o componente curricular de Língua Portuguesa. De acordo com Menezes e Chiapetti (2015),

Muitos recursos e estratégias didáticas têm sido explorados pelos docentes, no ensino de Geografia a fim de tornar a sua prática muito mais prazerosa e efetiva. Neste contexto, a literatura de cordel, além de ser uma linguagem de forte expressão e valorização regionalista, pode trazer em si elementos históricos, culturais, sociais, políticos, artísticos, dentre outros, que podem ser explorados no ensino de Geografia, a fim de tornar sua prática muito mais valorizada. (MENEZES; CHIAPETTI, 2015, p. 236 e 237).

A atividade proposta pela Literatura de Cordel está ancorada de acordo com a Competência 1 Específica das Ciências Humanas, que visa “Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos” (BRASIL, 2018, p. 357).

Dellore (2018) explica que o cordel “veio da Europa”, cujos folhetos ficavam pendurados em cordões nos locais de venda, em Portugal. Embora a ideia fosse trazida pelos colonos, até hoje é uma tradição nordestina, sendo que as temáticas dos cordéis são associadas às histórias muito antigas, transmitidas oralmente por várias gerações. É importante ressaltar que, em setembro de 2018, a literatura de cordel foi reconhecida pelo Iphan (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Cultural e Imaterial do Brasil).

A partir da proposta interdisciplinar mencionada, nota-se a importância das vivências, nos contextos geográficos, as quais abrangem características, culturais, sociais e autênticas do povo nordestino.

Figura 32 – Literatura de Cordel

integrar conhecimentos

Geografia e Língua Portuguesa

LITERATURA DE CORDEL

NÃO ESCREVA
NO LIVRO

O cordel veio da Europa
no fim do século passado
no Nordeste do Brasil
ele foi bem implantado
e os poetas conseguiram
com ele bom resultado.


Como conta o poeta José Francisco Borges nos versos acima, o **cordel**, esse gênero tão brasileiro e popular de poesia, não é uma invenção nossa.

Essa literatura, que tem o nome de cordel porque os folhetos ficavam pendurados em cordões nos locais de venda, veio de Portugal. Aqui, chegou junto com os colonos e encontrou um solo fértil. Tanto que até hoje é uma tradição forte e viva, principalmente no Nordeste do país.

No início, os temas do cordel estavam ligados à divulgação de histórias muito antigas, que vinham encantando os povos há séculos, transmitidas oralmente de uma geração a outra.

[...] o cordel passou também a retratar os acontecimentos recentes. Quando não havia jornais, rádio ou televisão, a poesia popular ocupou esse espaço, por meio de cantorias e, mais tarde, também da forma escrita – os folhetos impressos em **tipografias** rústicas e vendidos nas feiras. Virou um dos meios mais importantes de divulgação dos fatos que despertavam o interesse do povo. Podiam ser os feitos de Lampião, Maria Bonita e outros cangaceiros famosos, o registro de secas e enchentes, vaqueiros e vaquejadas, santos e milagres, crimes etc. [...]

KAPLAN, Sheila. Cordel, a palavra encantada. *Ciência Hoje das Crianças*, Rio de Janeiro, 3 ago. 2010.



Cordel

Literatura produzida por poetas populares nordestinos e impressa em livretos de baixo custo.

Tipografia

Arte e técnica de compor e imprimir com tipos.

Literatura de cordel comercializada em varal de cordéis na Bienal Internacional do Livro de Pernambuco, em Olinda, PE (2015).

- 1 Por que a literatura de cordel tem esse nome?
- 2 Como eram as histórias de cordel inicialmente?
- 3 Com o passar do tempo, que tipos de histórias o cordel começou a contar? Por quê?

Na abordagem sobre o Espaço Colonial do Nordeste, destacam-se a cidade do Salvador-BA, primeira capital do país e considerada como a Lisboa Negra, devido à influência arquitetônica europeia nas edificações e mão de obra escravizada, a do negro africano, especificamente é mencionado o Pelourinho (Figura 33). Nessa temática, o autor sugere ao professor que solicite aos estudantes uma pesquisa e, posteriormente, por meio de fotos e relatos históricos, discutam o processo de ocupação de Salvador.

Figura 33 – Pelourinho (Salvador-Bahia)



A cidade de Salvador (BA), primeira capital brasileira, é conhecida por preservar construções antigas que revelam expressões culturais e o modo de vida colonial. Na fotografia (de 2015), Igreja de São Francisco, localizada no centro histórico da cidade. Essa igreja foi construída entre o final do século XVII e o início do XVIII.

Fonte: Dellore (2018, p. 214).

Para potencializar a abordagem de questões culturais do Nordeste brasileiro, o autor, na seção *sugestões para o professor*, sugere duas dicas cinematográficas, o filme *Quilombo* do diretor Cacá Diegues (Brasil/França, 1984). Com duração de 110 minutos. Em meados do século XVII, escravizados fugidos

das plantações canavieiras do Nordeste, organizam uma república livre, o quilombo de Palmares. A segunda indicação retrata o documentário República Guarani, direção de Sylvio Back (BRASIL, 1981). Com duração de 100 minutos, o enredo reúne depoimentos de pesquisadores do Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai e extensas iconografias sobre os indígenas guaranis forçados em missões pelos jesuítas entre 1610 e 1767, na região da Bacia do Prata.

A Região Nordeste, por meio de seus componentes físicos, como clima, vegetação e hidrografia, está atrelada ao conceito de região associado à formação territorial brasileira.

Segundo Dellore (2018),

Para aperfeiçoar a gestão do território, é possível **regionalizá-lo** de acordo com determinado(s) critério(s), isto é, delimitar áreas que reúnem características semelhantes em relação ao critério adotado. Cada uma dessas áreas é denominada região. Os critérios que definem a regionalização podem ser escolhidos de acordo com os objetivos ou os interesses de quem a propõe. Podem ser naturais, históricos, culturais, políticos, sociais, econômicos ou, ainda, uma composição de vários aspectos. (DELLORE, 2018, p. 55 – Grifo do autor).

No entanto, é imprescindível a relação sociedade-natureza, a região não pode ser explicada apenas pelas dinâmicas naturais. Os mapas, muitas das vezes, tornam-se a principal forma de análise regional, uma das propostas que aparecem nos livros didáticos e pode auxiliar no aprendizado dos estudantes. Entretanto, sugere-se ao docente da Educação Básica que crie estratégias na sua metodologia de ensino para que os alunos vivenciem e/ou entendam a dinâmica de uma regionalização, possam “construir” o conceito de região e compreendam que existem diferenças acentuadas em uma mesma região, independente do modelo adotado e critérios estabelecidos.

Para uma melhor compreensão, é possível associar a integração dos componentes físicos naturais específicos da Região, por exemplo, através de uma representação cartográfica (Figura 34). Dessa maneira, o docente pode promover várias análises e debates a partir da observação de paisagens, por exemplo, fotografias de jornais e revistas sobre determinada sub-região, associada à ocupação territorial.

Figura 34 – Nordeste: Climats (2013)



Fonte: Dellore (2018, p.208).

A partir do que foi afirmado, observam-se os principais tipos climáticos que atuam na Região Nordeste, tomando, como exemplo, o clima semiárido, é possível associar com a vegetação da Caatinga e fruticultura irrigada no Sertão (Figura 35).

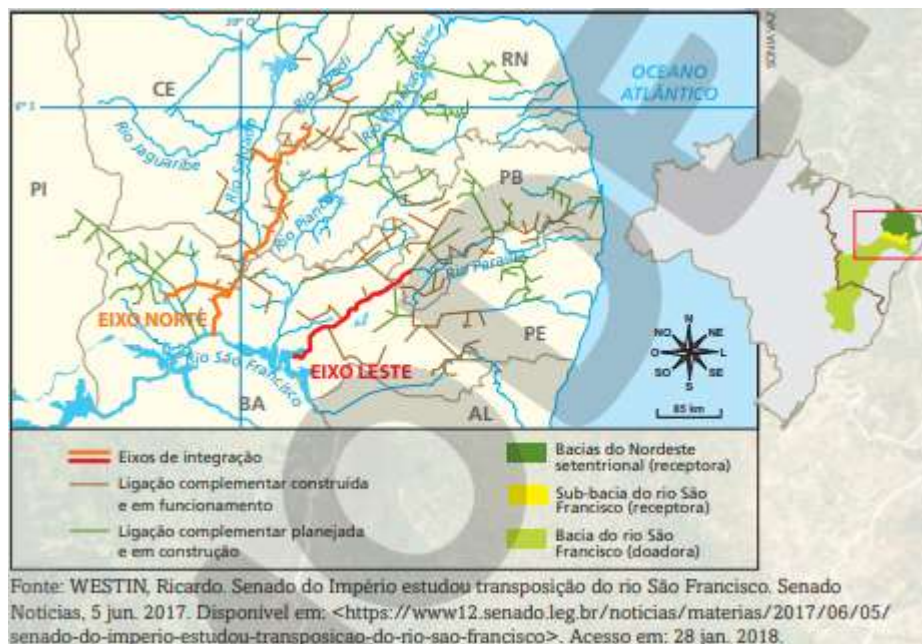
Figura 35 – Semiárido Nordestino



Fonte: Dellore (2018, p.209 e 229).

Torna-se relevante, nesse contexto, o debate sobre a transposição das águas do Rio São Francisco, o rio mais importante da Região Nordeste, pois se destaca devido ao seu potencial na produção de energia elétrica, no transporte de cargas e projetos de irrigatórios (Figura 36).

Figura 36 – A transposição das águas do São Francisco – 2016



Fonte: Delloro (2018, p. 212).

Para fomentar o debate sobre esse tema atual e polêmico, Delloro (2018, p. 212), no Manual do Professor, sugere um *link* de uma reportagem da jornalista Viviane Palladino da revista Superinteressante intitulada *Por que a transposição do Rio São Francisco é tão polêmica?* A intenção didática é apresentar o Projeto de Integração do rio São Francisco (PISF) e discutir os impactos ambientais são eminentes, por exemplo, desmatamento nas margens e assoreamento²⁴, eutrofização.

Em relação à organização do espaço econômico é importante frisar a distribuição da população na região (Figura 37). Sobre esta questão, torna-se relevante destacar a parte litorânea, pois foi a primeira área a ser ocupada e

²⁴ Acúmulo de detritos, transportados pelas águas, no leito de um rio. Esse acúmulo diminui a profundidade do rio e a velocidade das águas, podendo provocar transbordamento na época das cheias.

explorada economicamente (pau-brasil e cana-de-açúcar) pelos portugueses, a partir de 1530 (Período Colonial) e é a área mais populosa da região Nordeste.

Figura 37 – Distribuição da população (2014)



Fonte: Dellore (2018, p. 218).

A Zona da Mata é caracterizada como a área de produção e organização do espaço mais antigo do território brasileiro e tornou-se uma referência para a chegada dos colonos, sendo que Salvador foi escolhida estrategicamente como a capital do país devido a sua topografia, Cidade Alta e Cidade Baixa. Essa influência histórica também apresenta outras características, por exemplo, a potencialidade do Recôncavo Baiano com o cultivo do tabaco, engenhos para a produção de açúcar e criação de gado.

Na atualidade, o índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é significativo nessa sub-região, pode-se aferir as oportunidades de empregos e estudos nas capitais regionais como Recife, Salvador, Fortaleza, Maceió, Aracaju, Natal e João Pessoa. Ou seja, a parte litorânea destaca-se devido à intensidade da urbanização, pontos turísticos, cultivo de cacau (sul da Bahia) e extração de petróleo.

5.2.1.2 Complexo Amazônico/ Região Norte

O complexo Amazônico (Figura 38) foi considerado uma região natural, onde não ocorreu uma atração populacional significativa durante a formação do território brasileiro. Segundo Geiger (1964), essa região depende do Centro-Sul para escoamento de sua produção e do Nordeste para que ocorresse o povoamento no intuito de adquirir mão de obra. A produção extrativista do látex, realizada na floresta, é destinada para a exportação.

Figura 38 – Complexo Regional da Amazônia



Fonte: Lucci e Branco (2015, p. 203).

A coleção didática *Homem & Espaço*, volume do 7º ano, aponta que a Região Amazônica obteve alguns “surtos” de povoadamentos não indígenas, por exemplo, no período ciclo da borracha (1879-1912)²⁵, na criação da Zona Franca de Manaus e do Projeto Grande Carajás. Segundo Becker (2004),

Portugal conseguiu manter a Amazônia e expandi-la para além dos limites previstos no tratado de Tordesilhas, graças a estratégias de controle do território. Embora os interesses econômicos prevalecessem,

²⁵ Por volta de 1870, a região Amazônica passou a receber grande número de migrantes, principalmente provenientes da Região Nordeste, por causa da seca prolongada no Sertão Nordestino e do desenvolvimento de atividades extrativas no norte do país, como a extração de castanha-do-pará, de madeira e de látex para a fabricação de borracha.

não foram bem-sucedidos, e a geopolítica foi mais importante do que a economia no sentido de garantir a soberania sobre a Amazônia, cuja ocupação se fez, como se sabe, em surtos ligados a demandas externas seguidos de grandes períodos de estagnação e de decadência. (BECKER, 2004, p. 71).

De acordo com a compreensão de Becker (2004), sobre os eventos referentes à ocupação da Amazônia, é essencial a distinção analítica regional que é apresentada aos estudantes através das coleções didáticas, a Amazônia Legal (Figura 39) que compreende os estados de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Amapá, Pará, Mato Grosso, Tocantins e parte do Maranhão e já a Amazônia Internacional (Figura 40), a qual abrange terras de vários países, ou seja, além do Brasil, Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Venezuela, Guiana e Suriname e Guiana Francesa.

Figura 39 – Brasil: Amazônia Legal



Fonte: Lucci e Branco (2015, p.203).

Figura 40 – Amazônia Internacional



Fonte: Lucci e Branco (2015, p.204).

Com base na representação cartográfica é possível afirmar que nessa abordagem temática houve uma customização²⁷ de modelos regionais amazônicos, nesse caso o docente da Educação Básica tem que ter o cuidado na hora da análise, explicação e interpretação dos dados apresentados, pois os educandos precisam identificar os três tipos de regionalizações e compreender que a área da Floresta Amazônica corresponde à Amazônia Internacional. Torna-se relevante, nesse contexto, discutir a questão do desmatamento, pois é um assunto que comporta questões políticas, econômicas e sociais. E diante dessa problemática, uma das propostas de “regionalização” dentro da Amazônia Legal é o Arco do Desmatamento (Figura 42).

Figura 42 – Amazônia: Arco do Desmatamento (2016)



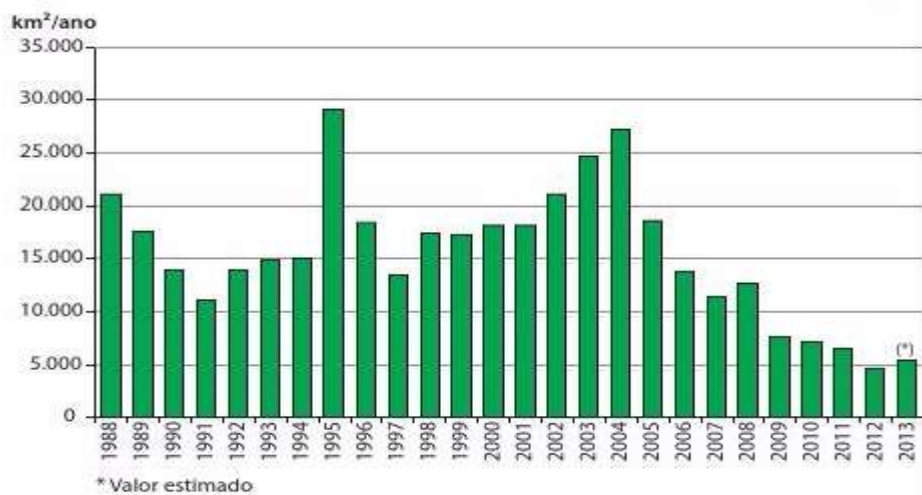
Fonte: Dellore (2018, p.130).

Nessa área da Amazônia Legal, que engloba os estados do Maranhão ao Acre, a agropecuária, ainda que de forma irregular, ganhou forças nas últimas décadas, a ação antrópica é intensa e os danos ambientais são inevitáveis, por exemplo, o assoreamento (excesso de sedimentos nos leitos de rios e lagos), o empobrecimento do solo e as alterações no microclima. Em razão disto, cada

²⁷ O autor através de uma representação cartográfica representou três tipos de regionalização: Amazônia Legal, Região Norte (IBGE) e Amazônia Internacional.

coleção didática apresenta um gráfico pertinente à temática do desmatamento (Figuras 43 e 44).

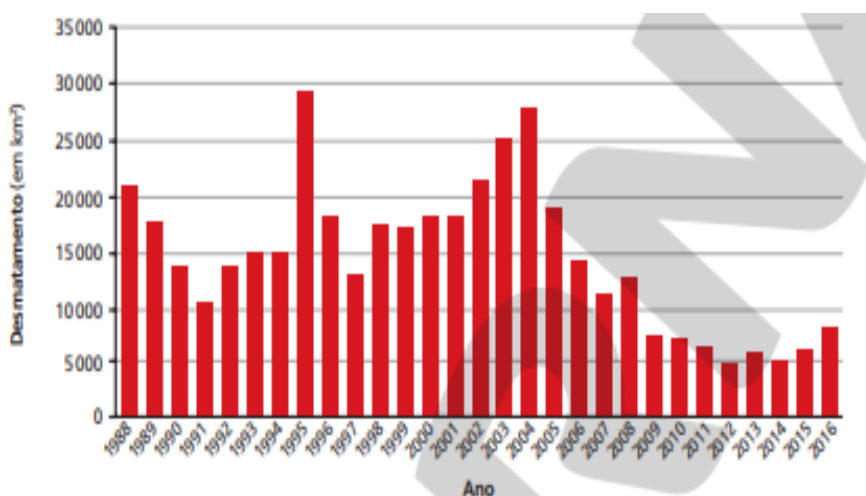
Figura 43 – Amazônia: desmatamento (1998-2013)



Fonte: Lucci e Branco (2015, p. 218).

As coleções didáticas mencionam que a maior parte do desmatamento atinge áreas de unidades de conservação e terras indígenas. O histórico de devastação na Amazônia está associado à expansão urbana, à exploração madeireira e à expansão de fronteira agrícola.

Figura 44 – Amazônia Legal: Desmatamento (1988-2016)



Fonte: Dellore (2018, p.130).

Ao analisar os dois gráficos das Figuras 43 e 44, é nítido o acentuado crescimento de devastação da Floresta Amazônica, principalmente em meados da década de 1990 e posteriormente uma queda a partir de 2005. Sobre este fenômeno, Becker (2004) explica que:

Multiplicaram-se as unidades de conservação, foram demarcadas terras indígenas e se criou o projeto Áreas Protegidas da Amazônia (Arpa), uma iniciativa do Banco Mundial e do WWF para ampliar em 10% as áreas protegidas até 2010. Trata-se de um projeto preservacionista que só com a pressão da ministra Marina Silva aceitou aumentar muito pouco a área de uso sustentável (noventa mil quilômetros quadrados). (BECKER, 2004, p. 80).

O debate entre “desenvolvimento” e proteção ambiental repercute desde 1990, sendo que o Ministério do Planejamento e Orçamento criou diversas estratégias voltadas para a exportação de matérias-primas, enquanto o Ministério do Meio Ambiente adotou uma política de conservação e proteção da floresta. Pode-se verificar, na coleção *Homem & Espaço*, uma atividade sobre a dinâmica da natureza da Amazônia, na qual é solicitada a análise de uma charge (Figura 45) onde o artista quis representar sua crítica.

Figura 45 – Charge Amazônia



Fonte: Lucci e Branco (2015, p.215).

Além dessa atividade de interpretação, no volume do sétimo Ano da Coleção *Homem & Espaço*, foram sugeridos dois *sites* de pesquisas, o primeiro relacionado ao Instituto de Pesquisa da Amazônia, <www.ipam.org.br>, o qual apresenta diversos itens ligados à Geografia e ao meio ambiente da Amazônia. Entre eles, destacam-se cartilhas, alterações climáticas na região e outros temas relacionados aos recursos amazônicos. O segundo link, www.ibama.gov.br, é sobre o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) e oferece dados estatísticos, informações e notícias de ações governamentais para o meio ambiente.

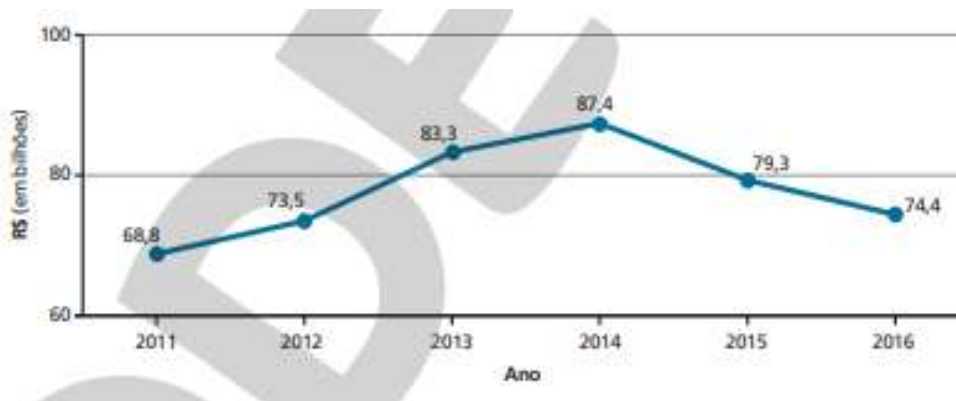
Outro ponto que merece destaque ao abordar discussões sobre a Região Norte ou Amazônica é a Zona Franca de Manaus²⁸, a qual se configura como um polo de desenvolvimento regional. Apesar da isenção de impostos para importação de matérias-primas e de componentes industriais, outros setores econômicos foram beneficiados, por exemplo, o comércio, as redes hoteleiras e de turismo. Segundo Magnoli e Arbex Jr (2000),

Para promover a instalação de indústrias, a zona franca foi definida como área isenta de impostos de importação. Assim, as empresas lá implantadas poderiam comprar peças e componentes do exterior, a custos baixos, a fim de montar eletrodomésticos e outros bens de consumo para serem vendidos no Centro – Sul do Brasil. A meta de atração de empresas foi atingida. A capital do Amazonas, em uma década, tornou-se um polo industrial e comercial. (MAGNOLI; ARBEX JR, 2000, p. 28).

A coleção didática *Araribá Mais Geografia* menciona o meio século de existência completados em 2017 da Zona Franca de Manaus, mas também apresenta um gráfico (Figura 46) sobre a redução de faturamento devido à crise econômica mundial²⁹.

²⁸ Buscando incentivar a industrialização de Manaus, o governo federal criou em 1967, a Superintendência da Zona Franca de Manaus (Suframa), que disponibilizou infraestrutura e vantagens financeiras para atrair indústrias para a região.

²⁹ A recente crise econômica no Brasil, também referida como a grande recessão brasileira, teve início em meados de 2014. Uma de suas características foi a forte recessão, que levou a um recuo no produto interno bruto (PIB) por dois anos consecutivos. A economia contraiu-se em cerca de 3,5% em 2015 e 3,3% em 2016.

Figura 46 – Zona Franca de Manaus (2011-2016)

Fonte: Dellore (2018, p.118).

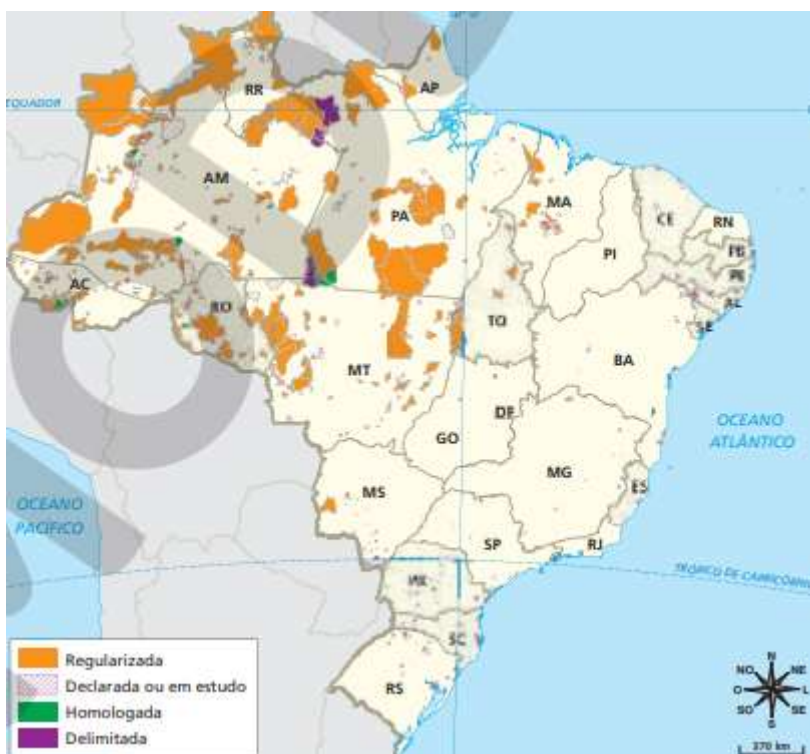
Devido à influência da Zona Franca, Manaus tornou-se uma cidade de atração populacional, apresentando melhorias nas aberturas de estradas, redes hidrelétricas e portos. Segundo Becker (2004), trata-se de uma conectividade regional, um dos elementos mais importantes da Amazônia, na realidade ocorreu uma transição no âmbito econômico, que passou da exclusividade do extrativismo para a industrialização, ou seja, um avanço geopolítico com destaque para a indústria de duas rodas, de telefonia e mesmo de biotecnologia. No entanto, sua população enfrenta vários desafios urbanos, como as habitações subnormais, os déficits no saneamento básico e as consequências em tempos de cheia dos rios.

Diante essa discussão sobre a Região Norte, paralelo aos modelos regionais que foram apresentados, é imprescindível salientar sobre os povos indígenas, os quais, segundo a coleção *Araribá Mais Geografia*, ocupam 22% da Amazônia Legal (Figura 47).

O processo de demarcação é bastante conflituoso devido aos latifundiários se oporem à homologação dos territórios indígenas. Diante dessa problemática, o reconhecimento de terras indígenas por parte do governo federal é algo recente na história do país, os direitos dos nativos foram estabelecidos na Constituição de 1988 e representou um avanço na sociedade brasileira. Contudo, tem se tornado comum paralisações de demarcações de terras, por exemplo, a criação de um grupo técnico especializado (GTE) que discorda de medidas e posicionamentos praticados pela Fundação Nacional dos Índios (FUNAI), além da interferência dos

ruralistas que visam o agronegócio e, na maioria das vezes, há casos de disputas armadas, proporcionando a violência.

Figura 47 – Brasil: Terras Indígenas (2017)



Fonte: Dellore (2018, p.134).

Conforme Becker (2004), as resistências regionais e os conflitos na região alcançam um grau significativo, não é apenas um conflito pela terra; é o conflito de uma região em relação às demandas externas de acordo com os interesses dos agentes hegemônicos, que contribuem para manter imagens obsoletas da região, ações que dificultam a elaboração de políticas públicas adequadas ao seu desenvolvimento.

Vale ressaltar que a Amazônia Legal concentra 98% das terras indígenas do país e a maior população, 37,4%, segundo o Censo de 2010. De acordo com o Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia (2015),

As Terras Indígenas (TIs) na Amazônia brasileira cobrem uma fração significativa da região 27% da área com florestas e abrigam 173 etnias. Além de serem fundamentais para a reprodução física e sociocultural

dos povos indígenas – é na Amazônia que se encontram 98% da área total de TIs demarcadas do país –, são também áreas importantes para a conservação da biodiversidade regional e global. (IPAM, 2015, p.1).

A exploração e a interpretação desse mapa sobre a ocupação e a resistência indígena são essenciais nos debates e nos aprendizados em sala de aula, pois vários rumores são ventilados a respeito de mudanças na legislação. O sistema de alerta é aceso, pois o atual presidente atende aos interesses dos deputados e senadores que compõem a bancada ruralista³⁰. Sendo assim, preocupados com a possibilidade de retrocesso nas homologações, boa parte das lideranças indígenas se articulam e promovem protestos nas metrópoles brasileiras e, principalmente, em Brasília.

5.2.1.3 Centro-Sul

No Centro-Sul, destacam-se as cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, devido ao seu potencial urbano-industrial, infraestruturas e redes de transportes.

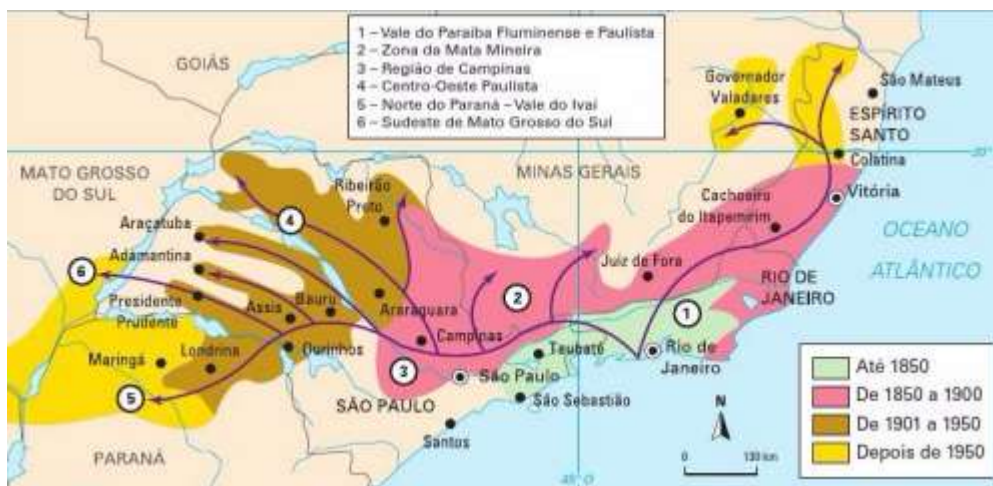
Segundo Geiger (1964), é notório um potencial agrícola diferenciado na parte meridional da região Centro-Sul, o qual fornece matérias-primas para as demais regiões nacionais, por exemplo, o Rio Grande do Sul com sua produção de arroz. Nessa subdivisão regional, o Centro-Oeste possuía uma pecuária moderna, com grandes propriedades e pastagens superficiais.

A partir do que foi afirmado, a coleção didática *Homem & Espaço* inicia a discussão sobre o Centro-Sul, apresentando características marcantes, como, por exemplo, a sua alta densidade demográfica e as mais elevadas taxas de urbanização. Nessa abordagem, fica nítido o diálogo interdisciplinar com o componente curricular de História, principalmente quando ocorreu a transição da capital do Brasil de Salvador para o Rio de Janeiro, em 1763, devido à exploração do ouro nas Minas Gerais.

³⁰ A bancada ruralista, ou Frente Parlamentar da Agropecuária (FPA), é uma das maiores e mais atuantes bancadas da Câmara dos Deputados, formada por mais de 200 deputados federais (do total de 513) de diversos partidos. Eles representam os interesses dos grandes produtores rurais e latifundiários. Costumam articular-se para pautar assuntos da agenda política a ser discutida na Câmara e votar em peso temas de seu interesse.

Concomitantemente, o debate sobre a organização do espaço do Centro-Sul abrange a importância do café, a significância do seu cultivo (Figura 48) e sua relação com o início da industrialização brasileira.

Figura 48 – Expansão do cultivo de café – primeira metade do século XIX – segunda metade do século XX



Fonte: Lucci e Branco (2015, p.162).

A expansão da cafeicultura, no Vale do Paraíba, proporcionou transformações no espaço geográfico através do reordenamento de muitas cidades e vilas, por exemplo, Taubaté, em São Paulo. Nessa perspectiva, a coleção didática *Araribá Mais Geografia* corrobora com o tema que versa sobre a importância da construção de ferrovias para o escoamento da produção para o mercado externo, a movimentação crescente no Porto de Santos (Figura 49) e os fluxos migratórios internos e de estrangeiros. Vale ressaltar que em 1850 foi instituída a Lei Euzébio de Queiroz³¹ que afetou a contingência da mão de obra nos cafezais. Devido a essa medida, os latifundiários, com auxílio do governo brasileiro, passaram a empregar trabalhadores livres advindos do continente europeu, como alemães e italianos, por exemplo.

A partir dessa perspectiva de análise, as duas coleções didáticas – *Araribá Mais Geografia* e *Homem & Espaço* – destacam a transição do trabalho escravo para o assalariado que, juntamente com o hábito do imigrante em consumir

³¹ A Inglaterra proibiu o tráfico de pessoas escravizadas do continente africano para o Brasil.

produtos industrializados, favoreceu a industrialização e, neste processo, um pequeno grupo foi beneficiado: os barões do café, empresários e banqueiros.

Figura 49 – Porto de Santos: Final do século XIX



Fonte: Dellore (2018, p.191).

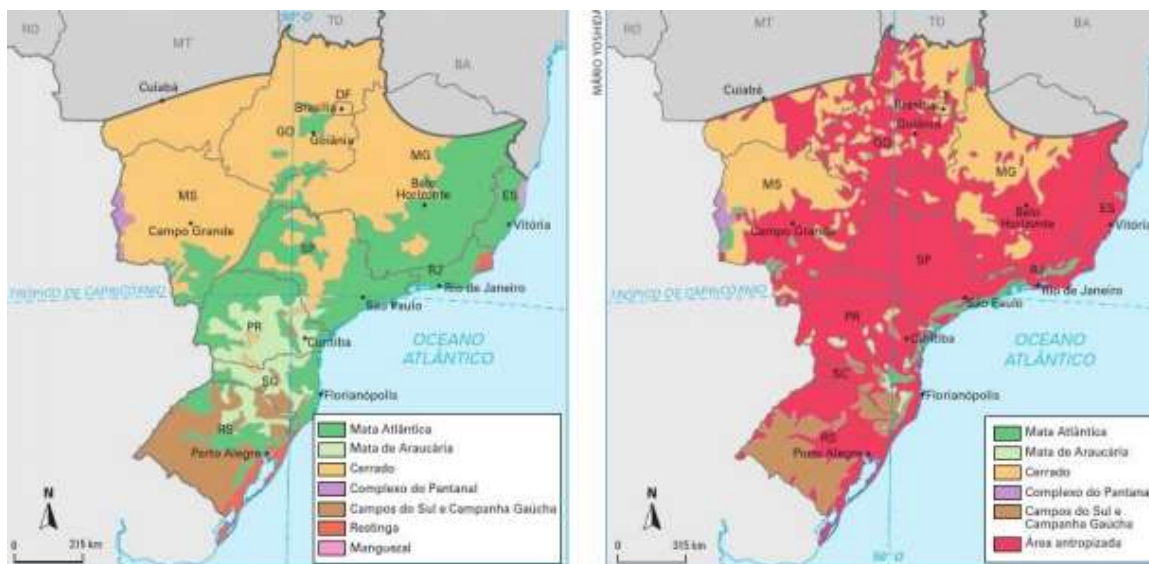
Contudo, a desenvoltura cafeeira associada ao desenvolvimento industrial e urbano proporcionaram impactos ambientais consideráveis na Mata Atlântica e demais biomas do Centro-Sul (Figura 50). Nessa direção, a prática da agricultura itinerante³² nos cafezais proporcionou desmatamento e queimadas, além do empobrecimento dos solos.

Os mapas de vegetação do Centro-Sul não se restringem somente ao bioma da Mata Atlântica, sendo possível identificar o Cerrado, o Complexo do Pantanal, Pampas e Mata de Araucária. Nessa proposta de análise é possível discutir as mudanças propositais realizadas pelo homem desde a chegada dos portugueses até os dias atuais. Pode-se verificar que os autores das obras avaliadas neste estudo indicam uma atividade para ser realizada no caderno e são solicitados aos estudantes que identifiquem os dois tipos de coberturas vegetais mais destruídos. A partir dessa perspectiva regional, o professor tem a possibilidade de iniciar sua aula, dialogando com os estudantes sobre a construção de Brasília e os danos causados ao Cerrado brasileiro, com a

³² Nesse sistema, o agricultor desmata um pedaço de terra, atea fogo no local para limpar o terreno, semeia e faz a colheita. Depois, em geral, o agricultor acaba desmatando outra área por causa do esgotamento do solo trabalhado anteriormente, iniciando, assim, outro ciclo de plantio.

introdução e a expansão da cultura da soja em larga escala e as queimadas no Pantanal que interferem de maneira contundente na fauna e na flora.

Figura 50 – Mapas da Vegetação do Centro-Sul: Século XV e atual

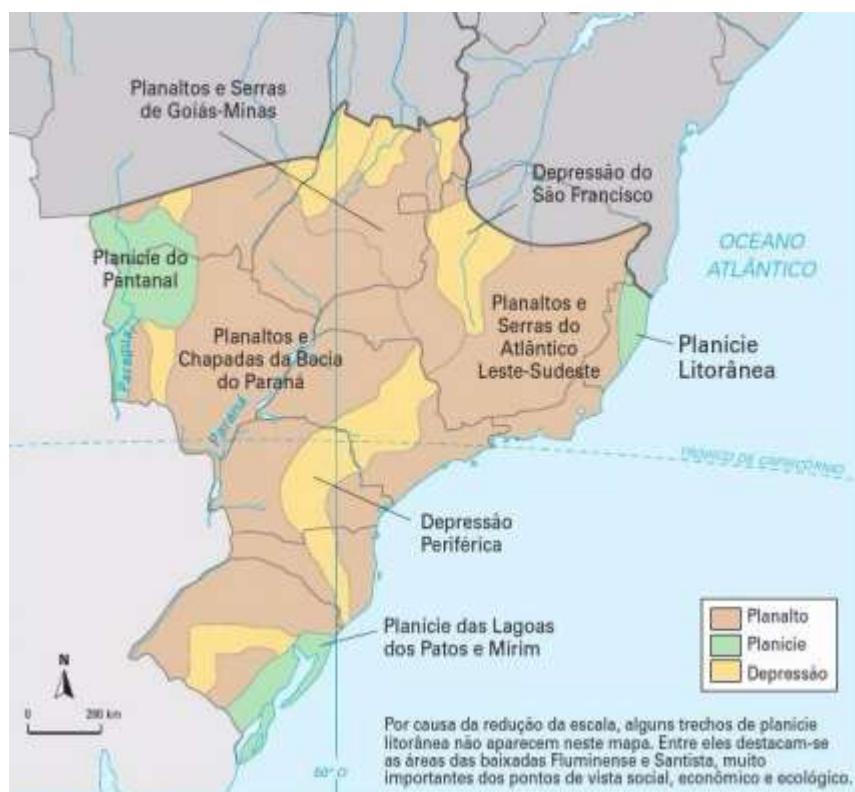


Fonte: Lucci e Branco (2015, p.178)

A coleção didática *Homem & Espaço* aborda os aspectos físico-naturais da Região Centro-Sul, merecendo destaque as unidades de relevo apresentadas por planalto, planície e depressão, baseadas na classificação do geógrafo Jurandyr Ross (Figura 51).

A abordagem geomorfológica está bem consistente e relacionada com a geologia, principalmente no tocante à explicação das origens dos principais planaltos e serras (Mar, Mantiqueira e Espinhaço), destacando o soerguimento de toda a faixa oriental da América do Sul. Por outro lado, é mencionada a importância dos ciclos de dobramentos que ocorreram há mais de 300 milhões de anos na crosta terrestre, os quais são antigos e passaram por processos erosivos, e contribuíram para formas de relevo semelhante à meia laranja, denominada pelo geógrafo Aziz Ab'Saber de Mares de Morros, o principal exemplo mencionado é o Pão-de-Açúcar.

Figura 51 – Centro-Sul: unidades de relevo (classificação de Jurandyr L. S. Ross) – 1990



Fonte: Lucci, E. A.; Branco, A.L, 2015, p. 171.

Na análise feita sobre as depressões que compõem o Centro-Sul, sua origem também está relacionada ao processo erosivo, pois a coleção cita a importância do solo de terra roxa³³ e relaciona com a expansão cafeeira e os cultivos de cana-de-açúcar e soja. Sendo assim, é possível compreender a Geografia de maneira integrada e contextualizada, ou seja, a abordagem de elementos físico-naturais e humanos inter-relacionados, como propõe a Educação Geográfica. Nesse contexto, os autores das obras didáticas analisadas retratam por meio de textos e imagens, a ocupação irregular em áreas de riscos (Figura 52) no Rio de Janeiro.

³³ Formado pela decomposição de basalto (rocha vulcânica) provenientes dos derramamentos vulcânicos ocorridos na região.

Figura 52 – Deslizamento de terra em Nova Friburgo (RJ) – 2011



Fonte: Lucci e Branco (2015, p.174).

Apesar do Centro-Sul obter a maior parte de recursos econômicos e culturais do país, atividades agropecuárias modernas, os principais centros de pesquisas e universidades e grande maioria das indústrias, essa região enfrenta vários problemas urbanos como inundação, tráfego pesado nas principais metrópoles, presença de lixão e ocupação desordenada do território, conforme demonstrou a fotografia da Figura 52, a qual evidencia os deslizamentos de terras nessas áreas de encostas, próximas às baixadas, que apresentam altas taxas de densidades demográficas, principalmente devido à influência do clima Tropical Úmido que tem por característica a atuação das massas de ar úmidas

provenientes do oceano Atlântico, os efeitos da maritimidade e esse subtipo climático contêm precipitações elevadas entre novembro e janeiro (Figura 53).

E, por fim, sobre as unidades de relevo, destaca-se a Planície do Pantanal Matogrossense, a qual está associada ao processo de sedimentação. É importante ressaltar que essa planície é bastante inundável, devido à baixa altitude.

Figura 53 – Centro-Sul: clima



Fonte: Lucci e Branco (2015, p.178).

Em relação aos subtipos climáticos que atuam no Centro-Sul, a coleção didática *Homem & Espaço* não apresenta uma descrição detalhada, as classificações climáticas aparecem no mapa, porém, no texto sobre a temática só há menção ao clima predominante que é o Tropical, o qual sofre influência de massas de ar quentes – tropicais e equatoriais – durante todo o ano. Os verões são chuvosos e invernos secos, abrangendo a maior parte dos seguintes estados: São Paulo, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Goiás.

5.2.1.4 Região Sul

A coleção didática *Araribá Mais Geografia* inicia a sua abordagem sobre a região Meridional, destacando as suas características diferenciadas em relação

às outras regiões brasileiras, como sua localização latitudinal, o predomínio do clima subtropical relacionado à vegetação de Mata dos Pinhais e dos Campos, atividade agropecuária intensiva, influência cultural dos imigrantes europeus e altos indicadores socioeconômicos. Nesse direcionamento, Dellore (2018) afirma que

A região Sul é composta de um número expressivo de descendentes de imigrantes europeus e um menor percentual de indígenas e afrodescendentes. Isso pode ser explicado pelas propostas imigrantistas ao longo do século XIX na região, com o incentivo, inclusive, à exclusão desses grupos das atividades econômicas. (DELLORE, 2018, p. 169).

Em determinado texto interdisciplinar sobre a temática diversidade, Dellore (2018) explica que os grupos indígenas foram minimizados ao longo do tempo, devido aos conflitos com os colonizadores, trabalhos forçados e epidemias, enquanto os negros (ex-escravizados) não tiveram acesso aos novos moldes do mercado de trabalho assalariado, sendo relegados a economia informal. No entanto, é de fundamental importância o reconhecimento do papel dos indígenas e dos afrodescendentes na Região Sul, devido às suas contribuições históricas, culturais, política e econômica, sendo assim a falácia sobre a população dessa região ser composta somente de pessoas brancas e negar a presença dos outros grupos é questionável.

De acordo com essas abordagens, o âmbito regional apresentado nos capítulos pertinentes à Região Sul, reforça uma perspectiva histórica, os mapas e ilustrações tornam-se essenciais, nesse sentido, os objetos do conhecimento fazem parte da compreensão da formação da Região Sul e, dessa forma, aborda-se a habilidade EF07GE02³⁴. Propõe-se, dessa forma, que os educandos possam conhecer e avaliar criticamente a formação do território brasileiro, compreendendo os fluxos econômicos e populacionais, além de suas problemáticas históricas e contemporâneas. A partir dessa perspectiva de análise, um dos subtópicos que contemplam questões sobre a organização do espaço da Região Sul, menciona a importância da criação de gados e o papel fundante dos tropeiros na economia regional (Figura 54).

³⁴ Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas (BRASIL, 2018, p. 387).

Figura 54 – Região Sul: Caminhos das Tropas (séculos XVIII e XIX)



Fonte: Dellore (2018, p.166).

De acordo com Dellore (2018), o Caminho de Tropa foi uma rota comercial utilizada pelos portugueses para a ocupação de territórios na Região Sul, enquanto os gados tinham a utilidade comercial para os tropeiros e forneciam os seus derivados, por exemplo, a carne e o leite para as populações locais e de outras áreas. Para facilitar a compreensão do tema para os estudantes, a coleção didática disponibiliza ao lado do texto principal um pequeno glossário com as seguintes palavras Tropeiros, Estância, Invernada e Charque, pois esses termos não são muito utilizados no cotidiano dos alunos.

Outra temática importante e pertinente à diversidade de grupos imigratórios os quais povoaram a Região Sul refere-se à ocupação dos povos alemães e italianos (Figura 55), que possibilitam abordar a Competência Específica 4³⁵ da área de Ciências Humanas.

³⁵ Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceito de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p.357).

Figura 55 – Região Sul: Principais Núcleos Imigrantes (século XIX)



Fonte: Delloro (2018, p. 167).

Conforme a representação cartográfica, os alemães habitaram os três estados do sul do país, com destaque para os municípios de São Leopoldo (RS), Novo Hamburgo (RS), Rio Negro (PR), Blumenau (SC) e Joinville (SC) que se destacam como centro comercial e industrial. Por outro lado, os italianos ocuparam as áreas das serras Gaúcha e Catarinense e foram responsáveis pela fundação das cidades Caxias do Sul, Bento Gonçalves e Garibaldi no Rio Grande do Sul e, em Santa Catarina, as cidades de Urussanga e Criciúma.

Para fins de conclusão sobre a Região Sul, é apresentada uma seção denominada *Para Refletir*, a qual tem por objetivo analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural, com enfoque nas religiões afro-brasileiras. De modo geral, um tema importante para ser debatido em sala de aula, pois os praticantes das religiões de matrizes africanas foram e são alvos de perseguições por manifestarem a sua fé. Nessa seção, o

professor pode trabalhar com a Competência Específica 3³⁶ da Geografia, além das Competências Específicas 1³⁷ e 6³⁸ das Ciências Humanas.

Antes do exercício proposto, são apresentados dados estatísticos sobre o número de pessoas em cada religião, de acordo com o censo demográfico (2010), as religiões afro-brasileira, como Candomblé, Umbanda, Catimbó, Cabula, aparecem na quarta colocação, atrás das religiões Católica Apostólica Romana, Evangélicas e Espíritas. Paralelo a essa classificação, é demonstrado um trecho do livro *A mulher negra nas religiões de matriz africana*, organizado por Aline Silveira, cuja centralidade de discussão aborda a questão do sincretismo religioso no território brasileiro e aponta que, segundo a Secretaria Nacional de Direitos Humanos, durante o período entre 2011 e 2015, foram 697 casos de intolerância religiosa contra os praticantes de religiões de matrizes africanas.

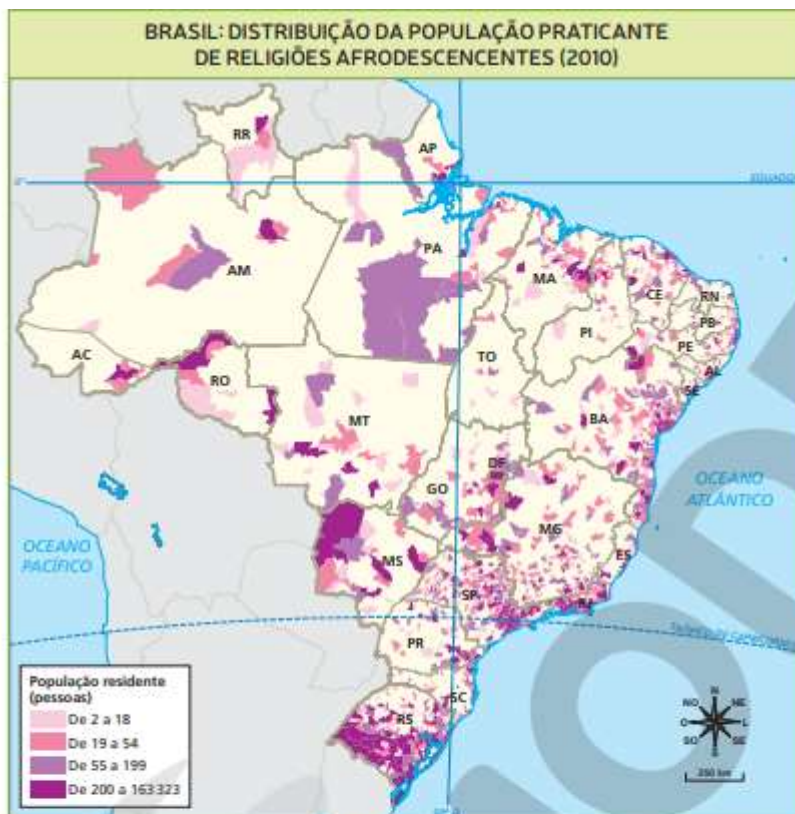
Após essa reflexão, uma informação considerada curiosa para muitas pessoas é a de que o estado do Rio Grande do Sul contempla o maior número de adeptos de religiões afro-brasileiras (Figura 56).

³⁶ Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem. (BRASIL, 2018, p. 366).

³⁷ Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos. (BRASIL, 2018, p. 357).

³⁸ Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2018, p. 357).

Figura 56 – Atividade sobre religiões de Matrizes Africanas



Fonte: A FÉ dos brasileiros. *O Estado de S. Paulo*. Disponível em: <<http://estadodados.com/religiao/>>. Acesso em: 4 dez. 2017.

- 1 Como surgiram as religiões afro-brasileiras?
- 2 Como podemos descrever a distribuição territorial das religiões afro-brasileiras no país?
- 3 De acordo com o texto, por que as religiões afro-brasileiras sofrem discriminação? Quais são as formas mais comuns de intolerância religiosa?
- 4 O que você acha que pode ser feito para combater a intolerância religiosa no Brasil?

Fonte: Dellore (2018, p. 181).

Uma proposta de atividade enriquecedora que esclarece sobre os preconceitos enraizados na sociedade brasileira, alerta para o cuidado que se deve ter com os meios de comunicação e de que maneira as políticas públicas combatem a intolerância religiosa.

5.2.1.5 Região Sudeste

Em relação à abordagem dos estudos regionais e sua utilização na Região Sudeste na coleção *Araribá Mais Geografia*, dois objetos de conhecimento

estudantes, poderá explicar a troca de influências entre o relevo e a hidrografia, mencionando a importância dos declives que são receptores de cursos d'água e podem ser moldados por ele, em relação às altitudes, o Manual do Professor informa que a água sempre corre de altitudes maiores para menores, por isso a bacia é definida dentro de uma área em que todos os cursos d'água são drenados a um ponto comum. É importante mencionar que há presença de planaltos e que grande parte dos rios possui nascentes próximas ao Oceano Atlântico e seguem em direção ao interior, além das maiores localizações pertencerem às serras Mar e Mantiqueira.

A temática sobre o setor secundário é essencial, pois, devido à tecnologia e ao processo de industrialização, a Região Sudeste passou por modificações. Assim, contempla-se a habilidade EF07GE08, cujo objetivo é “Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro” (BRASIL, 2018, p. 387). Este objeto do conhecimento propõe uma análise histórico-espacial, devido à construção do espaço geográfico na Região Sudeste. Nessa perspectiva, o professor de Geografia da Educação Básica pode desenvolver um trabalho interdisciplinar com o professor do componente curricular de Ciências, já que uma das habilidades, a EF07CI06, visa “Discutir e avaliar mudanças econômicas, culturais e sociais, tanto na vida cotidiana quanto no mundo do trabalho, decorrentes do desenvolvimento de novos materiais e tecnologias, (como automação e informatização).” (BRASIL, 2018, p. 347).

Sobre o setor secundário, a coleção didática *Araribá Mais Geografia* destaca os principais tipos de indústrias: têxtil, de vestuário, de calçados, químicas, dentre outras. No entanto, alerta para o fator locacional em que a concentração industrial está próxima das capitais estaduais (Figura 58).

Figura 58 – Região Sudeste: Concentração Industrial (2013)



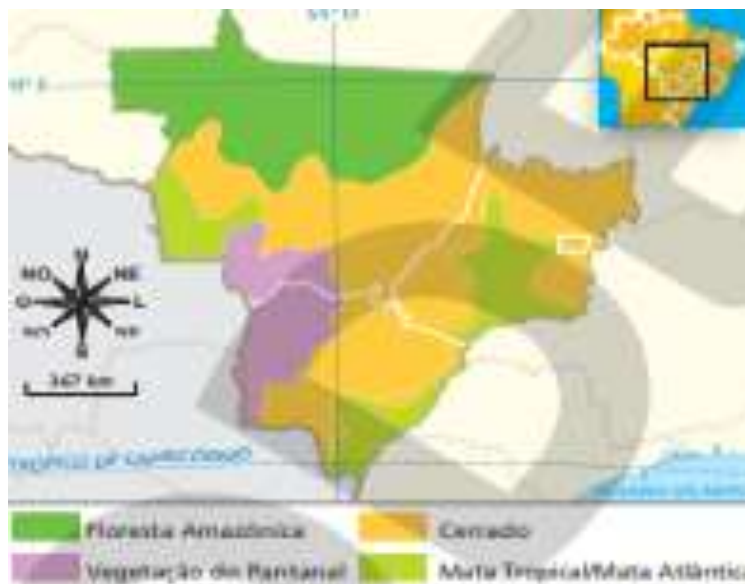
Fonte: Dellore (2018, p. 197).

Sabe-se que, desde o início da industrialização brasileira, a Região Sudeste, através dos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, possui a liderança na concentração industrial. É pontuada a importância do ABCD Paulista (municípios de Santo André, São Bernardo, São Caetano e Diadema), as indústrias de base, como Usiminas (MG) e Companhia Siderúrgica Nacional (RJ). Para finalizar, observa-se, nessa abordagem, um tópico sobre a descontração industrial proporcionada pela isenção ou redução de impostos e doação de terrenos nas outras regiões do país, a qual tem o apoio do governo federal no intuito de promover maior integração territorial e melhorar a distribuição de riquezas.

5.2.1.6 Região Centro-Oeste

A abordagem sobre a Região Centro-Oeste na coleção didática *Araribá Mais Geografia* é iniciada com a exposição sobre os aspectos físicos gerais de maneira objetiva, destacando o relevo, a hidrografia, o clima e a vegetação. No entanto, a cartografia apresenta-se como percussora, proporcionando um enriquecimento através dos mapas que potencializam a exposição do tema, como é o caso da análise da cobertura vegetal (Figura 59).

Figura 59 – Centro-Oeste: Vegetação (2013)



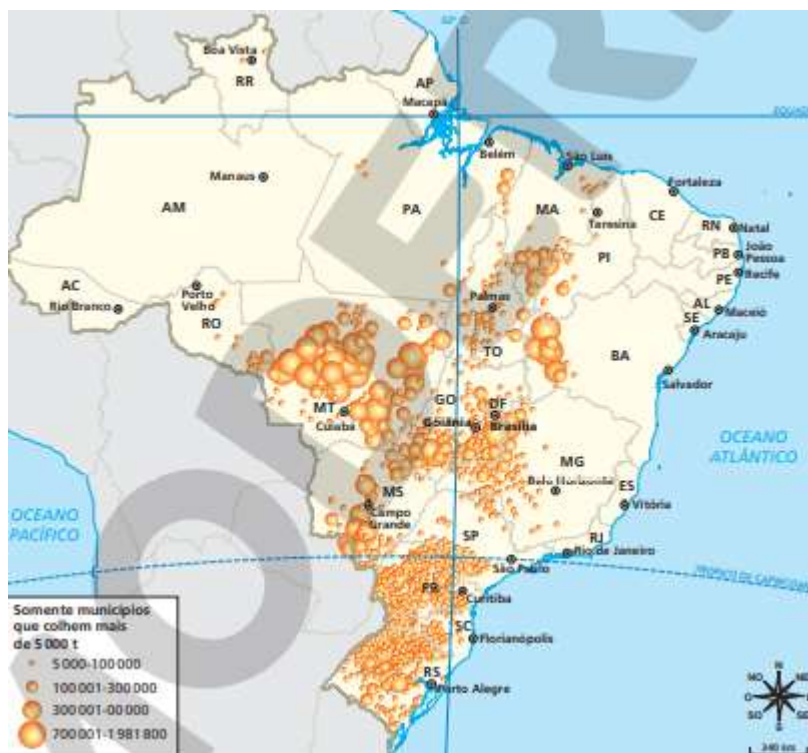
Fonte: Dellore (2018, p. 141).

Ao longo da abordagem sobre essa temática, também se contempla a habilidade EF07GE11 “Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária).” (BRASIL, 2018, p. 387). Nesse contexto, há uma atenção especial às principais características do Cerrado e do Pantanal e aos impactos ocorridos nesses dois biomas. Conforme sugere a BNCC, é possível um trabalho ou diálogo interdisciplinar entre o professor de Geografia e o de Ciências, correlacionando os objetos de conhecimentos representados no mapa, pois a habilidade EF07CI07 propõe: “Caracterizar os principais ecossistemas brasileiros quanto à paisagem, à quantidade de água, ao tipo de solo, à disponibilidade de luz solar, à temperatura etc., correlacionando essas características à flora e fauna específicas” (BRASIL, 2018, p. 347). Nessa direção, é possível analisar os impactos ambientais e socioeconômicos no Pantanal, a dinamicidade de cheias e vazantes e sua relação com os organismos vivos, além da expansão da fronteira agrícola e impactos ambientais no Cerrado.

Na seção *Em Prática*, observa-se uma atividade com base cartográfica no intuito de capacitar os educandos na interpretação de mapas temáticos (figura

60). É importante salientar que a temática do exercício protagoniza a importância da soja na região Centro-Oeste. Nesse contexto, as duas perguntas solicitadas fazem referência aos dados que foram utilizados na construção do mapa e aos estados que se destacam na produção de soja no Brasil.

Figura 60 – Brasil: Produção de Soja (Safrá 2013-2014)



Fonte: Dellore (2018, p. 152).

Ao analisar o mapa da figura 60 e, dentre as provocações propostas, a região Sul, Bahia, Tocantins e Minas Gerais, os estados da Região Centro-Oeste, como Mato Grosso do Sul e Goiás, concentram boa parte da produção de soja e Mato Grosso tem a maior quantidade anual de produção desse tipo de grão. Segundo Becker (2004):

A tendência à consolidação do povoamento é patente no avanço econômico significativo e na tecnificação da agroindústria no cerrado, particularmente no Mato Grosso, que planta soja e agora também algodão colorido. Com o crescimento da produção e aumento da produtividade da soja, a terra não é mais ocupada como reserva de valor, como foi na época da fronteira anterior. Agora o que sucede é o uso produtivo da terra. Acresce mudanças também na pecuária,

principalmente no sudeste do Pará e no Mato Grosso, onde ocorrem melhorias com respeito às pastagens, aos rebanhos e à indústria de couro e de leite. Mudanças bastante significativas em termos econômicos. (BECKER, 2004, p. 81).

Ao relacionar o uso da terra de maneira intensiva de acordo às exigências da produção de mercadoria para atender o mercado externo sob a ótica dos agentes hegemônicos, é possível trabalhar com as habilidades EF07GE06³⁹ e EF07GE09⁴⁰, além da Competência Específica de Ciências Humanas que prevê “Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado à localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão”. (BRASIL, 2018, p. 357). A expansão da fronteira agrícola, na região Centro-Oeste, é devido aos manejos adequados e tecnologias avançadas, como consequência à substituição de culturas agrícolas tradicionais e contundentes impactos ambientais.

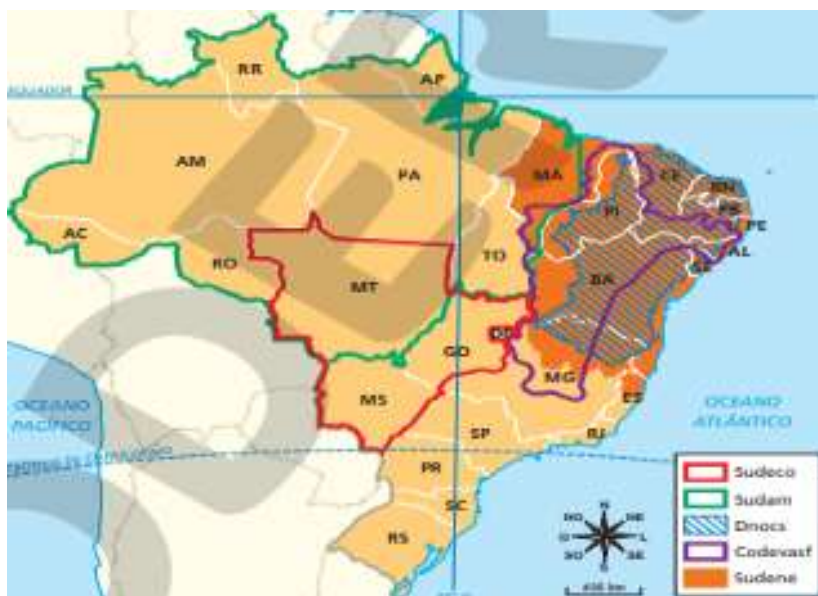
5.2.2 Principais agências de desenvolvimento regional do Brasil (2016)

As Políticas Regionais no Brasil tiveram o intuito de minimizar as desigualdades socioeconômicas existentes entre as regiões. Esse tema ganhou repercussão a partir da década de 1950, devido ao avanço industrial, várias agências de desenvolvimento regional foram criadas (Figura 61), por exemplo, a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), a Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), o Departamento Nacional de Obras contra as Secas (DNOCS), a Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba (CODESVAF) e a Superintendência de Desenvolvimento do Centro-Oeste (SUDECO). A intenção do governo brasileiro foi adotar um plano de ação para fomentar o desenvolvimento socioeconômico das regiões “estagnadas”.

³⁹ Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares (BRASIL, 2018, p. 387).

⁴⁰ Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais (BRASIL, 2018, p. 387).

Figura 61 – Brasil: Principais Agências de Desenvolvimento Regional (2016)



Fonte: Dellore (2018, p. 60).

As transformações ocorridas no território brasileiro proporcionaram várias alternativas regionais frente à divisão macrorregional do IBGE. Neste contexto, Guimarães Neto (1997) afirma que:

[...] o que está a exigir novos recortes que aprendam melhor a nova configuração do território nacional. Na ausência deles, procurou-se, na medida do possível, ressaltar, no interior das macrorregiões, sua heterogeneidade e, em alguns momentos, destacar as novas formas de articulação sub-regionais que passaram a existir no contexto mudanças recentes ocorridas. (GUIMARÃES NETO, 1997, p. 43).

As desigualdades regionais brasileiras é uma realidade e tornam-se um debate desafiador e complexo para o docente de Geografia da Educação Básica, pois, além da abordagem dos contrastes socioeconômicos existentes entre as regiões é necessário que, no decorrer das aulas, ocorra um momento interdisciplinar com o Componente Curricular de História, tendo em vista a promoção de um debate sobre diversidades culturais ou políticas na mesma região. Nesse contexto, o papel da Educação Geográfica é essencial, pois orienta que o professor considere o conhecimento prévio dos estudantes e, ao mesmo

tempo, discuta as Políticas Regionais que foram construídas e ordenadas dentro de um período sócio-histórico.

5.3 Oitavo Ano: aprendizagens e desafios para o ensino e a compreensão da regionalização africana através do livro didático

Lecionar temáticas ligadas à regionalização da África é muito complexo para o professor de Geografia, pois os estudantes, muitas vezes, tratam a África como um conjunto único e desconhecem que esse continente é formado por muitos países, etnias e diversidade cultural. Percebe-se que essa ótica é influenciada pela mídia televisiva que homogeneiza e generaliza alguns pontos isolados, maximizando determinadas situações, tais como: pobreza, conflitos étnicos, doenças endêmicas, savanas, animais selvagens, dentre outros. Nessa discussão, o livro didático tem que apresentar uma abordagem diferenciada e renovadora sobre os conteúdos que são explicitados sobre o continente africano, embora os docentes, sobretudo da área de Humanas, tenham a plena convicção histórica das marcas deixadas pela política imperialista implantada no final do século XIX, através da neocolonização as quais interferiram de forma considerável na regionalização africana atual e proporcionaram guerras civis.

No intuito de desmistificar a ideologia europeia-branca-cristã que perdurou por muito tempo, e ainda perdura, nos livros didáticos de História e de Geografia, em janeiro de 2003, o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 foi alterado pela Lei nº 10.639/03⁴¹, que tornou obrigatório, no currículo escolar, o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira.

Segundo Mota (2017),

Com base nos princípios legais do Parecer nº 03/2004 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana, tem se colocado aberto à discussão e exigido em diferentes espaços de ensino, reflexão crítica sobre a forma-conteúdo que está prescrita a cultura afro-

⁴¹ Em janeiro de 2003, tornou-se obrigatório o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira para todo o currículo escolar, cujo fim era propor a construção para a educação contra o racismo estrutural, que ainda persisti nos tratamentos e nas práticas pedagógicas docentes e discentes. A Lei 10.639/03 representa uma resposta às reivindicações sociais, historicamente iniciadas nas primeiras décadas do século XX, construída pelos movimentos sociais negros na luta contra o racismo, uma dívida moral que ainda pesa sobre a sociedade brasileira.

brasileira e a geografia da África para o currículo da disciplina de geografia para a educação básica. (MOTA, 2017, p. 76).

As Diretrizes Curriculares Nacionais, com a inserção de temas vinculados à discussão sobre a cultura afro-brasileira e africana, propõem combater o racismo, valorizar os afrodescendentes e desenvolver, no âmbito escolar, uma consciência coletiva que vise à igualdade étnico-racial. A partir dessa discussão, verificaremos, nas duas coleções em análise, a distribuição populacional no continente africano, considerando os condicionantes naturais e históricos, além da problemática das regionalizações étnico-culturais e econômicas do continente.

Conforme destaca Mota (2017),

[...] reconhecer positivamente as nacionalidades africanas, como também as técnicas, as culturas, e as línguas, é um caminho possível para romper com a forma eurocentrada com que se conta as narrativas de reconhecimento inspiradas na 'força' e no 'braço' negro, para então desenvolver sua humanidade, para então ser contada vistas das diferentes trajetórias espaciais e das múltiplas visões cosmológicas de fazer geografias. (MOTA, 2017, p. 78).

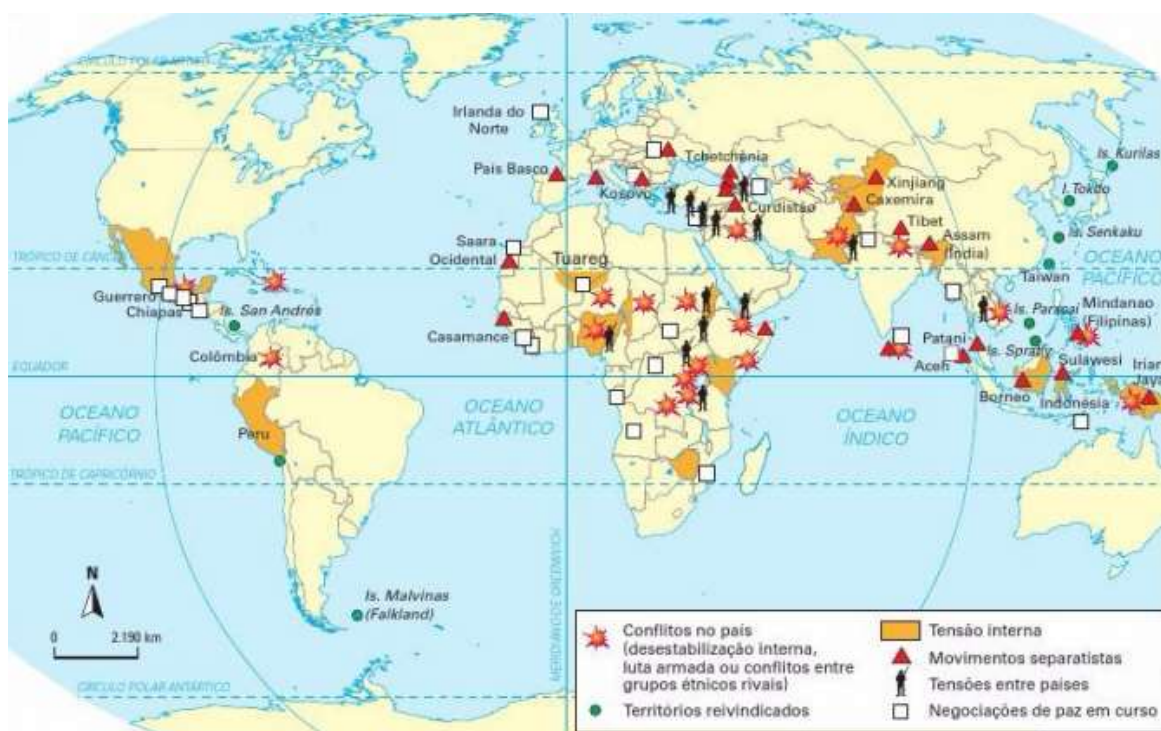
Analisar a África por meio do componente curricular da Geografia na Educação Básica permite, aos estudantes, uma visão tridimensional sobre as desigualdades sociais que ocorrem no continente e cabe, ao docente, explicar aos educandos a importância histórico-geográfica da realidade africana e reafirmar aos afrodescendentes a importância de suas raízes culturais. Afinal, somos um país com forte influência dos povos africanos que ajudaram a construir essa nação, desde o período nefasto da escravidão. No tocante aos aspectos culturais, é possível contemplar vários povos com conhecimentos tecnológicos, filosóficos, tradições específicas que são transmitidas de geração em geração por meio da dança, memória, músicas. A partir do processo da descolonização, a literatura escrita africana obteve um avanço significativo com autores contemporâneos, como Chimamanda Ngozi Adichie, Pepetela Mia Couto, José Eduardo Agualusa, dentro outros.

Ao iniciar a discussão sobre o continente africano, o livro didático de Geografia *Homem & Espaço*⁴², no capítulo 13 (África – a influência externa),

⁴² O tema continente africano, antes da implantação BNCC, era abordado no 9º ano do Ensino Fundamental.

apresenta um mapa (Figura 62), destacando os principais conflitos que ocorrem no globo terrestre e, por meio da legenda, percebe-se uma quantidade significativa de conflitos étnicos no centro-africano. Através dessa representação cartográfica, é possível fomentar um debate com os estudantes para a compreensão da situação crítica de alguns países em pleno século XXI.

Figura 62 – Conflitos e tensões no mundo – final do século XX e início do século XXI

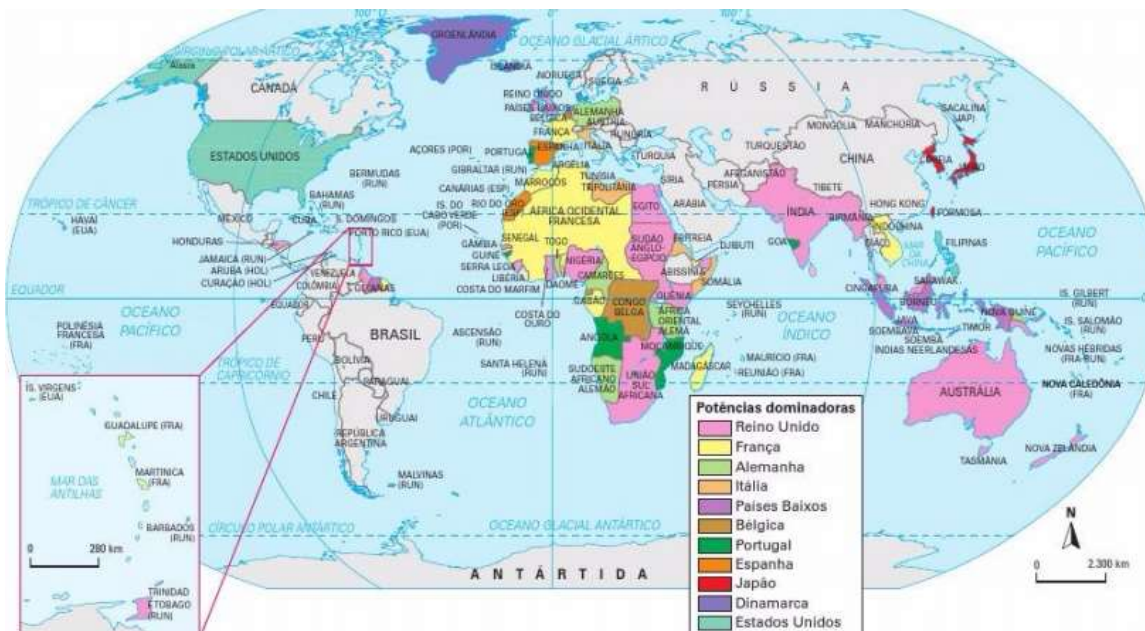


Fonte: Lucci e Branco (2015, p. 192).

No mesmo capítulo, é abordada a temática do neocolonialismo e a descolonização. Outro mapa africano é representado, no final do século XIX (Figura 63), com a divisão regional, obedecendo aos interesses estabelecidos na Conferência de Berlim⁴³, acordo em que as principais nações europeias, da época, dividiram o continente africano, segundo os seus interesses, e, posteriormente, proporcionou uma nova regionalização.

⁴³ Para dar caráter legal à partilha da África e “regulamentá-la”, os países colonialistas europeus convocaram a Conferência de Berlim, em 1884. Nessa conferência, ficou decidido que o direito de posse do país europeu sobre o território conquistado na África seria respeitado e reconhecido pelos demais e cada território ocupado teria uma autoridade representando o país conquistador.

Figura 63 – Impérios Neocoloniais – final do século XIX e início do século XX



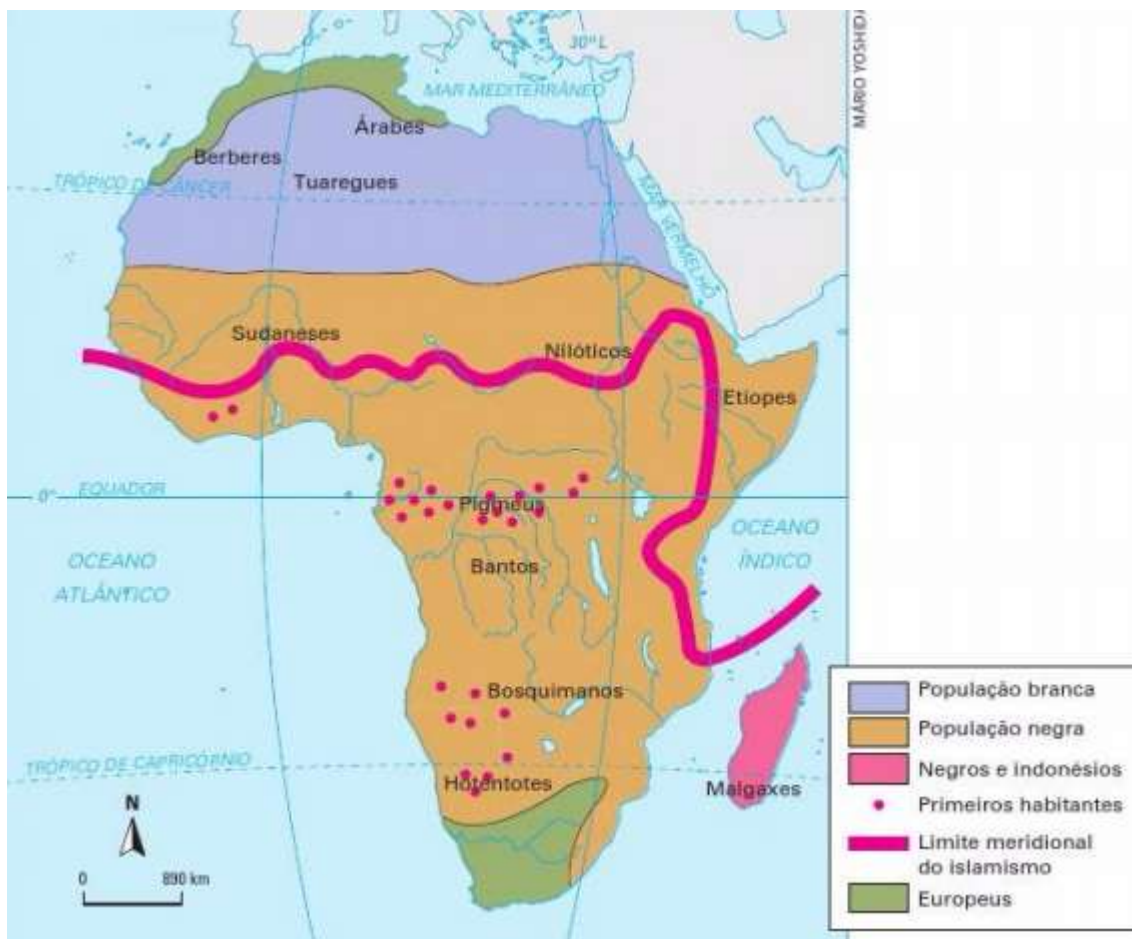
Fonte: Lucci e Branco (2015, p. 193).

Uma observação pertinente, ao analisarmos a influência externa no continente em análise, é que geralmente os livros didáticos de Geografia fazem poucas menções aos povos africanos antes da chegada dos europeus e não há uma divisória territorial que destaque as tribos que viviam antes da intervenção dos colonizadores. Nesse contexto, o professor da Educação Básica das Ciências Humanas precisa contextualizar a abordagem sobre a influência eurocêntrica ainda existente nos livros didáticos, até porque transparece uma imagem que a África só tem importância após a Conferência de Berlim. É importante ressaltar que nesse capítulo é sugerido, aos estudantes, indicações de filme, como o *Hotel Ruanda* (George, 2004, 121 min), o livro *Descolonização da África e da Ásia* (CANÊDO, 2005), visitas ao site *Museu Afrobrasil* <www.museuafrobrasil.org.br> e textos complementares, como, por exemplo, o poema “A voz dos africanos” (CRAVEIRINHA, 2010, p. 15).

Em relação à discussão sobre grupos étnicos africanos, há um tópico no capítulo 15 que aborda a temática “A composição étnica e as religiões” (Figura

64), na qual os estudantes podem identificar a distribuição nativa africana no final do século XX.

Figura 64 – África: Grupos étnicos final do século XX



Fonte: Lucci, E. A.; Branco, A.L, (2015, p. 223).

O mapa apresentado na Figura 64 destaca a população africana, cuja predominância é de negros, subdivididos nos seguintes grupos étnicos: Bantos, Sudaneses, Hotentotes, Nilóticos, Bosquímanos, Pigmeus, Malgaxes e Etiopes. Por outro lado, a população branca ocupa a parte setentrional, ocupada predominantemente por povos islâmicos ou muçulmanos, os quais subdividem em árabes e berberes (destaque para os Tuaregues, povos nômades do deserto do Saara). É importante ressaltar a presença de brancos de origem europeia na África do Sul.

O livro didático do 8º Ano da Coleção *Araribá Mais Geografia* discute a influência europeia na África de maneira interdisciplinar, mencionando que a interferência dos europeus no continente vem desde o século XVI e que a demarcação de fronteiras (Figura 65) no final do século XIX não respeitou as populações nativas e grupos de tribos rivais que foram confinados no mesmo território, além das delimitações territoriais que ocorreram de forma arbitrária.

Figura 65 – Domínio europeu no continente africano

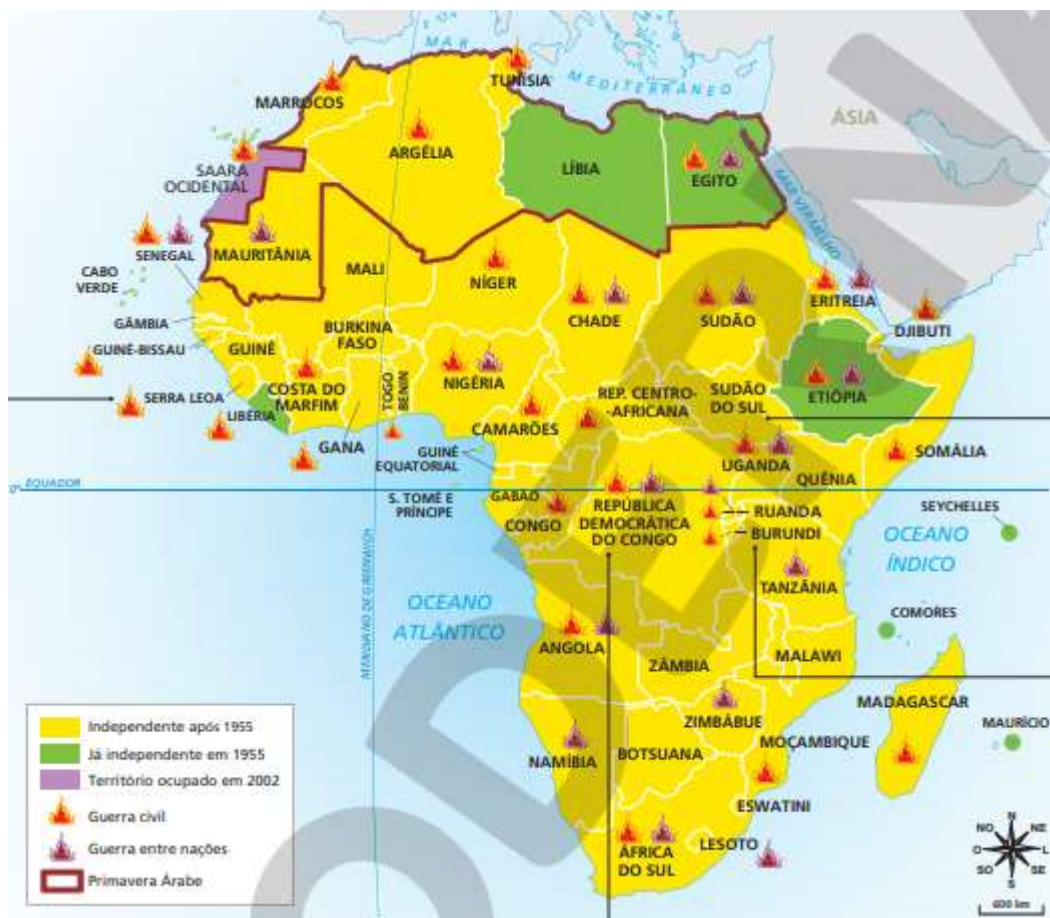


Fonte: Delloro, Cesar Brumini, 2018, p. 231.

No tocante às delimitações do continente africano sobre os principais conflitos entre os séculos XX e XXI (Figura 66), nota-se uma maior quantidade de informações em comparação à abordagem do livro didático do 8º Ano da Coleção *Homem & Espaço*. Há um destaque desde o período da descolonização, perpassando pela demarcação da Primavera Árabe⁴⁴ e formação do país mais recente do continente, o Sudão do Sul.

⁴⁴ Foi uma “onda” de protestos populares contra a corrupção, disparidades sociais, ações dos governos autocráticos e eleições fraudulentas. Este movimento iniciou-se em 2010 na Tunísia e repercutiu no mundo Árabe, envolvendo principalmente os países da África setentrional (Tunísia, Egito, Argélia e Líbia). Essa insatisfação forçou transições políticas, provocou debates essenciais sobre gestão e exigiu uma legitimação e maior relação entre o Estado e a sociedade. É importante

Figura 66 – Conflitos no continente africano



Fonte: Dellore, Cesar Brumini, 2018, p. 234.

No âmbito dessa discussão, cabe a reflexão sobre a forma que o conceito de região foi utilizado, o qual sofreu adequações, por exemplo, na delimitação de recortes dos espaços terrestres e compreensão de subespaços de gestões territoriais. Dessa forma, o conceito de região nesses momentos históricos não possuiu embasamento científico e sim foi utilizado para atender os interesses dos planejamentos estatais europeus no continente que, durante o século XIX, devido à ascensão do capitalismo industrial, necessitavam de matérias-primas para abastecer o processo de industrialização, boa parte do continente africano transformou-se em colônias europeias.

ressaltar a atitude de vários manifestantes (egípcios e tunisianos) que não se intimidaram em perder seus postos de trabalho em virtude da participação nessas manifestações.

Boahen (1991) afirma que, durante o processo de neocolonização,

[...] a África inteira vê-se submetida à dominação de potências europeias e divididas em colônias de dimensões diversas, mas, de modo geral, muito mais extensas do que as formações políticas preexistentes e, muitas vezes, com pouca ou nenhuma relação com elas. Nessa época, aliás, a África não é assaltada apenas na sua soberania e na sua independência, mas também em seus valores culturais. (BOAHEN, 1991, p. 24).

No tocante à descolonização africana, os livros didáticos do 8º ano das duas coleções em análise – *Araribá Mais Geografia e Homem & Espaço* – associam a discussão sobre região ao processo de descolonização aos desgastes das potências europeias na segunda Guerra Mundial, pois, a partir desse evento, foi proposto um “redesenho” do continente africano. No entanto, as dificuldades pós-independência continuam até os dias atuais e, apesar da “emancipação”, alguns Estados-Nação obtiveram lideranças corruptas e alinharam-se aos interesses dos ex-colonizadores.

5.3.1. Regionalização africana segundo a ONU

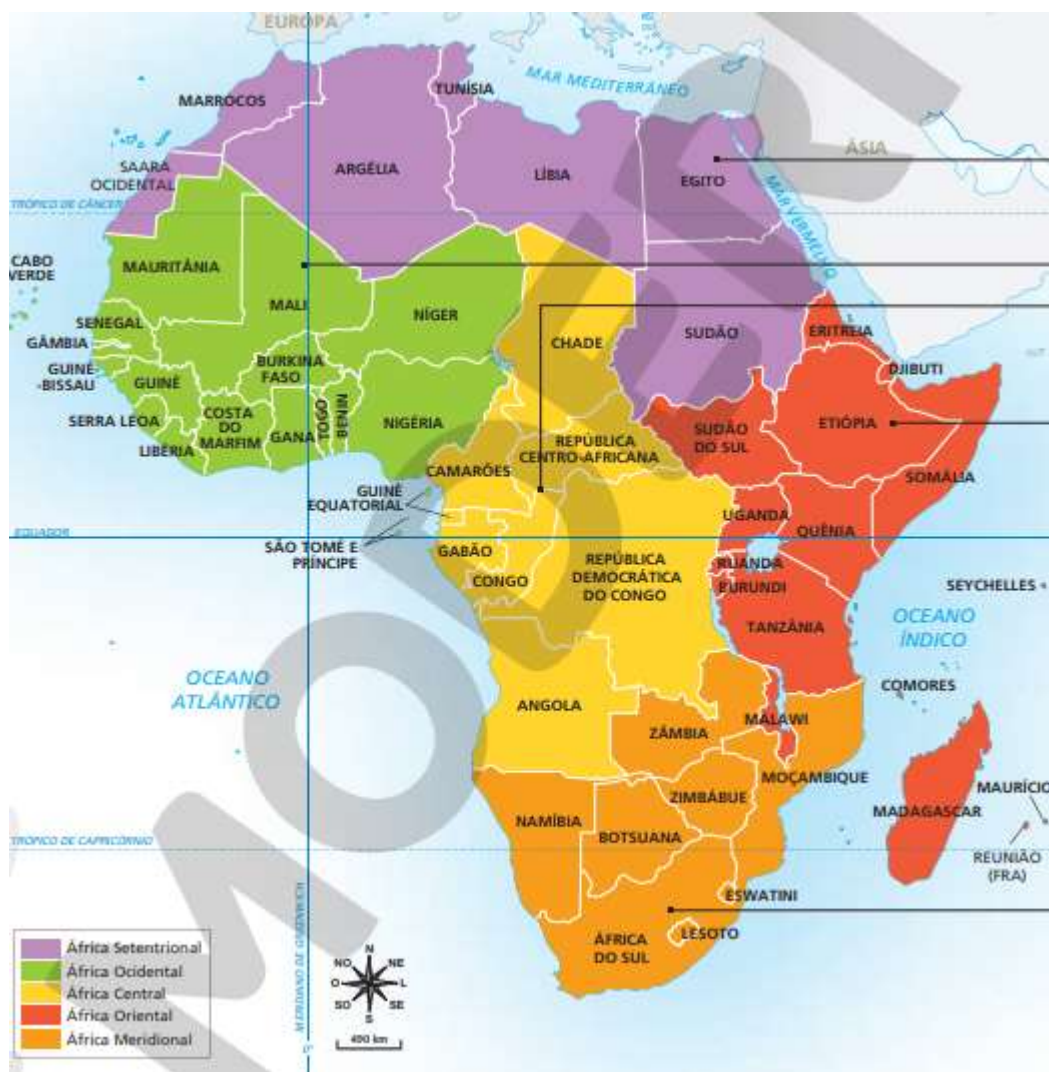
Outro ponto que merece destaque é a regionalização africana proposta pela ONU em 2014⁴⁵ (Figura 67), seguindo critérios de localização e socioeconômicos, como afirma Dellore (2018), ao dizer que:

Considerando aspectos históricos e culturais, a África pode ser dividida em duas grandes regiões: Norte da África (de alta concentração populacional, localizada na área do litoral do mar mediterrâneo) e África Subsaariana (compreendida ao sul do deserto do Saara). Devido às semelhanças internas do continente africano – principalmente na África Subsaariana, que reúne mais de 40 países –, somada à sua grande extensão territorial, a ONU propôs a regionalização do continente em cinco regiões, seguindo critérios de localização, cultura e economia. (DELLORE, 2018, p. 228).

⁴⁵ Devido às diferenças internas do continente africano — principalmente na África Subsaariana, que reúne mais de 40 países —, somadas à sua grande extensão territorial, a ONU propôs a regionalização do continente em cinco regiões, seguindo critérios de localização, cultura e economia.

O objetivo dessa regionalização é demonstrar que é possível superar a regionalização tradicional proposta pelos europeus que dividiram o continente africano em duas partes, entre África do Norte (branca) e África Subsaariana (negra).

Figura 67 – Regionalização da África



Fonte: Dellore (2018, p. 228).

É salutar a analogia de duas situações nas obras didáticas, esse volume da coleção *Araribá Mais Geografia* apresenta o tema diversidade cultural e religiosa que é praticada na África, destacando a Tradição oral, Cosmogonia⁴⁶,

⁴⁶ Conjunto de narrativas sobre as origens do Universo na visão de determinado povo, geralmente apresentando aspectos religiosos (como participação dos deuses) e transmitindo valores.

idiomas, alfabetos, danças, ritmos musicais (Figura 68), dentre outros. Nessa direção, Dellore (2018),

O griô é uma mistura de poeta, cantor e músico ambulante pertencente a uma casta especial que atua no Sudão, em Burkina Faso, na Gâmbia, e em parte da República da Guiné - Bissau. Além de cronista, o griô exerce a importante função de transmitir aos mais novos aspectos fundamentais da cultura de determinado grupo, contribuindo para preservar a tradição oral dos povos. (DELLORE, 2018, p. 246).

Com exceção do Sudão, os países que têm a tradição dos grupos griôs estão localizados na parte ocidental do continente africano (Gâmbia, Guiné-Bissau e Burkina-Faso).

Figura 68 – Griôs tocando kora



Fonte: Dellore (2018, p. 246).

Segundo Lencioni (2003), a região pode ser compreendida e caracterizada pela cultura e estrutura social, onde os sentimentos são valorizados.

Na coleção *Homem & Espaço* é apresentada uma atividade interdisciplinar com os componentes curriculares de Geografia e Artes, uma narrativa literária sobre a transformação de Ishmael Beah, um escritor de Serra Leoa.

Segundo Lucci (2015),

A autobiografia de Ishmael Beah, mais do que um relato sobre a guerra, é uma narrativa literária sobre a transformação. Menino que se transforma, pela guerra da violência civil em Serra Leoa, um soldado. Soldado que, mesmo sendo um assassino, nunca deixa de ser criança.

Dessas contradições, durante a sua reabilitação, surge um escritor. (LUCCI, 2015, p. 236).

Cabe aqui destacar a intenção pedagógica da atividade e a possibilidade de um trabalho interdisciplinar que pode discutir a questão da leitura, da interpretação, do questionário reflexivo sobre o texto, abre a possibilidade de os estudantes conhecerem uma celebridade africana que superou os problemas e as dificuldades do seu país (Serra Leoa) ou região da África Ocidental e foi reconhecido na Conferência de Paris (França), em 2007⁴⁷.

5.3.2. Geografia Física africana nos livros didáticos: a ênfase na abordagem regional

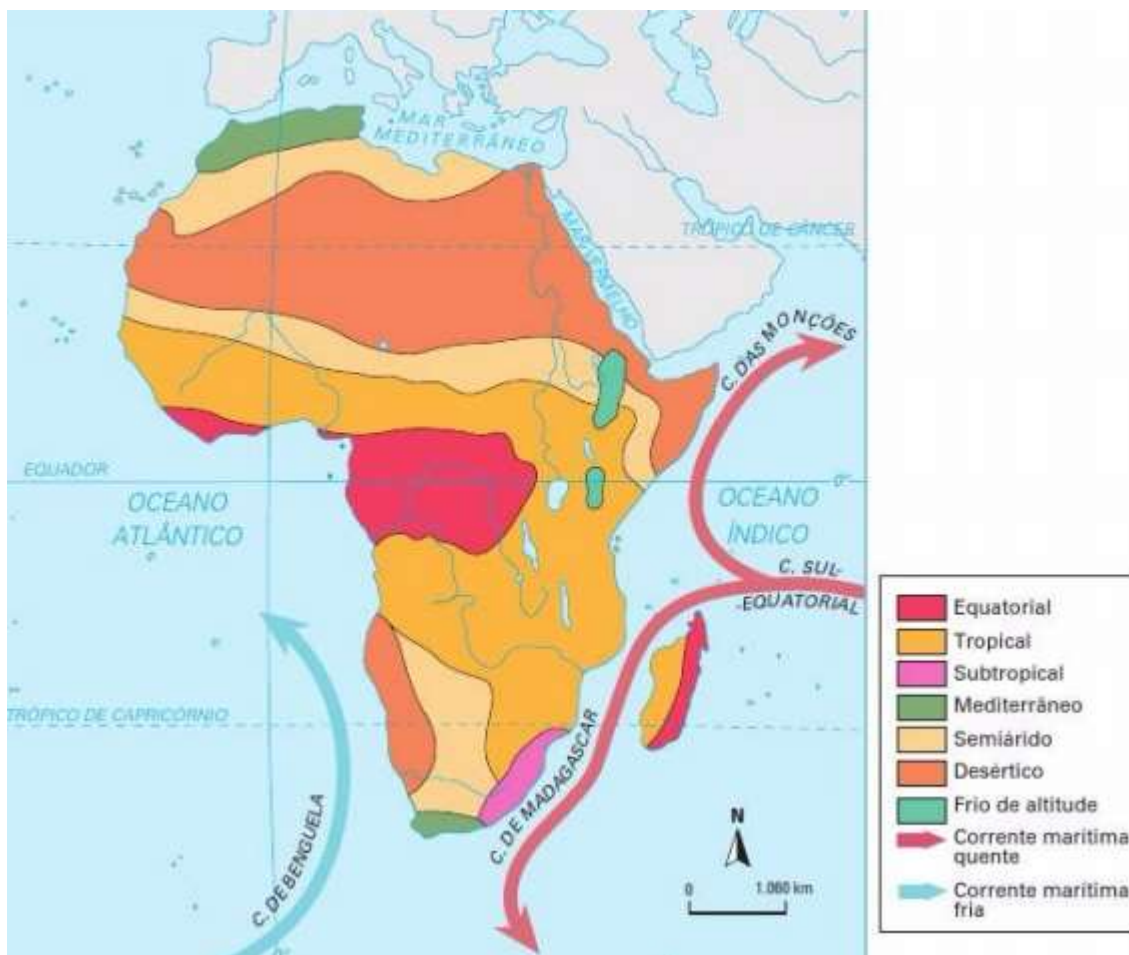
O componente curricular da Geografia possibilita o estudo do inter-relacionamento dos fenômenos sociais e naturais. Nesse sentido, analisaremos alguns pontos dos aspectos físicos naturais africanos. Vale ressaltar que as duas obras didáticas tratam esse tema de maneira bem objetiva, acredito que devido à quantidade de aulas cabíveis aos professores de Geografia no EF. Além disso, dependendo da escola, geralmente são disponibilizadas três horas-aula de quarenta e cinco minutos durante a semana. Outro critério consistente é que nem sempre o professor de Geografia tem o arcabouço teórico-metodológico para debater essa temática no âmbito físico, pois, em muitas universidades brasileiras, a disciplina Geografia africana é optativa. E acaba tornando-se comum a ausência dessa discussão nos currículos das licenciaturas.

De maneira didática, os dois livros do 8º Ano das coleções em análise apresentam o mapa climático do continente africano. Na obra *Homem & Espaço*, os autores tiveram a preocupação de inserir a influência do fator climático das correntes marítimas: Equatorial, a qual é subdividida em duas correntes, monções e Madagáscar (quentes), que interferem na costa leste africana, e a corrente de Benguela (fria) que atua ao sul do continente. Destacam-se os climas que

⁴⁷ Ishmael Beah conseguiu trilhar um caminho diferente. Sobreviveu à guerra, mudou-se para os Estados Unidos aos 17 anos, concluiu os estudos e, em 2007, lançou o livro "Muito Longe de Casa: Memórias de um Menino-Soldado", no qual retrata as memórias do terror que viveu. A obra lhe deu evidência. Recebeu prêmios, tornou-se embaixador da UNICEF, membro da organização Human Rights Watch e presidente da Fundação Ishmael Beah.

abrangem maior extensão territorial: o Equatorial, o Tropical, o Desértico e o Semiárido (Figura 69).

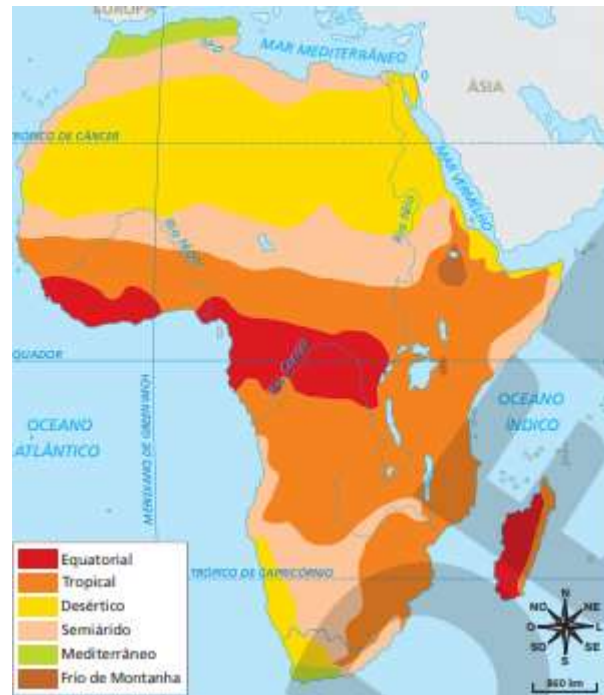
Figura 69 – África: climas



Fonte: Lucci, E. A.; Branco, A.L, 2015, p. 209.

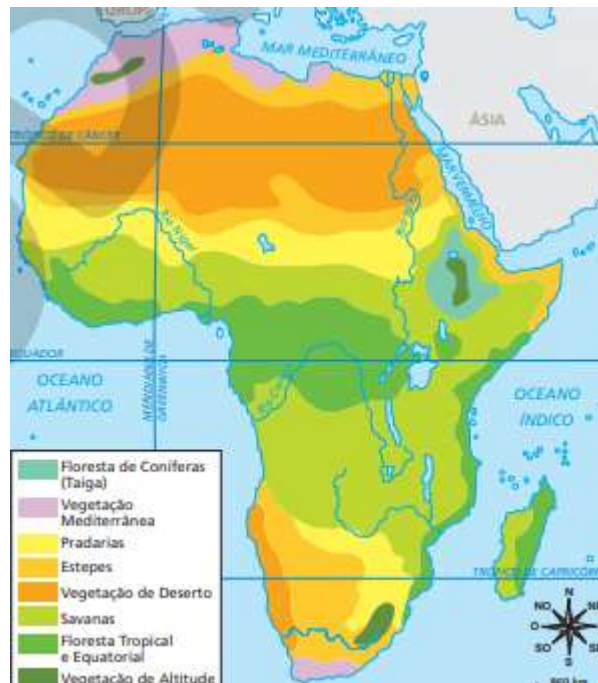
Paralelo a essa discussão, a obra *Araribá Mais Geografia* integra as variáveis ambientais clima e vegetação na mesma discussão, porém, as representações cartográficas dessas variáveis estão separadas. Nesse contexto, são demonstrados os principais tipos de climas (Figura 70) que predominam no continente africano e os tipos de vegetação (Figura 71) predominantes no referido continente.

Figura 70 – África: climas (2016)



Fonte: Dellore (2018, p. 225).

Figura 71 – África: vegetação (2013)



Fonte: Dellore (2018, p. 226).

Dellore (2018) menciona a importância do fator climático da latitude que reflete no clima e nas formações vegetais e exemplifica duas variações de paisagens: desértica (Kalahari e Saara) e florestal (Floresta do Congo).

Em relação aos aspectos geomorfológicos do continente africano, o mapa físico (Figura 72) é protagonista nos dois livros do oitavo ano das duas coleções. Menções foram feitas à divisão das principais porções do relevo: Planalto Oriental (Quilimanjaro, 5.895 metros de altitude), próximo à falha do Rift Valley⁴⁸, onde estão os maciços vulcânicos mais elevados do continente; Planalto Setentrional a (Cadeia Montanhosa do Atlas, 4.000 metros de altitude), formação geológica recente, e o Centro-Meridional (Cadeia do Cabo, 3.300 metros de altitude), cuja formação geológica é bem antiga.

Figura 72 – África: físico



Fonte: Dellore (2018, p. 223).

⁴⁸ Extensa área planáltica que apresenta várias fraturas. Sua formação é associada aos grandes movimentos geológicos do Terciário e Quaternário que ocorreram na África e na Ásia.

A coleção *Homem & Espaço* diferencia-se da coleção *Araribá Mais Geografia* no aspecto impacto ambiental. Nessa temática, é destacada a importância do Sahel (Figura 73).

Figura 73 – África: Sahel



Fonte: Lucci e Branco (2015, p.210).

Segundo Lucci e Branco (2015), além dos processos naturais, há interferência antrópica excessiva (não se mantém a vegetação e nem se promove o plantio de árvores) nas margens dos dois grandes desertos africanos Saara e Kalahari, e diz:

As constantes derrubadas de árvores para estabelecimento de atividades agropastoris e para aproveitamento de madeira, única fonte de energia das populações extremamente carentes da região, vêm provocando a extensão do fenômeno da desertificação. A desertificação corresponde à perda total ou parcial da capacidade biológica do solo. Suas causas decorrem de variações climáticas (secas prolongadas, por exemplo) ou em razão da ação humana. (LUCCI, 2015, p. 210).

Vale ressaltar que o Sahel é uma região de clima Tropical Semiárido e composto pela vegetação de Estepe (setentrional) e Savanas (meridional), e está localizado ao sul do deserto do Saara.

Por fim, cita-se a discussão sobre a variável ambiental hidrografia, em que o rio Nilo é o epicentro do conteúdo devido à sua importância histórica, cuja nascente é próxima ao Lago Vitória e deságua no Mar Mediterrâneo (Figura 74).

Figura 74 – África: Nilo

Fonte: Lucci e Branco (2015, p. 212).

O autor Dellore (2018) aborda/discute várias funções do Nilo, desde as técnicas de irrigação praticadas pelos egípcios às margens do rio, nos séculos passados, à construção da barragem de Assuã para a geração de energia elétrica até a utilização de balsas como meio de locomoção de pessoas e automóveis (Figura 75).

Figura 75 – Rio Nilo

Fonte: Dellore (2018, p. 224).

O tema África é uma discussão ampla, complexa e de fundamental importância no âmbito da Geografia Escolar. Nessa perspectiva, a analogia dos temas que foram selecionados nos dois livros didáticos do 8º Ano do EF permite-nos uma reflexão de como o continente ainda necessita de várias transformações: políticas, sociais e econômicas. E, por meio da abordagem da categoria região, o professor pode melhorar a maneira da sua transposição didática, tornar suas aulas mais lúdicas e despertar, nos estudantes, um maior interesse pelos conteúdos apresentados, pois essa categoria é primordial para a Educação Geográfica e possibilitar o aprendizado através do diálogo interdisciplinar, com os componentes curriculares de História, Literatura e Artes.

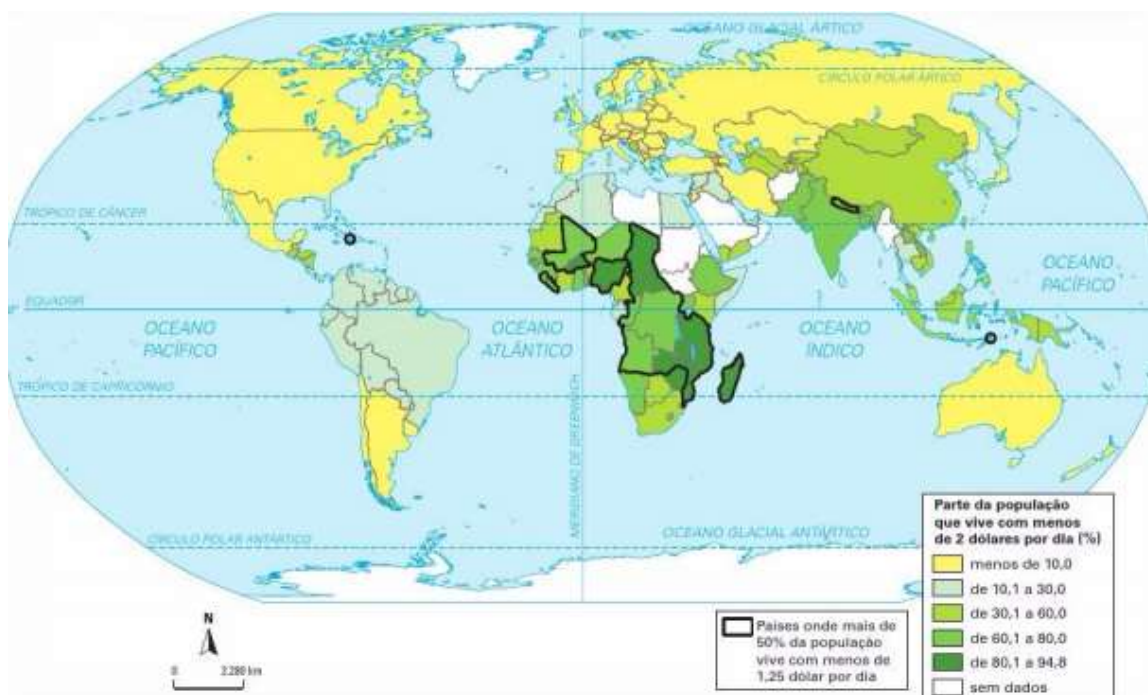
5.4 Nono Ano: potencialidades e perspectivas globais apresentadas no livro didático e a discussão regional

Ao analisar detalhadamente os objetos de conhecimento que são selecionados no componente Geografia para o nono ano, é notória uma atenção para o debate sobre Globalização ou Mundialização, assim como as suas consequências. Nesse contexto, destaca-se o continente europeu que devido a sua potencialidade política, econômica e expansões ultramarinas que impôs, de

forma etnocêntrica, seus usos e costumes em distintas regiões do mundo, submetendo outros povos aos Sistemas Colonial e Neocolonial. Concomitantemente às transformações que ocorreram na Europa, elas possibilitaram uma aprendizagem interdisciplinar na área das Ciências Humanas, fomentando discussões no âmbito geopolítico, que abordam temáticas contextualizadas com a Geografia Regional.

O ensino da Geografia tem sido desafiado a dar conta das grandes mudanças desse mundo novo (globalizado), principalmente por meio das seleções de temas, conceitos e conteúdos que comportem o diálogo entre a Academia e a Educação Básica. Nessa perspectiva, os autores da coleção *Homem & Espaço* levantam uma problemática que abrange as Ciências Humanas que são os fluxos de capitais e mercadorias e as políticas neoliberais que têm intensificado as desigualdades no mundo (Figura 76).

Figura 76 – Pobreza de rendimentos



Fonte: Lucci e Branco (2015, p. 40).

A partir do mapa *múndi*, apresentado na Figura 76, que representa pobreza de rendimentos, é possível dialogar com Santos (2001), o qual propõe a existência

de três tipos de globalização: a primeira apresenta-se como *Globalização Fábula*, com o discurso ilusório de ações humanitárias (contos de fadas), as quais no campo teórico defende o discurso hegemônico mundial numa perspectiva de aldeia global. A segunda é denominada de *Globalização Perversa*, em que um pequeno grupo de agentes hegemônicos domina recursos, capital e informações, a qual impacta, de forma negativa, os países subdesenvolvidos e provoca o fenômeno da exclusão social. E, por fim, o autor discute a Globalização como possibilidade numa percepção otimista, a qual classifica como *Por uma outra Globalização*, que integra o real, o social e o humanitário, com a redução das desigualdades, sendo que o capital ou a técnica não sobreponha os indivíduos ou a sociedade, mas que essa se desenvolva de forma sustentável. Com base nessa classificação, fica evidenciado que a globalização é um processo que envolve mudanças essenciais para a aprendizagem geográfica e demonstra que o mundo é cada vez mais complexo.

Diante do exposto, a temática da globalização pode proporcionar um ensino da Geografia voltado para a compreensão de várias realidades que englobam diversas questões atuais, como, por exemplo, as características marcantes, como o fluxo de mercadorias que são transportadas através das redes a determinado grupo específico em diferentes locais do mundo (Figura 77).

Figura 77 – Comércio Mundial (2012)



Fonte: Dellore (2018, p. 25).

Nesse debate, as redes são importantes no aspecto da informação e comunicação, as quais fazem circular dados que proporcionam um olhar acurado em relação ao espaço geográfico. Consoante Dias (2000),

A densidade das redes – internas a uma organização ou compartilhadas entre diferentes parceiros – regionais, nacionais ou internacionais, surge como condição que se impõem à circulação crescente de tecnologia, de capitais e matérias primas. Em outras palavras a rede aparece como o instrumento que viabiliza exatamente essas duas estratégias: circular e comunicar. (DIAS, 2000, p. 147).

A evolução tecnológica também contribui, de maneira significativa no âmbito educacional, devido à velocidade da informação e comunicação de vários acontecimentos que ocorrem no globo terrestre. Nessa perspectiva, de acordo com Vesentini (1996), o componente curricular da Geografia tem o papel de:

[...] ensinar – ou melhor, deixar o aluno descobrir – o mundo em que vivemos, com especial atenção para a globalização e as escalas local e nacional, deve focar criticamente a questão ambiental e as relações sociedade/natureza (sem embaralhar uma dinâmica na outra), deve realizar constantemente estudo do meio (para que o conteúdo ensinado não seja meramente teórico ou livrescos e sim real, ligado à vida cotidiana das pessoas) e deve levar os educandos a interpretar textos, fotos, mapas e paisagens. É por esse caminho, e somente por ele, que a geografia escolar vai sobrevivendo. (VESENTINI, 1996, p. 219).

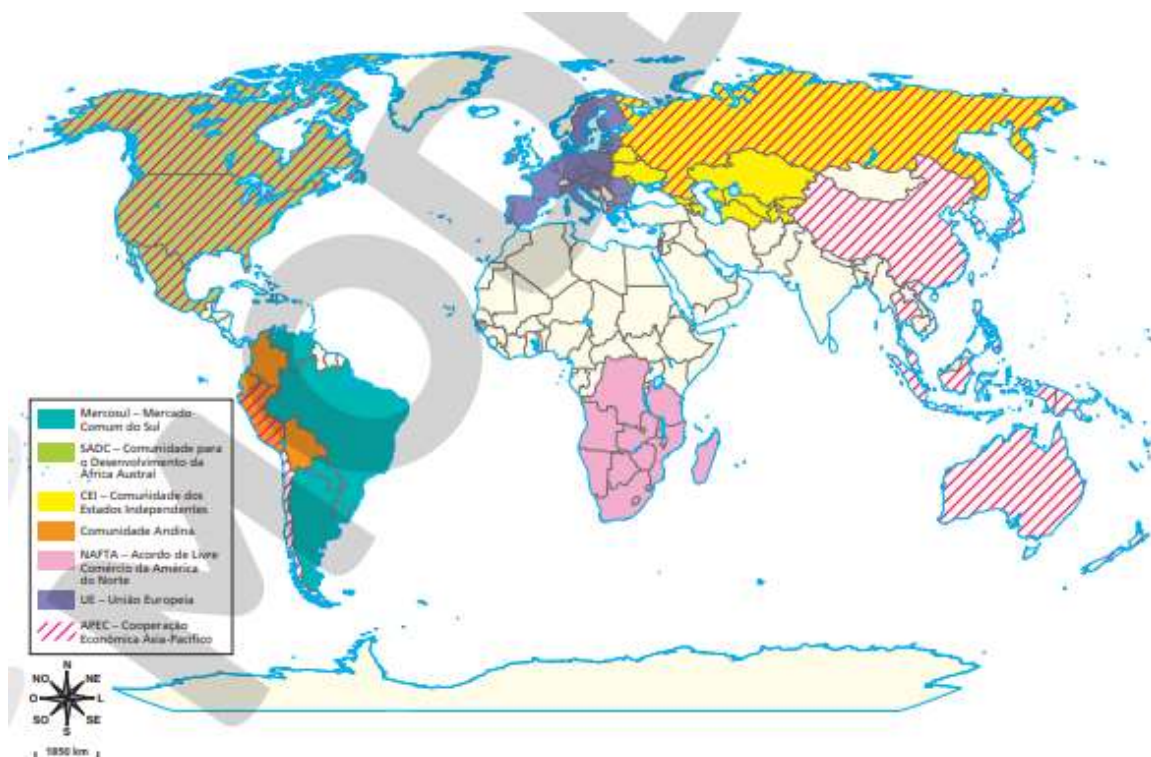
Abordar o tema globalização motiva e desperta o interesse dos estudantes, principalmente quando a pauta é as redes digitais, lembrando que essas ferramentas ou *sites* devem ser analisados criteriosamente, ou seja, devem ser escolhidas fontes seguras e páginas de pesquisa confiáveis. Dessa maneira, é possível contextualizar as informações de conhecimento científico e realidade/espaço vivido. Nesse sentido, as coleções didáticas de Geografia em análise apontam indicações de endereços eletrônicos que corroboram com o processo de ensino-aprendizagem que propõe reflexões individuais e coletivas do mundo globalizado.

Outro ponto essencial referente à abordagem do tema Globalização que aparece na coleção *Araribá Mais Geografia* são os Blocos Regionais Econômicos (Figura 78), um conteúdo que incita uma análise crítica sobre os avanços e impactos da economia globalizada. Nesse contexto, é possível que o professor trabalhe a habilidade EF09GE02 da BNCC que propõe “Analisar a atuação das

corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais na vida da população em relação ao consumo, à cultura e à mobilidade”. (BRASIL, 2018, p. 393).

Na explanação sobre os Blocos Econômicos, a coleção didática aponta a importância da União Europeia, contextualizando-a desde a fundação da Comunidade Econômica Europeia (CEE), em 1957, até os dias atuais. Dellore (2018), no Manual do Professor, sugere uma orientação aos docentes para que durante a abordagem desse objeto do conhecimento fique claro que os países membros de um bloco nem sempre possuem condições igualitárias de desenvolvimento, por exemplo, as relações comerciais no NAFTA, em que Estados Unidos e Canadá agregam uma tecnologia diferenciada em comparação com o México e possivelmente levam vantagens na balança comercial.

Figura 78 – Blocos Econômicos 2017



Fonte: Dellore (2018, p. 34).

Tendo em vista essas ideias sobre os Blocos Econômicos, é proposta uma atividade complementar baseada em um infográfico para que os estudantes

possam elaborar uma tabela, contemplando as características de cada bloco econômico, bem como relacionar as semelhanças e as diferenças entre eles e, assim, possam refletir sobre as disparidades econômicas.

5.4.1 Europa

A temática pertinente ao continente europeu aparece maciçamente nas duas coleções didáticas, apresentam diversas regionalizações em diferentes escalas, com o critério de discernir e classificar, além de hierarquizar contextos, culturas e povos, como a divisória clássica do continente em Europa Ocidental e Europa Oriental. Pode-se verificar, nas abordagens, que determinados objetos de conhecimentos essenciais na esfera geopolítica aparecem de forma significativa, por exemplo, a formação dos primeiros blocos econômicos, formação de Estados nacionais, conflitos étnicos separatistas, fluxos migratórios, dentre outros. Nesse sentido, é importantíssima a discussão sobre o conceito e processo de regionalização, que nesse caso tem o objetivo de entender as diferenciações de áreas existentes no continente.

Com base nessas questões mencionadas, a coleção didática *Araribá Mais Geografia* apresenta uma regionalização europeia subdividida em quatro partes (Figura 79), ancorada na habilidade EF09GE15 da BNCC que visa “Comparar e classificar diferentes regiões do mundo com base em informações populacionais, econômicas e socioambientais representadas em mapas temáticos e com diferentes projeções cartográficas”. (BRASIL, 2018, p. 395).

Figura 79 – Europa: Regionalização (2011)



Fonte: Delloro (2018, p. 88).

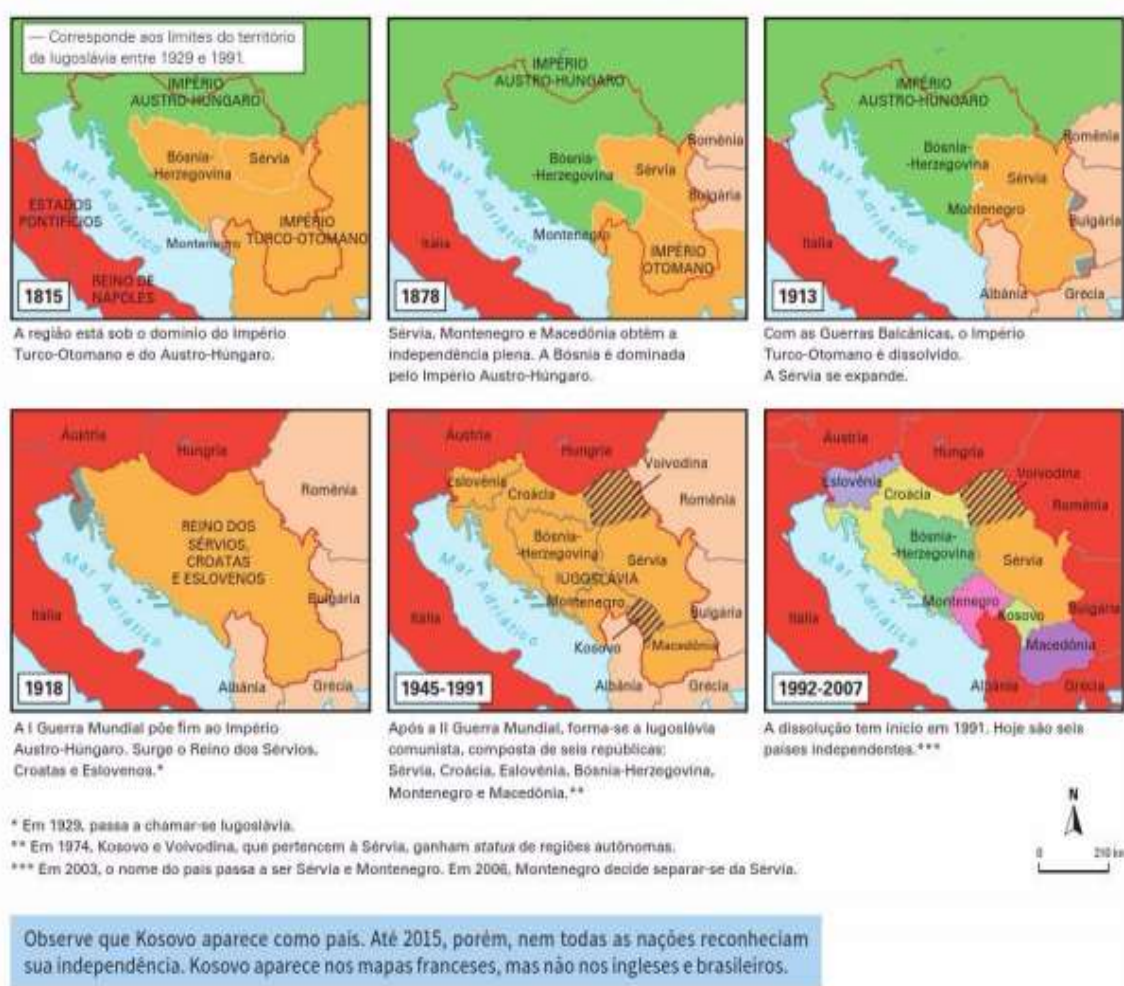
Os autores têm a preocupação de pontuar e caracterizar cada região em destaque, desde a Europa Ocidental, a qual possui as maiores economias do continente, perpassando pela Europa Setentrional que contempla países, como Dinamarca, Finlândia e Islândia, que apresentam uma dinamicidade econômica devido à exploração de madeiras e atividades pesqueiras, destacam a Europa Centro-Oriental liderada pela Rússia e tem a participação de países que compõem a Comunidade dos Estados Independentes (CEI) e, por fim, menções à Europa Mediterrânea, a qual é composta pelas penínsulas Ibérica, a Itálica e a Balcânica, além dessa região obter um passado histórico vinculado à formação das civilizações grega e romana.

Dentre essa discussão sobre regionalização no continente europeu, é importante salientar o desmembramento da antiga Iugoslávia, um assunto presente na coleção *Homem & Espaço*, a qual demonstra a formação de alguns Estados-nação⁴⁹ devido aos desentendimentos provenientes de conflitos étnicos. Nesse contexto, é importante lembrar que após a extinção da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), em 1991, ocorreram várias transições

⁴⁹ Macedônia, Eslovênia, Croácia, Bósnia- Herzegovina, Sérvia, Montenegro e Kosovo.

regionais e territoriais na Europa. Nesse direcionamento, é apresentado um diálogo com o Componente Curricular de História, o que facilita a compreensão dos estudantes sobre a desintegração de impérios, como o Austro-Húngaro e o Turco-Otomano (Figura 80), ou seja, a região balcânica, devido a sua localização que engloba os continentes da Europa e da Ásia, tornou-se complexa por comportar povos, línguas, culturas e religiões distintas.

Figura 80 – Iugoslávia: formação e desintegração – 1815-2007



Fonte: Lucci e Branco (2015, p. 78).

Ao analisar essas transformações regionais, torna-se pertinente demonstrar para os estudantes a situação da emancipação de Kosovo, que foi muito complexa, segundo os autores Lucci e Branco (2015), “[...] uma vez que se trata de uma região autônoma da Sérvia, e não de uma ex-república da

Iugoslávia”, nessa abordagem merece destaque a quantidade de muçulmanos que reivindicaram a separação perante a Sérvia.

Diante dessas mudanças circunstanciais, relacionadas à formação e “fim” das regiões, Cavalcanti (2003) afirma que:

[...] alguns elementos devem ser destacados por atender à necessidade de analisar o surgimento, o desenvolvimento ou mesmo a morte da região ante a homogeneização do espaço e das relações de produção e ante o fenômeno da globalização da sociedade. Por um lado, a redefinição de fronteiras, o novo papel do Estado-nação, desestrutura regiões consolidadas; por outro, assiste-se a surgimentos e ressurgimentos de regiões em consolidação (CAVALCANTI, 2003, p. 104).

O debate sobre processos emancipatórios e conflitos na região dos Balcãs aconteceram de forma intensa devido à articulação de movimentos separatistas. Resumidamente, é pontuada a origem desses novos Estados-nação, até porque o grande dilema foi a não aceitação das diferenças. Nessa abordagem, tendo em vista a ampliação do repertório dos estudantes sobre o desmembramento da Iugoslávia, é sugerido o filme *Terra de Ninguém*⁵⁰ (TARONOVIC, 2001, 98 min) (Figura 81), que retrata um conflito que ocorreu na Bósnia-Herzegovina, no período de 1992 a 1995, que resultou em mais de 200 mil mortes.

⁵⁰ Vencedor do Oscar de Melhor Filme Estrangeiro em 2002, conta a história de dois soldados presos pelas circunstâncias na trincheira central entre duas frentes inimigas, durante a guerra entre Sérvia e Bósnia na década de 90. Detalhe: cada um pertence a um dos exércitos. Ironicamente, não podem sair de onde estão sem serem almejados por algum dos *fronts*. Entre certo grau de tolerância e a desconfiança mútua, ambos lutam pela sobrevivência.

Figura 81 – Terra de ninguém (2001)

Fonte: Lucci e Branco (2015, p. 118).

No intuito de propagar a relevância do filme *Terra de ninguém*, na sessão *Geografia & Arte*, foi proposta uma atividade em grupo a qual consiste em duas narrativas com a intencionalidade de explicar aos estudantes a diferença entre resenha e crítica. Em seguida, é solicitada uma atividade em grupo correlacionando com outro filme *Adeus, Lênin!* (BECKER, 2003, 121 min). O intuito é que cada equipe fique responsável por uma resenha e uma crítica, para ser discutida em classe. Em seguida, é sugerida uma votação dos melhores textos para que futuramente tenha uma exposição no mural da sala de aula.

Por fim, foi discutida a importância do principal bloco econômico do mundo, a União Europeia, e seu concorrente no continente a CEI (Comunidade dos Estados Independentes). Nessa direção, sobre a discussão regional, a coleção *Homem & Espaço* aborda a União Europeia (Figura 82) em seu capítulo 6, denominado *Europa – realidade socioeconômica*, destacando o ingresso no bloco de países como Malta e Chipre (2004), Romênia e Bulgária (2007) e Croácia em (2013), além de pontuar a importância de países como Estônia, Lituânia e Letônia que passaram a participar da zona do Euro, embora os países mencionados não possuam um desenvolvimento tecnológico e infraestrutura no nível dos países fundadores.

Figura 82 – União Europeia (2015)

Fonte: Lucci e Branco (2015, p. 89).

Por outro lado, em relação à União Europeia, a coleção didática *Araribá Mais Geografia* dedica o capítulo sete para esse tema. Nessa perspectiva, baseado na BNCC, foi observada uma atenção especial sobre as transformações territoriais na Europa desde o fim da Segunda Guerra Mundial. Sendo assim, a habilidade EF09GE09 contempla o objeto de conhecimento em evidência, pois o seu objetivo é “Analisar características de países e grupos de países europeus, asiáticos e da Oceania em seus aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir suas desigualdades sociais e econômicas e pressões sobre seus ambientes físico-naturais” (BRASIL, 2018, p. 393).

Ao abordar a União Europeia, mais uma vez, ocorre à interdisciplinaridade com o Componente Curricular de História, pois diversos debates corroboram com a discussão, por exemplo, a criação da ONU, Declaração Universal dos Direitos Humanos e Plano Marshall⁵¹. A origem do bloco econômico é apresentada de

⁵¹ Foi aplicado em 1948 no continente europeu e oferecia importações de produtos estadunidenses a preços baixos, créditos para a importação de equipamentos e empréstimos a juros reduzidos.

A coleção *Homem & Espaço*, ao abordar a temática a Comunidade dos Estados Independentes, aponta a importância e a liderança russa na CEI, porém muitos países-membros, os “istãos” (da raiz iraniana que significa lar), por exemplo, Quirguistão, Uzbequistão e Tadjiquistão apresentam um baixo nível de desenvolvimento econômico. Nessa perspectiva, aparecem outras características dessa organização supranacional que abrange Estados-Nação tanto da Europa e da Ásia, como o número reduzido de regimes democráticos, conflitos étnicos, a exploração de petróleo e gás natural e predominância da religião muçulmana. Em contraste, a coleção *Araribá Mais Geografia* tece uma crítica aos países da CEI, devido à burocratização e à falta de competitividade nos setores produtivos (automobilístico e elétrico), desde a sua fundação até os dias atuais, devido aos poucos investimentos tecnológicos, a única exceção que se destaca é a produção agrícola em larga escala de grãos (trigo e milho) na Ucrânia.

A análise comparativa das duas coleções didáticas aponta que o estudo da Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em especial o 9º Ano, fomenta um olhar crítico nos estudantes, pois os conteúdos correlacionados com a temática regional que foram destacados permitem uma construção de conhecimento humano e científico que perpassam por diferentes lugares, países, continentes do globo terrestre, abordando características e funções de várias sociedades, em diferentes contextos, espaços e tempos.

6 PÁGINAS FINAIS: CONSIDERAÇÕES

A justificativa que inspirou a realização desta pesquisa perpassou pela carência e pela dificuldade de muitos professores das Ciências Humanas do Colégio Estadual Polivalente de Aratu nos anos 2017 e 2018, no tocante ao acesso a materiais paradidáticos, até porque o objetivo dos professores era qualificar suas aulas de acordo com os objetos de conhecimento selecionados no planejamento anual, atrelado à realidade dos estudantes, porém o livro didático da unidade escolar não contribuía para o processo de ensino-aprendizagem. Nessa direção, outro desafio foi à linguagem do livro didático, em especial o de Geografia, que apresentou uma regionalização Geoeconômica desconhecida para alguns professores.

Dessa maneira, a intenção dessa pesquisa foi mobilizada pelo seguinte questionamento: como o conceito de região é abordado nos livros didáticos de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), do triênio 2017 a 2019 e do quadriênio 2020 a 2023, adotados na escola pública Estadual Polivalente de Aratu, localizada na cidade de Simões Filho-BA, no Território de Identidade Metropolitano de Salvador e como esse conceito possibilita compreender o processo de regionalização, de modo a contribuir para uma melhor Educação Geográfica?

Então, a questão fundante: mediante às mudanças na seleção, organização e abordagem dos conteúdos, especificamente sobre o conceito de região e os processos de regionalização, ocorreu a partir da contemplação das orientações da BNCC, um documento que define as aprendizagens essenciais a que todos os estudantes brasileiros têm direito ao longo da Educação Básica e está estruturado objetivamente na desenvoltura das habilidades e competências no intuito de fomentar o aprendizado dos estudantes e seu comportamento na sociedade.

Nesse processo de análise das obras didáticas, apresentaram-se temas contemporâneos pertinentes à comunidade escolar e que se relacionam de acordo com a realidade em que os estudantes vivem, por exemplo, as duas coleções abordaram a temática sobre a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis no

10.639/2003 e no 11.645/2008, Parecer CNE/CP no 3/2004 e Resolução CNE/CP no 1/2004).

Dentre as mudanças que foram realizadas, destacou-se a riqueza das manifestações artísticas e culturais em diferentes períodos históricos que foram discutidas de maneira interdisciplinar. Nessa direção, os objetos de conhecimentos, competências (Gerais da Educação Básica e Específicas das Ciências Humanas para o Ensino Fundamental) e habilidades da BNCC proposta pela coleção *Araribá Mais Geografia*, contemplaram características da Educação Geográfica através de propostas de mediações didáticas, objetivos e temas.

Um dos avanços a ser considerado é que durante os gêneros textuais e as diversas linguagens apresentadas nas seções das coleções didáticas, possibilitou-se o entendimento dos principais conceitos estruturantes da Ciência Geográfica, em especial, o de Região, devido a sua contribuição para a Educação Geográfica, complexidade e importante papel na análise crítica e formação do pensamento espacial dos estudantes.

O Programa de Pós-Graduação em Estudos Territoriais (PROET) foi importantíssimo, pois através da Linha de Pesquisa II, Processos Territoriais e Dinâmica Urbano-Regional, oportunizou uma pesquisa dessa natureza que entrelaça uma discussão entre Geografia Acadêmica e Geografia Escolar, na realidade uma inovação no campo acadêmico da Geografia baiana e nordestina.

A partir do que foi afirmado, através da investigação e análise comparativa das coleções didáticas que foram apresentadas, ficou nítida a importância do PNLD, o qual é constituído por uma equipe qualificada de especialistas e que geralmente transitam entre a Educação Básica e as Universidades particulares e públicas. Nesse direcionamento, pode-se destacar a função do MEC que disponibiliza o Guia Didático Digital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, com a finalidade de nortear os professores da Educação Básica das redes públicas para a escolha das obras didáticas, apresentando uma resenha sobre cada coleção didática aprovada e que está à disposição para ser utilizada durante o triênio e/ou quadriênio vigente, mediante a seleção dos professores de cada unidade de ensino público. É importante salientar que, teoricamente, as coleções didáticas escolhidas e solicitadas pelos professores da Educação Básica

são encomendadas às editoras e no período oportuno são distribuídas aos estudantes, gratuitamente.

Com base nos fatos mencionados, o Estado da Bahia, no ano de 2019, especificamente na Região Metropolitana de Salvador, adotou apenas uma coleção didática para o Componente Curricular de Geografia, no intuito de ser trabalhada, no quadriênio 2020-2023, nas escolas da rede estadual. Nesse contexto, foi “imposta” a Coleção didática *Araribá Mais Geografia*, acredita-se que essa medida tem como estratégia ter em estoque a quantidade satisfatória de livros didáticos, caso alguns estudantes migrem de unidade escolar durante o ano letivo. Apesar de o PNLD realizar um rigoroso processo avaliativo, o Estado, muitas vezes, prioriza fins econômicos e lucrativos, os quais interferem nas escolhas dos professores da Educação Básica, em relação à preferência sobre determinada coleção didática e, conseqüentemente, o aprendizado dos estudantes é prejudicado. Essa situação aconteceu, pois foi a Secretaria de Educação que fez a escolha da coleção que deveria ser adotada pelas escolas públicas estaduais.

Os objetos de conhecimento atrelados ao conceito de Região nas coleções didáticas analisadas apresentam linguagem apropriada à faixa etária dos estudantes, despertando um pensamento crítico, capaz de compreender as principais transformações no Espaço Geográfico. Os recursos/dispositivos didáticos utilizados para facilitar a apresentação de sínteses explicativas respaldam-se na maioria das vezes na cartografia, pois, por meio de mapas e infográficos, possibilitam a prática de interpretação e compreensão de determinados fenômenos, construção de raciocínio autônomo e atividades com respostas plausíveis e reflexivas. Contudo, o uso de diferentes gêneros textuais e variadas imagens – fotografia, desenhos – contribui para a abordagem dos conteúdos selecionados. A linguagem objetiva associada aos recursos visuais variados auxilia na análise e na compreensão da temática que está sendo abordada, os textos complementares, com indicações e comentários de livros, corroboram com a discussão e enriquecem o processo de ensino-aprendizagem.

Concernente aos livros didáticos, de maneira geral, o Ministério de Educação, a partir de 1990, obteve um cuidado através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no que diz respeito a sua confecção, avaliação e

distribuição no território brasileiro e, atualmente, seguem as normas das novas bases curriculares, centradas, sobretudo, na BNCC e nos editais do PNLD. Por sua vez, na época, os manuais didáticos de Geografia apresentaram objetos de conhecimentos interpretativos, conforme as dinâmicas socioespaciais, por outro lado, os atuais manuais didáticos tentam acompanhar o ritmo digital e apresentam avanços qualitativos, na estética gráfica e nas abordagens temáticas que influenciam na forma das atividades em sala de aula.

Na atualidade, ao tratar-se dos anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC propõe as seguintes unidades temáticas: O sujeito e seu lugar no mundo; Conexões e escalas; Mundo do trabalho; Formas de representação e pensamento espacial; Naturezas, ambientes e qualidade de vida.

De forma mais ampla, no sexto ano, são discutidas as linguagens geográficas e cartográficas, no sétimo ano, o estudo das regionalizações brasileiras, para o oitavo e o nono anos são apresentadas temáticas que versam sobre uma Geografia Geral, as principais macrorregiões e continentes. Nessa perspectiva, os capítulos e as unidades temáticas selecionadas e analisadas nas duas coleções elencaram diversos recursos didáticos, tais como: sugestões de filmes, *sítes*, texto complementar, gráficos, dentre outros.

As coleções didáticas *Homem & Espaço* e *Araribá Mais Geografia*, nos trechos selecionados e discutidos no decorrer da escrita desta dissertação, decorrente da pesquisa que intencionou realizar uma análise contrastiva entre as obras adotadas nos triênios (2017 – 2019) e quadriênio (2020 – 2023), apontaram uma tendência para o pensamento geográfico da Fenomenologia ou Geografia Cultural, sendo perceptível a ênfase direcionada ao estudo dos lugares, das formas culturais relacionadas ao conceito de região. É importante salientar que o Espaço Geográfico tem um papel essencial na articulação dos objetos do conhecimento, sendo que os conceitos de paisagem, lugar, território, redes e globalização corroboraram com a análise geográfica.

Região é um conceito-chave para os estudos geográficos na área acadêmica e na Educação Básica, embora na atualidade tenha sido utilizado como uma ferramenta analítica e instrumento para a ação de políticas públicas. No tocante à discussão de seu conceito ao longo da história do pensamento geográfico, no recorte dessa pesquisa, destacaram-se os posicionamentos de

Gomes (2000); Corrêa (2003); Lencioni (2003); Bezzy (2004) e Haesbaert (2010) e percebeu-se que não há um consenso de um conceito único, pois ocorre a multiplicidade de sentidos defendidos por diversas correntes. Vale ressaltar que o seu uso não é uma exclusividade da Geografia, outras ciências também o utilizam.

O estudo regional que transpareceu nos objetos dos conhecimentos apresentados nas coleções didáticas analisadas, especificamente no sétimo ano, demonstrou o sentimento que os homens têm por pertencer a uma determinada região, por exemplo, os habitantes das regiões Norte ou Amazônia e Nordeste possuem um grau maior de afetividade e produzem uma identidade regional, ou seja, a região proporciona uma real vivência dos grupos ou indivíduos, possibilitando uma base territorial, denominadas pelos humanistas de espaço vivido.

Outro ponto desafiador para os professores da Educação Básica são as propostas sugeridas pela Educação Geográfica, a qual prioriza aspectos relevantes concernentes à relação ensino-aprendizagem, por exemplo, o ambiente escolar e os conhecimentos prévios dos estudantes. Nesse sentido, é fundamental que o professor realize a mediação entre o saber do aluno e o saber elaborado, para tanto, além do domínio do objeto de conhecimento, é necessária à aplicação de metodologias que estimulem os estudantes a desenvolver um pensamento autônomo e criativo. Em adição ao exposto, a Educação Geográfica permite que o estudante compreenda e explique as relações no mundo ao qual está inserido, analisando e discutindo as mudanças nos contextos sociais, econômicos, físicos e biológicos.

O inter-relacionamento das temáticas geográficas por meio de debates com outros componentes curriculares, através de atividades interdisciplinares que auxiliam no desenvolvimento de habilidades que focam na observação e interpretação de obras de artes, Literatura de Cordel, fotografias possibilitam o diálogo contínuo entre os professores de várias áreas do conhecimento, pois além das jornadas pedagógicas que ocorrem no início do ano letivo, é possível que aconteçam várias interatividades durante o desenrolar das três unidades vigentes, sejam através de debates, projetos, aulas de campo ou visitas técnicas. As coleções didáticas de Geografia que foram analisadas nessa pesquisa estão organizadas em 06 unidades temáticas e 17 capítulos (*Homem & Espaço*) e 08

unidades temáticas e 19 capítulos (*Araribá Mais Geografia*) comportam seções, atividades e discussões interdisciplinares demonstrando uma ressignificação do livro didático, que outrora era criticado por sua limitação de informações e recursos, e que os professores apenas seguiam a sequência didática proposta pelos autores.

O componente curricular de Geografia, nos anos finais do Ensino Fundamental, tem sido reinventado ao longo do tempo, devido à possibilidade do uso de recursos tecnológicos durante as aulas, os jogos e, principalmente, as mudanças apresentadas nos livros didáticos, que contemplam informações atualizadas, *links* de *sites*, dicas cinematográficas, qualidade da paginação, dentre outras características e com a implantação da BNCC é desejável que a escola faça parte dessa transição, em busca de melhorias da Educação Básica. Nesse caminho, os adventos tecnológicos como comunicação e informação já estão impregnados no cotidiano e no imaginário dos estudantes. No entanto, é pertinente que a modernização associe-se ao processo educacional de todos os segmentos escolares, por exemplo, a implantação de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que ofereça bibliotecas digitais, *chat* (mensagens entre professores e estudantes), pastas com atividades, dentre outras funções. De tal forma, os resultados analíticos diagnosticados durante a pesquisa apontaram que os objetos de conhecimentos selecionados à temática regional possibilitam que os estudantes conheçam e se apropriem de novos conhecimentos sendo capazes de compreender a realidade de maneira crítica e consciente. Nesse sentido, a coleção *Homem & Espaço* tem uma Seção denominada Projeto Especial que, ao final das unidades ímpares, propõem textos, imagens e atividades que fomentam o aprendizado de maneira estratégica e promove o trabalho cooperativo, já coleção *Araribá Mais Geografia* contempla a Seção e Lugar e Cultura, a qual consegue conectar temáticas de manifestações culturais e aspectos do tempo e do espaço em que estas se produzem.

De acordo com as ideias explícitas, o componente curricular da Geografia, o método de ensino dos professores da Educação Básica e as coleções didáticas aprovadas pelo PNLD passaram por alterações e geralmente são “desafiadas” por equipamentos ou recursos tecnológicos que surgem como uma possibilidade inovadora capaz de contribuir como um importante dispositivo didático-

pedagógico. Sendo assim, uma nova tarefa é designada no ensino da Geografia, atrelar as mudanças que ocorrem no Espaço Geográfico paralelo ao ritmo da tecnologia, direcionando o olhar dos estudantes para essa nova realidade.

Percebe-se na análise comparativa realizada neste estudo que os objetos de conhecimento, associados ao conceito de Região e à importância da regionalização, foram a base da pesquisa apresentada, os conteúdos selecionados passaram por uma atenção referente às mudanças na ampliação de competências e habilidades conforme a BNCC, desde os procedimentos metodológicos, interpretação de gráficos, análises cartográficas, recursos imagéticos e gêneros textuais que auxiliam no aprendizado do conhecimento geográfico.

Em ambas as coleções, o objeto de estudo que norteou a referida pesquisa apresenta a seguinte seleção/organização dos conteúdos, a saber: no sexto ano, é apresentada a realidade dos estudantes atreladas às categorias Lugar, Paisagem e Espaço Geográfico. Nessa perspectiva, as experiências do cotidiano corroboram com o processo ensino-aprendizagem, por exemplo, o Lugar nem sempre é considerado apenas referência local, pois esta categoria proporciona uma conexão de escalas geográficas: entre o local, o regional, o nacional e o global. Sendo assim, o professor deve atentar-se aos acontecimentos mundiais e relacioná-los à vivência dos estudantes. Nessa análise, deve-se considerar os objetos de conhecimentos que estão relacionados à alfabetização cartográfica e às variáveis geoambientais como relevo, clima, vegetação e hidrografia.

No sétimo ano, a centralidade da abordagem geográfica, nas coleções, apresenta o espaço brasileiro, focando nas diversas formas de produção, pluralidade cultural e diferentes paisagens do Estado-Nação, sendo que esses temas são discutidos com base nos principais tipos de regionalização: a Oficial (IBGE), os Complexos Regionais e o Meio Técnico-científico-informacional. Desse modo, é oportuno destacar que a exposição dos conteúdos está organizada mediante ao conceito de região em conjunto com outros conceitos articuladores (Território, Rede e Espaço Geográfico) que se integram e ampliam numa análise geográfica.

No oitavo ano, os objetos do conhecimento estão associados à Geografia Geral, segundo as exigências e as transformações do mundo globalizado. Nesse

sentido, protagonizam-se os continentes americano e africano, porém, na análise comparativa se enfatizaram os conteúdos relacionados à África, devido à importância da Lei nº 10.639/03 que tornou obrigatório no currículo escolar o ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira. De acordo com o Parecer nº 03/2004 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, é proposta a discussão, em diferentes ambientes de ensino, do conteúdo sobre a Geografia da África para o Componente Curricular da Geografia para a Educação Básica.

No nono ano, a temática sobre globalização aparece em vários aspectos, desde a discussão de sua origem com o advento das grandes navegações entre os séculos XV e XVI até a velocidade da informação e da comunicação atrelada às redes sociais no século XXI, uma discussão que provoca nos estudantes várias percepções críticas, principalmente quando o grupo estudantil consegue associar o assunto aos tipos de desemprego e exclusão social, pois a mundialização através do desemprego estrutural na atualidade tem proporcionado algumas profissões obsoletas, além de diversas exigências, no mercado de trabalho, que contemplem afinidade na área digital. Nesse sentido, outro objeto de conhecimento atrelado à temática regional foi o continente europeu, devido ao seu passado histórico e as consequências das influências decorrentes de suas ações Coloniais e Neocoloniais. Na análise comparativa, ficou nítida a importância do processo de regionalização, independente da classificação e/ou critérios adotados e estabelecidos que possibilitam análises regionais com base em suas diferenças ou semelhanças.

O avanço tecnológico é uma realidade em várias áreas, principalmente na Educação, mas o livro didático ainda é o principal recurso pedagógico acessível para os estudantes e professores. O ano de 2020, devido às circunstâncias da pandemia do coronavírus (COVID-19), colocou em cena, de modo mais explícito, a desigualdade econômica e o acesso à informação, e a disparidade entre os estudantes da rede pública e privada foi bastante significativa no território nacional. Ao citar a realidade da Região Metropolitana de Salvador, as autoridades da rede estadual adotaram o ensino remoto no início de março em 2021, através da Plataforma *Google Classroom* e aulas por meio do *Google Meet*, porém, a maioria dos estudantes não possui o acesso à rede e à opção para os

professores foi a elaboração de atividades baseadas nos livros didáticos e Cadernos de Apoio (Material Paradidático).

A principal mudança, no âmbito regional, apresentada na análise comparativa, foi que a coleção didática *Homem & Espaço* (2017–2019) apresenta um viés crítico, por exemplo, a regionalização adotada no 7º ano aponta o critério Geoeconômico, as disparidades econômicas regionais brasileiras são discutidas ao decorrer do livro didático, enquanto a coleção didática *Araribá Mais Geografia* (2020–2023), embora aborde a regionalização do IBGE tem um embasamento científico pautado na corrente da Geografia Humanística ou da Percepção, a qual valorizou as relações do homem com a natureza, bem como de seus sentimentos, emoções e ideias a respeito do espaço vivido, o conceito de Região não ficou limitado por critérios estáticos, outras regionalizações, principalmente do território brasileiro apontaram que fenômeno regional pode ser analisado como um processo produzido historicamente.

Durante a pesquisa, pode-se perceber que os editores e os autores visaram adaptar as respectivas coleções didáticas, de acordo com as exigências dos programas oficiais de ensino e mudanças de currículos, além de propor dicas tecnológicas que se encaixam no cotidiano escolar.

7 REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de. O Livro didático e o Ensino de Geografia do Brasil. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 4, n. 8, p.11-33, jul./dez., 2014.

BEZZI, M. L. **Região**: uma (re)visão historiográfica, da gênese aos novos paradigmas. Santa Maria, RS: EDUFMS, 2004.

BOAHEN, Albert Adu. In: Unesco. **História Geral da África – África sob dominação colonial, 1880-1935**. São Paulo: Ática/Unesco, 1991, v. VII. p.24.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2006.

BRASIL, **Decreto nº 91.542** de 18 de agosto de 1985. Diário Oficial da União. Brasília, DF, Seção I.

_____. **Decreto nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União. Brasília, DF, Seção I.

_____. **Guia PNLD 2020**. Disponível em:

https://pnld.nees.com.br/pnld_2020/componente-curricular/pnld2020-geografia. Acesso em: 26 fev. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 05 jan. 2020.

_____. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2016: Apresentação: ensino fundamental anos iniciais. – Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2015.

_____. **Resolução do FNDE nº 21** de 25 de novembro de 1998. Diário Oficial da União. Brasília, DF, Seção I, p. 98.

CALLAI, Helena C. A educação geográfica na formação docente: convergências e tensões. In: SANTOS, Lucíola de Castro Paixão *et al.* (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 412-433. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

_____. A Geografia escolar e os conteúdos de geografia. **Anekumene: Revista Virtual de Geografia, cultura y educación**, Bogotá, v.1, n.1, p.131, jan./jun. 2011.

_____. Entrevista. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 6, n. 11, p. 6-20, jan./jun. 2016.

CANÊDO, Leticia Bicalho. **A Descolonização da Ásia e da África**. 14. ed. São Paulo: Atual, 2005. (Coleção Discutindo a História).

CAPEL, Horácio. **Filosofía y ciência em la geografia contemporânea**. Barcelona: Barcanova, 1985.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzela. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225, mai./ago. 2005.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (org.). **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. 4 ed. Porto Alegre: EDUFRGS, 2003.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: CASTROGIOVANNI, A.C. (org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 11-81.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; GOULART, Lígia Beatriz. A Questão do Livro Didático em Geografia: elementos para uma análise. **Boletim Gaúcho de Geografia**. Associação Brasileira de Geógrafos, v. 16, n.1, Seção Porto Alegre, Porto Alegre, RS, 1988, p. 17-20.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 2003.

_____. **Geografia e práticas de ensino**. São Paulo: Alternativa, 2002.

_____. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 10. ed. Campinas: Papirus, 1998.

CHOPPIN, Alan. História dos Livros Didáticos e das Edições Didáticas: sobre o Estado da Arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, Faculdade de Educação/USP, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CLAVAL, Paul. **Evolución de la geografía humana**. Barcelona: Oikos-Tau, 1974.

CONTEL, Fabio Betioli. As divisões regionais do IBGE no século XX (1942, 1970 e 1990). **Terra Brasilis (Nova Série) – Revista da Rede Brasileira de História da Geografia e Geografia Histórica**, São Paulo, n. 3, p. 17, 2014. Disponível em: < <http://terrabrasilis.revues.org/990> > DOI: 10.4000/terrabrasilis. 990. Acesso em: 24 set. 2019.

COPATTI, Carina. **Pensamento pedagógico geográfico e autonomia docente na relação com o livro didático: percursos para a educação geográfica**. 2019. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2019.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Região e organização espacial**. São Paulo: Ática, 2003.

CRAVEIRINHA, José. **Antologia poética**. Belo Horizonte: EDUFMG, 2010.

DELLORE, Cesar Brumini. **Araribá Mais Geografia**. 6º Ano. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

_____. **Araribá Mais Geografia**. 7º Ano. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

_____. **Araribá Mais Geografia**. 8º Ano. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

_____. **Araribá Mais Geografia**. 9º Ano. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

DIAS, Leila. Redes: emergência e organização. In: CASTRO, I.E. de *et. al* (org.). **Geografia: conceitos e temas**. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p.141-162.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FRÉMONT, Armand. **A região, espaço vivido**. Coimbra: Almedina, 1980.

GEIGER, Pedro Pinchas. Organização Regional do Brasil. **Revista Geográfica**, Rio de Janeiro: Instituto Pan-Americano de Geografia e História, n. 33, p. 25-53, 1964.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. O conceito de Região e sua Discussão. In: CASTRO, Iná Elias de. *et al.* (org.). **Geografia: Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 51-78.

GUIMARÃES NETO, Leonardo. Desigualdade e políticas regionais no Brasil: Caminhos e Descaminhos. Planejamento e Políticas Públicas, **IPEA**, n. 15, p. 40-99, jun., 1997.

HAESBAERT, Rogério. **Regional Global: dilemas da região e da regionalização na Geografia contemporânea**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

LEITE, Miriam Soares. **Recontextualização e transposição didática: introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

LENCIONI, Sandra. **Região e Geografia**. São Paulo: EDUSP, 2003.

_____. **Região e Geografia**. A noção de região no pensamento geográfico. In: CARLOS, Ana Alessandri (org.). **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

LUCCI, Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Lazaro. **Geografia: homem & espaço**. 6º Ano. 24. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

_____. **Geografia: homem & espaço**. 7º Ano. 24. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

_____. **Geografia: homem & espaço**. 8º Ano. 24. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

_____. **Geografia: homem & espaço**. 9º Ano. 24. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

MACIEL, Gisèle N. O Programa Nacional do Livro Didático e as mudanças nos processos de avaliação dos livros de geografia. **Pesquisar: Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia**. Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 225-245, out. 2014.

MAGNAGO, Angélica Alves. A divisão regional brasileira – uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, v. 57, n. 4, p. 65-92, out./dez., 1995.

MAGNOLI, Demétrio; ARBEX JR, José; OLIC, Nelson Bacic. **Conhecendo o Brasil: Região Norte**. São Paulo: Moderna, 2000.

MENEZES, Welber Alves. CHIAPETTI, Rita Jaqueline Nogueira. O ensino de geografia na contemporaneidade: o uso da literatura de cordel. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 5, n. 10, p. 235-257, jul./dez., 2015.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia: Pequena história crítica**. São Paulo: HUCITEC, 1995.

_____. **Ideologias Geográficas**. São Paulo: Hucitec, 1988.

MOTA, Edimilson Antônio. Abordagem da Lei nº 10.639/03 no livro didático de Geografia: leitura de imagem. In: PORTUGAL, J. F. (org.). **Educação geográfica: temas contemporâneos**. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 75-91.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira História da Educação**, Campinas, v. 12, n. 3, p. 179-197, set./dez., 2012.

_____. **Produzindo Livros Didáticos e Paradidáticos**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

OLIVEIRA, Aldo Gonçalves de. **O livro de Geografia como estratégia de governo**. 2019. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de. Grafar o espaço, educar os olhos. Rumo a geografias menores. **Pro-posições**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 17-28, set./dez., 2009.

PORTUGAL, Jussara Fraga. (org.). **Educação geográfica: temas contemporâneos**. Salvador: EDUFBA, 2017.

RAUBER, Joaquim. **O livro Didático de Geografia: Entre o impresso e o digital**. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

REGO, Nelson. Apresentando um pouco do que sejam ambiências e suas relações com a geografia e a educação. In: REGO, N.; SUERTEGARAY, D.; HEINDRICH, A. (org.). **Geografia e educação: geração de ambiências**. Porto Alegre: EDUFRGS, 2000. p. 7-9.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção** / Milton Santos. - 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: EDUSP, 2006.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 15.ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6. ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Record, 2001.

SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos. Falando de colonialidade no Ensino de Geografia. In: PORTUGAL, J. F. (org.). **Educação geográfica: temas contemporâneos**. Salvador: EDUFBA, 2017, p. 61-74.

SANTOS, Rosanna Pereira de Barros. **Para além dos muros da escola: o sentido da Educação de Jovens e Adultos na voz dos egressos da Escola Polivalente de Aratu**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação de Jovens e Adultos) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

SCHÄFFER, Otero Neiva. O livro didático e o desempenho pedagógico: anotações de apoio à escolha do livro texto. In: CASTROGIOVANNI, A. C *et al.*

(org.). **A geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. ed. Porto Alegre: EDUFRGS, 2003. p. 132-135.

SENE, José Eustáquio. O Livro didático como produto da Geografia Escolar: obra menor? **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v.4, n. 7, jan., 2014, p. 27-43.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821. set./dez. 2012.

SOMOZA RODRÍGUEZ, Miguel. Los Manuales Escolares Españoles en la Época Digital. De la textualidad a la iconicidad. In: SPREGELBURD, Roberta Paula; LINARES, María Cristina (org.). **La lectura en los manuales escolares Textos e imágenes**. Luján: Universidad Nacional de Luján, 2009. p. 31-46.

SOUZA, Marcelo José Lopes. O território: sobre o espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de. (org.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995, p. 77-116.

SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e filosofia: contribuições para o ensino do pensamento geográfico**. São Paulo: EDUNESP, 2004.

STEFANELLO, Ana Clarissa. **Didática e Avaliação da Aprendizagem no Ensino de Geografia**. [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2012.

_____. **Didática e Avaliação da Aprendizagem no Ensino de Geografia**. Curitiba: IBPeX, 2008.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade – mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS DO ESTADO DA BAHIA. **Indicadores Territoriais**. 2017. Disponível em: <www.sei.ba.gov.br/images/informacoes_por/territorio/indicadores/pdf/metropolitanoedesalvador.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

TERRAS INDÍGENAS NA AMAZÔNIA BRASILEIRA: Reservas de carbono e barreiras ao desmatamento. **Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia**, 2015. Disponível em: https://ipam.org.br/wp-content/uploads/2015/12/terras_ind%C3%ADgenas_na_amaz%C3%B4nia_brasileira_.pdf. Acesso em: 13 jun.2021.

TONINI, Ivaine Maria. Livro didático: Textualidades em rede? In: TONINI, Ivaine Maria. et al. (org.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 145-154.

TUAN, Yi-Fu. Geografia Humanística. In: CHRISTOFOLETTI, Antônio (org.). **Perspectiva da Geografia**. São Paulo: Difel, 1982, p. 143-164.

VESENTINI, José W. O novo papel da escola e do ensino de geografia na época da terceira revolução industrial. **Terra Livre**, AGB, n.11-12, 1996.

_____. **Para uma geografia crítica na escola**. São Paulo: Ática, 1992.

FILMOGRAFIA

ADEUS, Lênin! Goodbye, Lenin! Direção: Wolfgang Becker. Produtor: Stefan Arndt. Berlim: X-Filme Creative Pool, Westdeutscher Rundfunk, 2003. Filme 35mm, formato 1.85:1, colorido, Dolby Digital, 121 min. Mídia digital.

HOTEL Ruanda. Direção: Terry George. Canadá, Reino Unido, África do Sul. 2004. Colorido. 121min. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EJ1AethzD2o>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

TERRA de ninguém. D No Man's Land. Direção: Danis Tanovic, 200. Colorido. 98 min, colorido, Dolby digital.