



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO - FAED**  
**CURSO DE GEOGRAFIA - LICENCIATURA**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**OS CONCEITOS DE CIDADE E URBANO NO  
ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA  
INVESTIGAÇÃO EM LIVROS DIDÁTICOS**

ANGEL ALBANO

FLORIANÓPOLIS, 2016

**ANGEL ALBANO**

**OS CONCEITOS DE CIDADE E URBANO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA  
INVESTIGAÇÃO EM LIVROS DIDÁTICOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
ao Departamento de Geografia, do Centro de  
Ciências Humanas e da Educação - FAED,  
como requisito para a obtenção de título de  
Licenciado em Geografia.

**Orientadora:** Profa. Dra. Rosa Elisabete  
Militz Wypczynski Martins

**FLORIANÓPOLIS – SC**

**2016**

**ANGEL ALBANO**

**OS CONCEITOS DE CIDADE E URBANO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA  
INVESTIGAÇÃO EM LIVROS DIDÁTICOS**

Trabalho de conclusão de curso aprovado como requisito para obtenção do título de licenciado em geografia, no Curso de Graduação em Geografia do Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

**Banca examinadora:**

Orientadora:

.....  
Profª. Dra. Rosa Elisabete Militz Wypczynski  
Martins  
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro:

.....  
Profª. Ms. Larissa Corrêa Firmino  
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro:

.....  
Prof. Ms. Luiz Martins Junior  
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

**Florianópolis, 08 de dezembro de 2016.**

Para a base mais sólida em que apoio minhas escolhas, meus pais, Paula e Vilson e minhas irmãs, Mirelly e Francielly.

Para uma mudança micro social da educação brasileira.

## **AGRADECIMENTOS**

Tenho tanto a agradecer, porque esse trabalho não é apenas mérito meu, poderia ser, mas o afinho teria que ser triplicado, por isso sou grata a tantas pessoas que fizeram esforço junto a mim, fazendo com que a minha caminhada fosse mais leve e proveitosa.

Agradeço aos meus pais e irmãs e também ao Joca, pelo amor incondicional, os inúmeros favores diários e os bens materiais, que na atual configuração social em que vivemos são tão importantes. Sou grata a minha madrinha, por ter me motivado a cursar Geografia e especificamente aos meus pais por me proporcionarem a permanência no curso ao longo desses cinco anos.

Tenho grande reconhecimento pela solidariedade dos meus amigos e colegas que perderam horas de lazer, sono, trabalho, para ler páginas, linhas ou só pra debater sobre o meu tema. São tantos, não irei mencionar um por um, mas eu lembro de todos e de todas.

Agradeço de coração aos amigos que o curso de Geografia me deu, estes que eu não poderia deixar mencionar aqui, Camila, Filipe, Francine, Giovani, Lucas e as lindas, doces e companheiras Marina e Yasmim.

Agradeço aos amigos da vida, desde sempre, Danilo, Gabi, Júlia, Priscila Vissotto e Sofia, pelo apoio e pelos desafios que proporcionavam a mim mesma, através dos inúmeros questionamentos.

Gostaria de dizer obrigada a Prof<sup>a</sup> Vera, por ter me motivado a procurar um grupo dentro da universidade, por ter sido uma tutora amiga, compreensiva e dedicada com a minha formação e a dos meus colegas, fora e dentro do grupo Programa de Educação Tutorial – PET Geografia. Quanto ao grupo, não teria como mencionar aqui o nome de todos os bolsistas, mas eu tenho um carinho enorme por todos e todas. Eu sempre vou vestir essa camisa.

Agradeço a todos os professores que me deram aula na graduação. Todos contribuíram significativamente para minha formação cidadã, política e profissional, consequentemente, para meu ingresso como estagiária na Agrosatélite, uma empresa que tenho grande admiração.

Gostaria de deixar um abraço especial ao Prof. Maurício, pelo grande ser humano que é, tanto dentro do meio acadêmico, quanto fora, na vida pessoal, obrigada pela amizade e os ensinamentos. Também gostaria de deixar um abraço ao Psicólogo Educacional da UDESC, Rogério, pela atenção e horas de conversas durante essa caminhada.

Sou imensamente grata a minha orientadora Prof<sup>a</sup> Rosa, pela sua dedicação incondicional. Agradeço, pelas horas de sono que perdidas, pelos finais de semana dedicados, pelos seus trabalhos pessoais atrasados em prol do andamento do meu. Obrigada por me acolher quando eu não sabia por onde andar, obrigada por me indicar o caminho, mesmo sem me conhecer, mesmo sem saber se seria um bom trabalho. Obrigada pela confiança.

Por fim, agradeço a Prof<sup>a</sup> Larissa e ao Luiz Martins por terem aceitado participar da minha banca e contribuir com este trabalho que foi um esforço grande, frente as minhas dificuldades. Aproveitando o nome da Prof<sup>a</sup> Larissa, obrigada por ter aberto a porta do ensino de geografia para mim.

Mesmo que não percebamos, nossa práxis, como educadores, é para a libertação dos seres humanos, sua humanização, ou para a domesticação, sua dominação.

Paulo Freire (2001)

## **RESUMO**

Este trabalho de conclusão de curso constitui-se de uma pesquisa nos livros didáticos de sexto e sétimo anos, das coleções Expedições geográficas e Intregalis. A pesquisa teve como propósito saber como os conceitos de cidade e de urbano estavam sendo abordados nesses livros. A investigação baseou-se em documentos oficiais como a Lei de Diretrizes de Base, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares e editais do Programa Nacional do Livro Didático, para saber quais eram as propostas de conteúdo para estes anos escolares. O caminho trilhado durante esta pesquisa se constituiu em uma busca pela história do livro didático e pelo entendimento do ensino de geografia. Posterior a isso construiu-se um referencial teórico para conceituar cidade e urbano, tanto do ponto de vista da Geografia Urbana quanto do Ensino de Geografia. Num último momento, realizou-se a análise das obras amparando-se em uma lista de itens para manter certa linearidade e um padrão na apresentação de resultados. Por fim, para expressar o término da pesquisa apresentaram-se algumas considerações quanto o entendimento dos conceitos e quanto a abordagem dos mesmos nos livros didáticos. As considerações evidenciam a pluralidade quanto a construção dos conceitos, pluralidade não no sentido de existirem vários entendimentos e que alguns possam estar equivocados, mas no sentido de que a complexidade desses conceitos dão margem verídica para diferentes entendimentos. As considerações também evidenciam que os mesmos devem ser discutidos a partir do conhecimento prévio dos estudantes, não tendo o livro didático como um receituário seguido a risca, mas sim sendo este uma recurso didático que tem o professor como intermediador para o processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Cidade – Urbano – Ensino Fundamental – Ensino de Geografia.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Quantidade de habitantes em áreas rurais e urbanas por década no Brasil.....	51
Figura 2 - Estrutura organizacional dos PCNS.....	57
Figura 3 – Capa do livro Expedições Geográficas, 6º ano .....	70
Figura 4 – Mapa do estado da Bahia apresentando as cidades .....	75
Figura 5 – Mapa da Região Metropolitana de Belo Horizonte.....	75
Figura 6 - Capa do livro Expedições Geográficas, 7º ano .....	78
Figura 7 – Exercício com abordagem urbana do livro didático .....	81
Figura 8 – Contingente populacional brasileiro, urbano x rural entre 1950 e 2010 .....	82
Figura 9 – População economicamente ativa por setor econômico.....	83
Figura 10- Capa do livro Geografia, Coleção Integralis 6º ano .....	85
Figura 11 – Simbologias cartográficas .....	88
Figura 12 – Diferentes perspectivas do urbano .....	89
Figura 13 - Capa do livro Geografia, Coleção Integralis 7º ano .....	91
Figura 14 – Elementos ilustrativos da Coleção Integralis .....	97
Figura 15 – Elementos ilustrativos da Coleção Expedições geográficas .....	98



## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1- Síntese da história do livro didático no Brasil até 2007 .....	22
Tabela 2 - Marcos históricos brasileiros para a evolução da Geografia no país .....	31
Tabela 3 – Estrutura do ensino fundamental com 9 anos de duração.....	59
Tabela 4 – Correspondência de estrutura do antigo ensino fundamental para o novo ensino fundamental .....	59
Tabela 5 - Orientações temáticas dos PCNs para os anos finais do ensino fundamental.....	62

## **LISTAS DE ABREVIATURAS**

CALST – Comissão de Avaliação e Seleção do Livro-Texto

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático

COLTED - Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático

CONAC – Comissão Nacional de Avaliação (do livro didático)

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INL – Instituto Nacional do Livro

LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

LDs – Livros Didáticos

MEC – Ministério da Educação

ONU - Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PET – Programa de Educação Tutorial

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

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

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLD CAMPO – Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização no Campo

PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

UDESC – Universidade de Estado de Santa Catarina

USAID - Agency for International Development

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 LIVRO DIDÁTICO: ENTRE, COM E ATRAVÉS DE TEXTOS... UM REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>16</b>
2.1 O percurso do livro didático no Brasil: um histórico de cunho político .....	16
2.2 O livro didático de Geografia no Brasil .....	25
2.3 A importância do ensino de Geografia .....	29
<b>3 CONCEITOS, CIDADE E URBANO: ENTRE, COM E ATRAVÉS DE TEXTOS... OUTRO REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>36</b>
3.1 A construção dialética dos conceitos .....	36
3.2 Entendendo os conceitos de cidade e de urbano .....	41
3.3 Os conceitos a partir da perspectiva do ensino de geografia .....	51
<b>4 ANÁLISES: OLHARES SOBRE DETERMINADAS COLEÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS .....</b>	<b>54</b>
4.1 Dialogando com os documentos oficiais .....	54
4.1.1 Orientações dos PCNs e DCNs para o ensino de geografia nos anos finais do ensino fundamental .....	61
4.2 Entre os escritos do autor e o imaginário dos estudantes: Expedições geográficas.....	68
4.2.1 Expedições Geográficas, 6º ano .....	70
4.2.2 Expedições Geográficas, 7º ano .....	77
4.3 Entre os escritos do autor e o imaginário dos estudantes: Integralis - Geografia .....	84
4.3.1 Coleção Integralis, 6º ano .....	85
4.3.2 Coleção Integralis, 7º ano .....	91
<b>CONSIDERAÇÕES QUASE FINAIS .....</b>	<b>96</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>103</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo, compreender de que forma os livros didáticos de Geografia apresentam os conceitos de Cidade e Urbano. Para tanto, foram pesquisados os livros de Geografia dos anos finais do ensino fundamental, que correspondem ao conteúdo do sexto ao nono ano. A escolha do Ensino Fundamental se deu em razão de que nessa faixa etária, predominantemente dos 11 aos 16 anos, os jovens estão em pleno desenvolvimento de conceituações, e já apresentam uma visão crítica da cidade e do campo, do rural e do urbano. Também destacamos que o foco da nossa pesquisa são os anos finais do ensino fundamental, porque é nesta etapa da escolarização que temos professores com formação específica nas diferentes áreas do conhecimento.

A teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget, conhecida na área da educação, destaca que nos anos finais do ensino fundamental, onde o jovem encontra-se na fase de desenvolvimento cognitivo<sup>1</sup>, na transição do Operatório Concreto para o Operatório Formal, ou seja, está desenvolvendo seu raciocínio lógico a partir dos conceitos e operações matemáticas das quais se apropriou. O objetivo é justamente saber como os conceitos de Cidade e Urbano estão chegando aos jovens dos anos finais do ensino fundamental através dos livros didáticos, se os conceitos fazem parte da realidade e os permitem refletir além dela, para que estes cheguem no Ensino Médio com ideias clichês, cristalizadas e também para que não tenham maiores dificuldades.

A motivação para desenvolver este trabalho de conclusão de curso, parte do pressuposto de que o livro didático é o recurso didático mais utilizado pelos professores, uma vez que, é um material de distribuição gratuita nas escolas públicas, disponibilizada pelo Ministério da Educação - MEC. Este, faz a distribuição dos livros didáticos através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE<sup>2</sup> e possui o mais antigo dos programas na área da educação, criado em 1929 o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. O

---

<sup>1</sup> O desenvolvimento cognitivo foi determinado por Jean Piaget, um grande pensador epistemológico, nascido na Suíça, como um conjunto de mudanças relacionadas ao processo mental de percepção do ser humano, ou seja, a maneira de pensar, refletir e memorizar. Ele dividiu o desenvolvimento cognitivo em quatro etapas, cada uma correspondendo a uma faixa-etária de idade.

<sup>2</sup> “Autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação - MEC”. Institucional disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional>>. Acesso em: 22 mai. 2016.

programa visa fazer a distribuição de obras didáticas para toda a rede de ensino pública do Brasil. Acredita-se também, que pela falta de disponibilidade de outros materiais didáticos e metodológicos, na maioria das escolas brasileiras, o livro didático acaba sendo a única alternativa dos professores para desenvolver as aulas.

Ao longo de minha jornada, tanto escolar quanto acadêmica, tive dificuldade em me interessar por algum tema ou campo profissional específico. Sempre me considerei alguém com grande diversidade de interesses e não sentindo afeto em especial por apenas um. Escolher o curso de Geografia foi obra do acaso, foi uma escolha inocente de uma pessoa desinformada, achando que o curso de Geografia era totalmente humano e não possuía nada das Ciências Exatas. Porém, permanecer no curso foi uma escolha totalmente consciente. A Geografia é uma ciência social que tem como objeto de estudo o espaço geográfico, e isso é algo que os professores da primeira fase tentam desenvolver com os graduandos. A relação de minha escolha em permanecer no curso e escolher este tema de pesquisa, se encontra na pluralidade de categorias que a Geografia utiliza para estudar o espaço geográfico, que se encaixa com a minha pluralidade de interesses de estudo, mas a pesquisa no livro didático foi um interesse que surgiu no período de estágio obrigatório, mais precisamente na quinta fase do curso, na disciplina de Estágio Supervisionado I - Ensino fundamental. Na escola onde realizei o estágio, tínhamos basicamente o livro didático para trabalhar, ou era necessário recorrer as cotas de fotocópias que a professora da disciplina possuía na universidade, ou seja, foi nesse momento que me deparei com a problemática de que, os professores, muitas vezes, não possuem outros recursos para trabalhar. Se o que resta para muitos professores como recurso pedagógico é o livro didático, é importante e necessário problematizar como os conteúdos/conceitos de Geografia são abordados e apresentados aos estudantes.

A pertinência em estudar o conceito de Cidade e Urbano nos livros didáticos encontra-se também, em questões simples e cotidianas, como o fato de 54% da população mundial viver em áreas urbanizadas. Um relatório de 2014 da Organização das Nações Unidas - ONU<sup>3</sup>, diz que 2,5 bilhões de pessoas estarão vivendo no meio urbano até 2050, a estimativa é que o maior crescimento seja em cidades dos continentes Africano e Asiático. Isso nos leva a questão de quão distintas são as cidades nos diferentes continentes, principalmente no que tange a contraposição entre Oriente e Ocidente. Ressaltamos que o referencial teórico

---

<sup>3</sup> Relatório do Desenvolvimento Humano de 2014. Disponível em: <http://hdr.undp.org/es/content/relat%C3%B3rio-do-desenvolvimento-humano-2014>. Acesso em: 29 maio. 2016.

consultado e que deu base para a construção do capítulo dois, trata-se de um referencial que analisa a cidade da ótica ocidental e mesmo assim, não dá conta de abordar todas as singularidades das diferentes cidades ocidentais.

Trata-se de uma pesquisa da área do Ensino de Geografia, trilhando alguns caminhos pela Geografia Urbana. É um estudo necessário que leva em consideração, que as/os estudantes, em sua maioria, jovens em plena formação, serão os profissionais atuando na construção e manutenção das cidades e espaços urbanos do futuro. Por fim, justifica-se a pesquisa, pela necessidade de saber se os livros didáticos estão trabalhando com os conceitos já mencionados de acordo com a sua tamanha complexidade.

O despertar do interesse em saber como os conceitos de cidade e urbano estão presentes nos livros didáticos assenta-se na premissa de que as/os estudantes já são e no futuro como adultos, trabalhadores, serão ainda mais os cidadãos que moldam as cidades, estas podendo ser urbanizadas ou não. Frente a essa premissa já se têm a ideia de tamanha complexidade encontrada nesses dois conceitos. Minha motivação em saber como os conceitos estão aparecendo nos livros didáticos, também gira em torno de querer fazer uma geografia que vá além do estudo da paisagem, fazendo assim um remonte histórico.

Para mim, as cidades são constituídas de tudo que um dia foi o pensamento, de tudo que um dia estava na cabeça de um indivíduo e se materializou, mais intrigante que isso, algumas cidades são materializadas por conjuntos de ideias de diferentes pessoas. Para além disso, as cidades também se constituem de construções simbólicas, como a cultura, que pode ser materializada ou não. Desta maneira, é de suma importância saber como determinados conceitos chegaram até os jovens que estão em desenvolvimento e que tão logo em sua fase adulta serão os agentes<sup>4</sup> modeladores das cidades, urbanizadas ou não.

Por fim, para desvendar o **problema** dessa pesquisa: saber como os conceitos de cidade e urbano estão sendo apresentados pelos livros didáticos utilizados nos anos finais do ensino fundamental, tem-se os seguintes **objetivos**: compreender os conceitos de Cidade e Urbano; analisar o papel do livro didático no Ensino de Geografia, verificar como os conceitos de Cidade e Urbano são expostos e pensados em duas coleções de livros didáticos, a partir da legislação vigente, a qual prevê os fundamentos e normatizações do sistema educacional brasileiro e de um referencial teórico que será exposto.

---

<sup>4</sup> Roberto Lobato Corrêa, em sua obra, O Espaço Urbano (1989, p. 12), determina os seguintes grupos como agentes sociais que formam o espaço urbano: “Os proprietários dos meios de produção, sobretudo os grandes industriais; Os proprietários fundiários; Os promotores imobiliários; O Estado; Os grupos sociais excluídos”.

A pesquisa em questão é bibliográfica, onde os sujeitos investigados são os livros didáticos. A primeira coleção de livros escolhida foi a Expedições Geográficas<sup>5</sup>. Esta escolha se deu em razão de que foi a coleção que me deu aporte no Estágio Curricular Obrigatório do Ensino Fundamental, previsto na proposta curricular do curso de Geografia. A segunda coleção selecionada foi a Coleção Integralis<sup>6</sup>. Esta escolha se deu em razão de eu ter como orientadora umas das professoras do ensino superior que participou da avaliação de algumas das coleções do PNLD de 2017, ou seja, são obras recentes e que ainda não chegaram às escolas através do governo, mas que já são disponibilizadas pelas editoras para compra e já estão presentes no Guia de Livros Didáticos fornecido no site do MEC.

A **metodologia** da pesquisa é qualitativa numa perspectiva expositiva e crítico/construtiva. Sendo assim, o caminho investigativo que permeei, passa por uma análise detalhada, e minuciosa dos livros didáticos do sexto e do sétimo ano em ambas as coleções. O motivo de focar nestes anos será explicado no terceiro capítulo do presente trabalho. A análise dos livros é baseada nas obras de Bado (2009), Pontuschka, *et. al.* (2009), nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1997)<sup>7</sup> entre outras que serão apresentadas no decorrer das páginas seguintes. Desta maneira, a organização metodológica desta pesquisa passou pela escolha dos livros; construção de um referencial teórico, apreciação dos livros didáticos, mapeamento dos conceitos escolhidos para investigação, reconhecimento de possíveis equívocos e lacunas no conteúdo apresentado, e por fim, ponderação dos resultados encontrados. Portanto, a ferramenta de análise dos livros é uma leitura acurada baseada em critérios considerados importantes pelos diferentes autores do referencial e dos documentos oficiais que tratam do ensino básico nacional e consequentemente do ensino fundamental.

Vale ressaltar, neste momento, que o processo de pesquisa não ocorreu de maneira engessada. É um caminho longo, onde se dá um passo para frente e dois para trás na maioria das vezes, e isso é extremamente necessário para se desconstruir ideias errôneas e clichês. Conforme o objeto de investigação ia ganhando corpo, a ferramenta utilizada para pesquisa ganhava outra face, assim como o referencial teórico ganhava mais volume. Relacionado a

---

<sup>5</sup> Coleção de livros didáticos de Geografia da editora Moderna, edição nº 1, publicada em 2011, porém disponibilizadas nas escolas pelo PNLD de 2014. Autores: Melhem Adas e Sérgio Adas, pai e filho respectivamente.

<sup>6</sup> A Coleção Integralis, de Geografia do sexto e sétimo ano, foi escrita por: Helio Garcia e Paulo Roberto Mora, publicado em 2015 pela editora IBEP, pertence ao PNLD de 2017.

<sup>7</sup> Conjunto de referências que dão diretrizes e padronizam os conteúdos que devem ser levados até as/os estudantes do ensino fundamental e médio de todo território brasileiro. Os PCN's que norteiam o ensino fundamental ainda são antigos, datam o ano de 1997, já os PCN's do ensino médio foram atualizados em 2000.

isto, retrata Veiga Neto:

[...] não há um porto seguro, onde possamos ancorar nossa perspectiva de análise para, a partir dali, conhecer a realidade. Em cada parada nós, no máximo, conseguimos nos amarrar às superfícies. E aí nós construímos uma nova maneira de vermos o mundo e com ele nos relacionarmos. (2002, p. 33)

O presente trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro e o segundo capítulo expõem um referencial teórico que representa a temática desenvolvida pelo pesquisador. O primeiro é importante para se ter conhecimento do objeto de análise e o segundo é fundamental para compreensão dos conceitos que se pretende investigar. Portanto, num primeiro momento será apresentado o percurso do livro didático no Brasil e qual é a sua relevância no ensino como um todo, mas principalmente para o ensino de geografia. Ainda num primeiro momento, o referencial teórico dará conta de explicar a compreensão que se tem quanto o que é cidade e o que é urbano e quais são seus aspectos fenomenológicos.

Já, o terceiro capítulo, se constitui de uma apresentação dos conceitos/conteúdos da referida temática, existentes nos livros didáticos, também dentro do mesmo se manifesta uma reflexão feita a partir dos conhecimentos adquiridos através do referencial teórico. O capítulo além de exhibir, discute os dados obtidos nos livros didáticos selecionados.



## **2 LIVRO DIDÁTICO: ENTRE, COM E ATRAVÉS DE TEXTOS... UM REFERÊNCIAL TEÓRICO**

Nosso século (XX) demonstra que a vitória dos ideais de justiça e igualdade é sempre efêmera, mas também que, se conseguimos manter a liberdade, sempre é possível recomeçar [...]. Não há porque desesperar, mesmo nas situações mais desesperadas. Valiani 1992

Temos aqui a pretensão de mostrar, neste primeiro capítulo, a trajetória do livro didático no Brasil, bem como sua política nacional. Este recurso didático está inserido no sistema educacional do país, e ainda é utilizado de diferentes maneiras em sala de aula, ora de maneira auxiliar, ora sendo o único instrumento de trabalho do professor. Apresentamos também, como ponto importante o ensino de geografia no país e o surgimento desta ciência. Este primeiro capítulo é finalizado com o panorama de diversos autores quanto ao uso e ao papel do livro didático de geografia em sala de aula, destacando a necessidade de ressignificar o conhecimento geográfico escolar. O ensejo deste capítulo foi a atenção para com as verdades, ocorrem momentos em que o aprofundamento não se faz presente, mas na medida do possível apresentou-se obras mais lapidadas e reflexivas a respeito do que se diz para a consulta do leitor.

### **2.1 O percurso do livro didático no Brasil: um histórico de cunho político**

O livro didático - LD pode ser compreendido no momento presente como um recurso didático, que está intrinsecamente ligada às instituições públicas educacionais brasileiras. Sendo um instrumental antigo, porém não obsoleto, ainda é, em algumas escolas, a única fonte de conteúdo disponível para alguns educadores e educandos. Assim, o LD está na estrutura do sistema educacional brasileiro, como sua história também está intimamente associada à história política do Brasil, logo:

[...] o livro didático e a educação formal não estão deslocados do contexto político e cultural e das relações de dominação, sendo, muitas vezes, instrumentos utilizados na legitimação de sistemas de poder, além de representativos de universos culturais específicos. (FONSECA, 1999, p.204)

Como a escola e a escolarização, o livro didático também foi utilizado como um recurso didático de controle do pensar, um método de manipulação da opinião individual e coletiva. Muitos autores afirmam que no Brasil a educação foi e é atualmente, levantada como uma bandeira de governos que são subservientes aos interesses de grupos dominantes. Baseando-se na “Teoria da Reprodução” de Pierre Bourdieu (1975), sociólogo francês (1930-2002), sabemos que quando uma sociedade é dividida em classes, existem diferenças culturais entre elas e na maioria das vezes as escolas ignoram, no sentido de não dar atenção, a estas diferenças socioculturais, privilegiando em seus diferentes dispositivos de transmissão e construção de conhecimento as culturas e valores das classes hegemônicas. No caso do Brasil, um dos recursos didáticos mais bem empregados na disseminação dos interesses da burguesia é o livro didático.

Para compreender os caminhos que o LD percorreu no Brasil, vejamos os casos a seguir, onde se tentou, na medida dos materiais disponíveis, construir uma sequência cronológica dos fatos. Mas, antes, devemos lembrar que o livro didático ficou popularmente conhecido apenas em 1938, com o do Decreto-lei 1.006, de 30 de dezembro de 1938<sup>8</sup>, que diz:

Art. 2º Para os efeitos da presente lei são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe. § 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares. § 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para a leitura dos estudantes em aula. (BRASIL, 1938)

Voltemos rapidamente para o Brasil Colônia, segundo Cury (2009), a história do livro didático começa a ser resenhada com a chegada dos Jesuítas na expedição de Tomé de Souza, em 1549. Na expedição, os mesmos trouxeram livros que serviam de recurso didático para o ensino nas escolas fundadas adjacentes a igreja.

Um dos primeiros materiais didáticos voltados para a alfabetização em escolas foi a “Cartilha Maternal”<sup>9</sup>, que segundo Cagliari (1998) foi confeccionada em Portugal, pelo poeta João de Deus, em 1876. A Cartilha foi utilizada em escolas de Portugal e de suas colônias, conseqüentemente também chegou ao Brasil. A Cartilha Maternal foi um documento voltado

<sup>8</sup> Decreto disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

<sup>9</sup> Para aprofundamento acerca deste material e da temática destaca-se: OLIVEIRA, Cátia Regina G. A. de. **João de Deus, a Cartilha Maternal e o ensino da leitura em Portugal**. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30688>>. Acesso em: 23 maio. 2016.

para o ensino e aprendizagem da leitura, e, mesmo com a Proclamação da República em 1889, continuou sendo utilizada nas escolas do Brasil, tendo ainda mais difusão em 1911 por conta do aumento da rede de escolas públicas no país. Sendo assim, até o momento da criação da Imprensa Régia no Rio de Janeiro<sup>10</sup>, no ano 1808, os livros utilizados para o ensino no Brasil eram produzidos na Europa e mesmo os de autores brasileiros eram remetidos previamente à Corte de Lisboa para censura prévia e impressão. (CURY, 2009).

Entre 1929 e 1930 se inicia a história contada pelo FNDE, quando cai a República e assume o Estado Novo (início da Era Vargas), tendo o governo nesse momento da história do país, características centralizadoras/controladoras em todos os setores, inclusive na educação. No entanto, é quando é dado o pontapé inicial para se chegar na atual configuração que temos na história do LD, a criação do Ministério da Educação - MEC e da Saúde Pública. Posterior a isso, com a iniciativa do ministro Gustavo Capanema, em dezembro de 1937 com Decreto-Lei nº 93, de 21/09/1937, é criado o Instituto Nacional do Livro - INL, com o objetivo de gerenciar o material que chegava até as escolas, sendo o mesmo um órgão vinculado ao Ministério da Educação. Vale ressaltar que o INL era responsável pela distribuição de obras tanto no âmbito educacional como cultural. Ainda fazendo parte do pacote de controle do governo em 1938, cria-se a Comissão Nacional do Livro Didático – CNLD. Quando se fala em controle e gerenciamento, refere-se ao comedimento do conteúdo que estavam implícitos nos livros didáticos. Portanto, segundo o FNDE, enquanto a função do INL era dar legitimidade para o livro didático e auxiliar na sua difusão, o papel do CNLD era o controle de distribuição e circulação das obras.

Em 1945, o Decreto-Lei nº 8460 redimensionou as funções da Comissão Nacional do Livro Didático, centralizando, na esfera federal, o poder de legislar sobre o livro didático. Consolidou-se, pois, a legislação sobre a matéria. O Estado passou, então, a assumir o controle sobre o processo de adoção de livros em todos os estabelecimentos de ensino no território nacional. Gradativamente, tais funções foram se descentralizando, com a criação, em alguns Estados, de Comissões Estaduais do Livro Didático. (HOFLING, 2000, p. 163)

Para não passar em branco esse período da história (1945-1960), pois pouco influenciou diretamente a história do LD, vale lembrar o projeto apresentado pelo Ministro da

---

<sup>10</sup> A Imprensa Régia do Brasil se refere as primeiras impressões de comunicação, leia-se jornais de cunho brasileiro, chama-se Imprensa Régia pois foi a partir da liberação da imprensa na nacional que tivemos o primeiro jornal, “A Gazeta”, e assim foi dada a largada para as diversas publicações.

Educação, Clemente Mariano, do governo de Eurico Gaspar Dutra, sucessor de Getúlio. Foi apresentado um anteprojeto da Lei de Diretrizes de Base da Educação que só foi promulgada, em 1961, pois teve um processo conturbado. (PASINATO, 2013). No entanto, nesse período pós Vargas, que coincide com o período pós Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos da América estavam em alta com as suas ideologias imperialistas e não demorou muito para que o nacionalismo brasileiro começasse a abrir as portas, deixando que ocorresse influência indireta nos conteúdos dos livros didáticos.

Dito isso, adentramos na década de 1960, quando começou o período de ditadura militar no Brasil. Segundo o FNDE, os militares engendraram uma série de acordos entre MEC e Agency for International Development - USAID<sup>11</sup>. A maneira de os Estados Unidos ajudarem seria mandando técnicos para colaborar com o encadeamento de produção e distribuição de livros, através do órgão criado pelos acordos MEC/USAID, Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático – COLTED, bem como, garantindo o financiamento da distribuição de 51 bilhões de livros no período de três anos. Como o livro didático teve, por muito tempo, um papel essencial, e era praticamente o único recurso didático que se utilizava, o seu controle ideológico foi e é algo bastante significativo para sociedade, e por vezes acaba tendo resultados em grandes proporções.

Com esses acordos entre MEC e USAID, houve uma ruptura com os antigos princípios da educação brasileira, que eram de origem francesa. Os princípios tinham modelo crítico e politizador que estavam contribuindo com a criação de uma sociedade militante em diversas esferas.

Em 1968 é criado o FNDE e ainda na década de 60, é criada a Comissão Nacional de Avaliação – CONAC, esta última logo foi extinta, para no ano seguinte ser instituída a Comissão de Análise e Seleção de Livro-Texto – CALST. Também em 1968, cria-se a Fundação Nacional de Material Escolar - FENAME, porém só em 1976 após o término dos financiamentos dos acordos MEC/USAID e com a extinção do INL que ela passou a ser responsável pelo Programa do Livro Didático, com a função de “Definir diretrizes para a produção de material escolar e didático e assegurar sua distribuição em todo o território nacional. – Formular programa editorial”. (PINA, 2009, p. 26).

Em 1983, a responsabilidade pela política do LD passa da FENAME para um novo

---

<sup>11</sup> “USAID é a liderança agência do governo dos EUA que trabalha para acabar com a pobreza extrema global e permitir sociedades resilientes, democráticas para realizar o seu potencial”, Texto traduzido pelo *google* tradutor. Disponível em: <<https://www.usaid.gov/>>. Acesso em: 21 mai. 2016.

órgão criado, a Fundação de Assistência ao Estudando - FAE, que também não fica com a total incumbência por muito tempo por conta da queda da ditadura militar e entrada da nova república, tendo como primeiro presidente José Sarney, que promove uma série de mudanças no que diz respeito ao livro didático. Em 1985, ano em que ocorre de fato o fim do regime militar no Brasil, é criado o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, que passa a dividir as atividades relacionadas ao LD com a FAE.

O PNLD é considerado pelo FNDE como o programa mais antigo relacionado à educação, e mais adiante iremos compreender como ocorre seu funcionamento nos dias de hoje. O PNLD tem seu nome efetivado de fato em 1985, porém tem seus primeiros objetivos traçados em 1929, e teve como antecessores outros planos e programas que se incumbiam da avaliação dos livros, como já vimos, a CONAC e a CALST. Com isso, ressalta-se aqui a importância do momento político que o país estava passando na criação do plano, sua transição do regime militar para uma república democrática. Vimos também, anteriormente, que durante todos esses anos esses programas passaram por alterações, até ter seu nome definido como PNLD e ter seu maior avanço na última quinzena de década do século passado, com as seguintes modificações:

Controle de decisão pela FAE (Fundação de Assistência ao Estudante), em âmbito Nacional, a quem cabia realizar o planejamento, compra distribuição do livro didático com recursos federais. - Não interferência do Ministério da Educação no campo da produção editorial, que ficava a cargo da iniciativa privada. - Escolha dos livros pelos professores. - Reutilização dos livros por alunos de anos subsequentes. - Especificações técnicas rigorosas, visando o aumento da durabilidade do livro. - Início da organização de bancos de livros didáticos. - Oferta restrita aos alunos de 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias. - Avaliações de livros didáticos. (PINA, 2009, p. 27)

Dando continuidade a história do LD no Brasil, temos em 1993 a criação do Plano Decenal de Educação para Todos, que foi mais um programa criado com o intuito de melhoramento na qualidade dos livros que estavam sendo produzidos. O plano frisava a necessidade de capacitação dos professores para a escolha dos livros didáticos. Esse plano produziu um documento a partir das orientações estabelecidas na Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu na Tailândia em 1990. O plano carrega este nome, pois tinha o intuito de promover em uma década as resoluções propostas na conferência mundial<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> É possível ter acesso as resoluções no link: [http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm).

O mesmo perdurou de 1993 até 2003, e foi uma medida de suma importância para a educação brasileira e para história do livro didático, uma vez que alavancou o compromisso do governo federal com a educação. Em 1993, o país estava sob a regência de Itamar Franco, que ocupou o cargo após a renúncia de Fernando Collor de Mello. A renúncia de Collor se deu a partir de fortes pressões populares por um processo de impeachment, que tinha como uma das suas principais bandeiras a educação do país, que estava deixando a desejar.

A década de 90 do século passado, no Brasil, é marcada pela presença ativa de governos neoliberais<sup>13</sup>. Como consequência no âmbito da escola, relatos e pesquisas apontam problemas de instalações físicas nas escolas, elevadas taxas de evasão, falta de capacitação docente, bem como a desvalorização da área de licenciatura.

Com a abertura das portas do país para a entrada da indústria internacional, a ideia central do governo, no que tange a educação, passa ser a formação de um exército técnico, com qualificação profissional para operar no mercado de trabalho. Nesse sentido, os anos iniciais de educação e a distribuição efetiva de livros didáticos, passam a ter relevância periférica, só galgam novos patamares no quesito importância a partir de 1993 com o Plano Decenal de Educação para todos.

Avançando na linha do tempo do LD no país, temos em 1997, quando o país estava sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso, dois fatos de extrema importância. O primeiro, é a consolidação de um novo PNLD, que teve seus métodos de atuação otimizados, passando a seguir uma dinâmica de avaliação que torna excludente do Guia de Livros Didáticos<sup>14</sup>, qualquer livro que não siga o edital que rege as normas de avaliação, e que apresente, por exemplo, erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo. (PINA, 2009). O outro fato é a transferência das atividades da FAE para o FNDE.

Com a extinção, em fevereiro, da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), a responsabilidade pela política de execução do PNLD é transferida

---

<sup>13</sup> Como medidas neoliberais entende-se aqui um emaranhado de ideias no âmbito da política econômica, onde frise a não intervenção do estado na economia, criando assim um livre comércio. O link que fazemos com a educação se refere a um ensino em um governo neoliberal, onde se educa para se obter a mão-de-obra servil, não para a criação de um ser pensante.

<sup>14</sup> O Guia do Livro Didático é um notável instrumento para a escolha dos livros didáticos pelas escolas. Nele estão os resumos de todos os livros didáticos que foram inscritos no edital de seleção e que foram aprovados pela comissão de avaliação que atualmente deve ser composta tanto de professores da educação básica, quanto por professores do ensino superior. No PNLD de 2017, de maneira harmoniosa e justa a equipe foi composta por 50% de professores da educação básica e 50% de professores do ensino superior.

integralmente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa é ampliado e o Ministério da Educação passa a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público. (PINA, 2009, p. 27)

Com a virada do século e um novo presidente da república, Luís Inácio Lula da Silva, com políticas e práticas de um governo social, têm como novidade a criação do Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio - PNLEM em 2004, sendo atendido primeiramente as/os estudantes do primeiro ano do ensino médio das regiões norte e nordeste do país, com livros de Português e Matemática. Somente no próximo ano, 2005, se aplicou as demais regiões e séries do ensino médio. Já em 2007 é criado o Plano Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos - PNLA.

Os objetivos do programa são os de dar cumprimento ao Plano Nacional de Educação – que determina a erradicação do analfabetismo e o progressivo atendimento a jovens e adultos no primeiro segmento de educação de jovens e adultos até 2011 – e promover ações de inclusão social, ampliando as oportunidades educacionais para jovens e adultos com 15 anos ou mais que não tiveram acesso ou permanência na educação básica; estabelecer um programa nacional de fornecimento de livro didático adequado ao público da alfabetização de jovens e adultos como um recurso básico, no processo de ensino e aprendizagem. (BRASIL, MEC, 2016)

Vale ressaltar aqui que o PNLEM foi criado através da Resolução nº. 38 de 2003 e o PNLA foi por meio da Resolução nº 18, de 24 de abril de 2007, ambas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Vale ressaltar que ambos os programas foram encerrados do ponto de vista da sua autonomia e foram englobados pelo PNLD.

Como pôde ser observado até o momento, o caminho que o livro didático percorreu no Brasil foi longo e cheio de perdas e recomeços devido a troca de governos. Antes de adentrarmos nos dias atuais, para que se tenha melhor compreensão da trajetória, será apresentado a seguir um quadro de forma esquemática sintetizando todos os fatos ocorridos.

**Tabela 1- Síntese da história do livro didático no Brasil até 2007**

1549	Chega dos Jesuítas ao Brasil, trazendo livros que foram utilizados no ensino.
1808	Criação da Imprensa Régia no Rio de Janeiro.

1876	Criação da “Cartilha Maternal” por João de Deus em Portugal, porém só começou a ser utilizada no Brasil no período do Brasil República.
1911	Aumento da rede de escolas públicas no país.
1929	Queda da república e entrada do Estado Novo. É criado um órgão específico para estatuir quanto às políticas do livro didático.
1930	Decreto n 19.402, de 14 de novembro de 1930, que cria o Ministério da Educação e Saúde Pública.
1937	Criação do Instituto Nacional do Livro - INL.
1938	Decreto-lei 1.006, de 30 de dezembro de 1938, que torna o livro didático popularmente conhecido no Brasil.
1945	Decreto-Lei no 8460 redimensionou as funções da Comissão Nacional do Livro Didático, centralizando, na esfera federal, o poder de legislar sobre o livro didático. Consolidou-se a legislação sobre a matéria.
1961	Promulgação da Lei de Diretrizes de Base da Educação.
1968	Criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, criação da Comissão Nacional de Avaliação – CONAC e criação da Fundação Nacional de Material Escolar - Fename.
1969	Comissão de Análise e Seleção de Livro-Texto - Calst.
1976	Término dos financiamentos dos acordos MEC/Usaid.
1983	Origem da Fundação de Assistência ao Educando - FAE.
1985	Criação do Plano Nacional do Livro Didático.
1993	Criação do Plano Decenal de Educação para Todos.
1997	Novo PNLD e transferência das funções da FAE para o FNDE.
2004	Criação do Plano Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio - PNLEM.
2007	Criação do Plano Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos - PNLA

Fonte: Elaborada pela autora<sup>15</sup>, 2016.

No presente, o estado opera o livro didático em diversas esferas, sendo elas o MEC que elabora ou permite a execução de diferentes propostas no âmbito da educação, cabendo a outra esfera, o FNDE, colocar em prática as propostas. Hoje os principais programas que envolvem os livros didáticos, executados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação são os três últimos citados, PNLD, PNLEM e PNLA. Por fim, o PNLD CAMPO,

<sup>15</sup> A tabela foi elaborada pela autora a partir das bibliografias citadas anteriormente no texto.



que visa desde 2013 a distribuição de livros didáticos específicos para escolas públicas do meio rural, sendo disponibilizados apenas para os anos iniciais do ensino fundamental.

Em síntese o PNLD abarca outros programas e funciona da seguinte maneira: após serem avaliados os livros são indicados para compor o Guia do Livro Didático. Com a posse deste guia, os professores das escolas públicas fazem as escolhas dos livros que irão trabalhar em sala de aula. Após a escolha, o FNDE negocia o valor dos livros com as respectivas editoras. “O PNLD é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o FNDE adquire e distribui livros para todos as/os estudantes de determinada etapa de ensino e repõe e complementa os livros reutilizáveis para outras etapas” (BRASIL, FNDE, 2016).

Nos anos 2000 o PNLD começa a operar com os ciclos trienais, sendo entregue até dia 31 de dezembro deste ano os livros que seriam utilizados no ano letivo de 2001, ou seja, a partir de 2000, sempre no ano anterior a sua utilização, o livro passou a ser avaliado, colocado no Guia de Livros Didáticos, escolhido pelos professores e entregue nas escolas. A partir de então, de maneira sucessiva, todos os anos tiveram reposição de livros e a cada três anos sua renovação. Com o início da metodologia trienal, em 2001 foi o primeiro ano em que os anos iniciais receberam os livros, em 2002, quando ocorreu a reposição destes mesmos livros, foi quando os anos finais (ensino fundamental) receberam os LD pela primeira vez.

No ano de 2003, o PNLEM<sup>16</sup> foi instituído através da resolução mencionada anteriormente, começando a operar em 2004 de maneira progressiva, segundo o FNDE “seu primeiro ano de execução, foram adquiridos livros de matemática e português para as/os estudantes do 1º ano do Norte e do Nordeste”. Em 2005, no segundo ano de funcionamento do PNLEM, todos os anos do ensino médio de todas as regiões receberam livros de português e matemática. O programa direcionado a atender o ensino médio levou alguns anos para se enquadrar no ciclo trienal do PNLD, sua aquisição e distribuição de livros ocorreu de forma gradativa. A cada ano o governo federal incluía a compra de um LD de uma disciplina diferente no plano, e só em 2012 ocorreu de forma efetiva a distribuição integral de livros para todas as disciplinas. O livro de Geografia só foi incluído no PNLEM no ano de 2008.

Como podemos constatar o PNLD segue uma série de reposições, renovações e novas inserções de livros nas escolas. Assim, em 2012, em caráter de melhoramento, se tem a inclusão de tecnologias atreladas aos livros didáticos. Segundo o FNDE, em 2012 foi publicado edital para formação de parcerias para estruturação e operação de serviço público e

---

<sup>16</sup> O Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio.

gratuito de disponibilização de materiais digitais a usuários da educação nacional. A intenção do edital foi promover a inserção do livro didático no meio digital, disponibilizando além de endereço eletrônico para consulta do livro online, DVD's com vídeos, jogos educativos, mapas, entre outros materiais, que servem de complementos para os conteúdos dos livros.

Podemos observar que a história do LD no Brasil transitou por diferentes fases e por diferentes órgãos. Hoje se uma escola quiser participar do PNLD que abarca o PNLEM e PNLA, ela deve estar vinculada ao programa e não pode deixar de participar do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP<sup>17</sup>. Atualmente o PNLD também conta com uma política descentralizadora, que transfere parte da responsabilidade da escolha dos livros para as secretarias da educação dos estados. Quem faz o controle da distribuição dos livros é o FNDE através da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos - ECT, que retiram os livros diretamente das editoras e entregam nas escolas, sob a supervisão de colaboradores tanto no âmbito federal quanto no estadual.

Para finalizar, falamos do processo de escolha dos LD. As escolas devem entrar no portal do FNDE e indicar a partir dos livros contidos no Guia dos Livros Didáticos qual é a sua escolha. Devem indicar duas opções para cada ano e cada disciplina, também devem explicitar qual é a sua primeira opção e, caso não seja possível, o FNDE efetuar a compra da segunda opção feita pelo professor.

## 2.2 O livro didático de Geografia no Brasil

Dentre todas as considerações postas até o momento, sabe-se que de todos os materiais pedagógicos, o livro didático teve um papel importante sobre o ensino de Geografia nas escolas. Cabe aqui discutir esse recurso didático, que foi e, é atualmente, alvo de diversas críticas.

Contextualizando, os primeiros compêndios de geografia brasileiros que se têm notícia, são provenientes do exército, mais precisamente da Escola Militar do Rio de Janeiro

---

<sup>17</sup> “Trata-se do principal instrumento de coleta de informações da educação básica, que abrange as suas diferentes etapas e modalidades: ensino regular (educação Infantil e ensinos fundamental e médio), educação especial, educação de jovens e adultos (EJA) e educação profissional (cursos técnicos e cursos de formação inicial continuada ou qualificação profissional). O Censo Escolar coleta dados sobre estabelecimentos de ensino, turmas, alunos, profissionais escolares em sala de aula, movimento e rendimento escolar”. **Censo Escolar**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 23 agosto. 2016.

(PINA, 2009)<sup>18</sup>. Esta informação é confirmada na pesquisa realizada por Maria A. M. de Albuquerque, realizada também em 2009, que destaca o livro encontrado na biblioteca da escola militar, datado com o ano de 1836, chamado: *Compendio de Geographia Elementar*. Outra citação importante que a autora faz é referente a outra obra, também chamada de *Compêndio de Geografia Elementar*, mas elaborado por Manuel S. Ali Ida em 1905.

A Geografia pura e simplesmente estatística, com a predominância de conceitos estanques, começou a ser criticada, bem como, os materiais didáticos produzidos para a área por pessoas que não possuíam formação específica no ensino de Geografia, como engenheiros, cientistas, viajantes e outros. Sendo assim, muitos foram os casos de confecção de livros com erros de conceitos, que por anos propagaram os mesmos, principalmente porque eram utilizados como referência para a construção de novos saberes. Pessoa (2007) fala sobre uma análise feita por Caio Prado Junior sobre a obra chamada *Chorographia Brasilica*, lavrada por Padre Madre Manuel Aires de Casal, e editada pela Imprensa Régia em 1817, onde ele, Prado Junior, tece duras críticas quanto a qualidade intelectual da publicação.

Conforme a análise de Prado Júnior, o livro de Aires de Casal é um reflexo de uma geografia extremamente metódica, formada por compartimentos estanques e limitada a enumeração e a simples nomenclatura, ou seja, uma geografia que subjuga os conhecimentos a uma orientação de caráter genuinamente descritivo e superficial, constituído por uma compilação de dados puramente informativos e de toda natureza, reunidas de forma indistinta, confusa e acrítica. (PESSOA, 2007, p. 32)

Os estudos e análises sobre livros didáticos são diversos, no entanto, recai um peso maior nos LDs de Geografia, uma vez que, além de serem considerados instrumentos de dominação ideológica das classes dominantes, também são dispositivos culturais. Desse modo, Pina reforça a seguinte questão:

Observando a importância e o papel que os livros didáticos têm na sala de aula, a Pedagogia contemporânea propõe que os professores os utilizem como um apoio e não como um guia de suas práticas didático-pedagógicas, sugerindo o uso de outros recursos didáticos para facilitar a aprendizagem dos alunos, como também, novas metodologias de uso dos livros didáticos. (2009, p. 16)

---

<sup>18</sup> Destacamos a obra: PINA, Paula Priscila Gomes do Nascimento. A relação entre o ensino e o uso do livro didático de geografia. 2009. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal da Paraíba Centro de Ciências Exatas e da Natureza Programa de Pós-Graduação em Geografia, UFPB, João Pessoa, 2009.

Devido ao simples fato de que o professor, na maioria das vezes, possui uma carga horária excessiva de trabalho, é imprescindível que ele tenha um material confiável em que possa se apoiar, um norteador, que lhe dê rumo até mesmo quando falhe a memória.

Se o livro didático for utilizado como um material auxiliar de apoio ao trabalho didático do professor, este poderá apoderar-se do mesmo, da mesma maneira como ele pode apropriar-se das diversas mídias. O livro didático será, assim uma dentre todas as outras mídias. Dessa maneira, esse material poderá apenas fazer parte do acervo de estratégias para elaboração de *fazer-pensar* do professor, que poderá assim construir sua autonomia, não se colocando como um refém do livro didático ou de qualquer outra tecnologia educacional. (SHOKO, 2008, p. 26)

Devido ao grande peso que o livro didático tem na formação escolar dos estudantes, apresenta-se a seguir algumas considerações apontadas por Castrogiovanni e quanto ao olhar crítico que se deve ter ao selecionar os didáticos que serão referências aos docentes e discentes:

[...] pensamos em um livro didático, que propicie uma visão da geografia segundo perspectiva crítica, dele levar em consideração o seguinte: 1) A fidedignidade das afirmações [...] 2) O estímulo à criatividade [...] 3) Uma correta representação cartográfica [...] 4) Uma abordagem que valoriza a realidade [...] 5) Que enfoque o espaço como uma totalidade. (CASTROGIOVANNI, 2008, p. 133-4)

Antes de avaliarmos qualquer LD, é necessário que tenhamos clareza quanto a concepção desse recurso e os diferentes aspectos que estão envolvidos na dinâmica do mesmo, como: contexto sócio cultural, político, econômico e histórico. Ou seja, devemos estar atentos para saber quais eram os atores e os cenários, respectivamente, envolvidos e envolventes na criação do livro. A pessoa envolvida na concepção do livro didático e na avaliação do mesmo é um ser humano cheio de influências do ambiente que o circunda, por isso, é normal que este traga para dentro da obra sua visão de mundo. Todavia, uma análise no âmbito da educação, predispõe o dever de questionamento quanto a conjuntura social, neste caso, no momento de idealização do livro e no momento do parecer do avaliador quanto a obra.

[...] sugere-se aqui um critério composto de alguns itens básicos para a análise dele ou de outras produções didáticas. 1) Capa: [...] trata-se de uma capa que motiva a pessoa a abrir o livro e continuar a examiná-lo? [...] 2)

Autor ou Autores: Quem são os autores? São especialistas da disciplina escolar Geografia ou não? [...] 3) Público: O livro se destina ao ensino fundamental ou médio? [...] 4) Apresentação do livro: O que diz sobre ele? [...] 5) Índice e estrutura do livro: [...] Quais são os temas priorizados? [...] 6) Diagramação: [...] Para uma turma de 5º e 6º ano, os textos devem ser curtos, com imagens sugestivas e relacionadas ao conteúdo do texto [...] 7) Imagens, representações gráficas e cartográficas: As imagens constituídas por fotos, pinturas e gravuras são necessárias em um livro de Geografia, porque podem completar os textos; [...] 8) Proposta teórico-metodológica: A trajetória da Geografia como ciência apresenta aos professores da disciplina várias caminhos teóricos a ser trilhados que vêm servindo de base para a produção de material didático. [...] 9) Linguagem: [...] se o aluno tiver diante de si uma linguagem inadequada à sua idade, do ponto de vista de sua compreensão, ou distante de sua realidade, certamente o livro não será um auxiliar nem pra ele, aluno, nem para o professor na construção do conhecimento geográfico. [...] 10) Atividades: As atividades podem colaborar no avanço da compreensão do conteúdo do texto desde que tenham essa intenção. [...] 11) Bibliografia: As fontes bibliográficas precisam ser sempre mencionadas no livro, e o papel do professor é chamar a atenção e oferecer dados bibliográficos sobre os autores mais utilizados [...]. (PONTUSCHKA, 2009, p. 344-47)

Mesmo com todas essas propostas apresentadas por educadores contemporâneos e ainda com todo o avanço feito pela ciência geográfica, nos dias de hoje, muitos LDs são organizados com uma perspectiva de geografia tradicional, com uma proposta pedagógica que prioriza um saber um tanto descritivo e memorativo. Mesmo diante do esforço de melhorar estes materiais didáticos, temos uma herança do período da chamada Geografia Tradicional, nos deixou até os onde os saberes de um âmbito mais social acabam sendo propagados de maneira mais descritiva e enumerativa. No entanto, cabe ao docente utilizar o livro apenas como apoio para planejar as aulas, com objetos e métodos de estudo da ciência, baseando-se nos cenários históricos, políticos, sociais e culturais. Reforçamos esta ideia até pelo fato de que o livro didático, dificilmente, abordará as especificidades de todos os lugares em que espacialmente estará atuando como recurso didático de estudo.

Não podemos deixar de seguir em frente e persistir, até porque não podemos atribuir ao livro didático toda a culpa dos problemas do ensino deste componente curricular, visto que, com a entrada no século XXI, temos outras formas de ensino que passaram a ser incorporadas as escolas. Santos (1986) destaca que o caminho da cidadania se dá pela Geografia, a mesma também se constrói com o exercício dos direitos e deveres dos cidadãos, sendo assim, elas se atravessam harmoniosamente.

### 2.3 A importância do ensino de Geografia

Para tornar o ensino da Geografia escolar mais significativo em todos os níveis de aprendizado, é necessário fazer um remonte histórico e entender, afinal, que ciência é essa? Que se preocupa em tornar o estudante capacitado para ler o mundo e a estabelecer relações entre natureza e sociedade? Que os livros didáticos têm um papel importante?

A Geografia que estudamos nos dias de hoje, carrega parte de suas estirpes que foram constituídas em tempos muito remotos, advindas principalmente das ciências da natureza e da filosofia. Até o século XVIII, o que se tinha de registro de conhecimentos geográficos eram relatos de viagens e textos descritivos, elaborados por viajantes que registravam os diferentes lugares por onde passavam, formando compêndios. Por isso, é sinalizado que existe um acúmulo de estudos geográficos de grandes dimensões há pelo menos três mil anos, passando pela Grécia antiga, pelas dinastias chinesas e pelo continente africano, tendo uma evolução significativa com as expedições marítimas, expansão colonial europeia do século XV. (MORAES, 1993).

Como ciência, a Geografia se consolidou no fim do século XVIII, acredita-se que através de um processo mútuo, onde a mesma se sistematizou dando amparo para disseminação de poderes políticos e econômicos, e, assim, com a sua aceitação e valorização pelos resultados apresentados, foi reunindo condições para se fundar e vigorar como ciência. Nesse período, nomes importantes surgem, como Alexander Von Humboldt, Friedrich Ratzel, Carl Ritter, Karl Marx, Paul Vidal de La Blache entre outros.

Para nossa ciência, estes estudiosos citados são de grande relevância, pois deram margem e ainda dão para se discutir e problematizar qual é o objeto de estudo da Geografia. (MORAES, 1983). Humboldt foi precursor de uma Geografia mais descritiva do meio físico natural. Ritter estudava as peculiaridades de cada lugar, dando margem aos diversos estudos sobre este conceito, para ele, o estudo da interação entre ser humano e natureza era de suma importância. Nos três séculos que antecedem ao nosso, a Geografia como ciência carregou consigo alguns empecilhos, como bem destaca Pontuschka:

A Geografia, no fim do século XVIII, reuniu condições para constituir-se como ciência, mas ainda se defrontava com dois problemas: o primeiro dizia respeito com à sua ligação com a História, da qual era servidora - ou seja, cumprindo o papel de apenas fundamentar aspectos e fatos históricos; o segundo problema referia-se às relações entre a natureza e o homem. (2009,

p.40)

Com a análise sobre o sistema capitalista, Karl Max proporcionou a Geografia uma perspectiva mais social, colaborando com uma vértebra importante que ajuda a formar o tronco da Geografia Humana.

A sistematização da Geografia e sua inserção nas universidades teve berço na Alemanha, mas a Geografia como ciência foi reconhecida no Brasil no final do século XIX, chegou no país acrescida de outros paradigmas, os que atendiam mais as concepções políticas francesas. A Geografia produzida na França, nessa época, e trazida para o Brasil posteriormente, é conhecida como Lablachiana, pois foi idealizada por Paul Vidal de la Blache, esta confronta as ideias deterministas de Ratzel. Para La Blache, o ser humano não se submetia às imposições do meio físico natural, mas, sim, estabelecia relações complexas com ele para que suas necessidades fossem supridas, sendo essa teoria conhecida como Possibilismo<sup>19</sup>. Entretanto, de uma maneira negativa, essa teoria não colocava o ser humano como detentor de um papel social, atribuía a ele a imparcialidade política perante o discurso científico. Sobre este período, também do ponto de vista do ensino de Geografia nesse tempo, Martins esclarece:

A geografia, enquanto disciplina científica, obedecia à lógica do contexto sociopolítico e econômico desse período do século XIX. O positivismo era o instrumento metodológico que atendia aos ideais da época, tais como a industrialização, a urbanização, a construção dos Estados-nações e a escolarização da sociedade, contribuindo para a expansão do capitalismo. No ensino da geografia, essa tendência se consolidou no estudo meramente descritivo das paisagens naturais e humanizadas, sem estabelecer relações entre elas. Os procedimentos didáticos baseavam-se na memorização e na descrição dos elementos e conceitos que compõem a disciplina. (2004, p.12)

Pensar a Geografia, que passou por modificações vitais desde a sua formalização

---

<sup>19</sup> Lucien Febvre é historiador responsável pela nomenclatura do possibilismo, o nome foi concebido a partir da ideia de que a ao contrário do determinismo o ser humano tinha possibilidades de exercer ações sob a natureza. No entanto o maior propagador desta corrente de pensamento geográfico foi Paul Vidal de La Blache, que utilizou conceitos e métodos do Positivismo. “Para Vidal de La Blache, o mestre do possibilismo, as relações entre o homem e a natureza eram bastante complexas. A natureza foi considerada como fornecedora de possibilidades para que o homem a modificasse: o homem é o principal agente geográfico. Vidal de La Blache redefine o conceito de gênero de vida herdado do determinismo”. CORRÊA, Roberto Lobato. Região e organização espacial. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991. p. 13. “Na sua acepção mais restrita e usual, positivismo refere-se à doutrina fundada por Augusto Comte, segundo a qual o saber verdadeiramente científico ou positivo seria aquele que renuncia à essência das coisas e limita-se à observação e a experimentos com os fatos, chegando, por essa via, às leis que norteiam a realidade”. VESENTINI, José W. Para uma geografia crítica na escola. São Paulo: Do Autor, 2008. p. 46.

como ciência, tanto na Europa, quanto no Brasil e no resto do mundo, é revelar as circunstâncias nas quais a mesma se apoiou. Assim, na tabela a seguir tentamos esquematizar de maneira cronológica alguns dos diferentes cenários brasileiros que constituíram novas teorizações no âmbito nacional.

**Tabela 2 - Marcos históricos brasileiros para a evolução da Geografia no país**

1838	Criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB)
1883	Criação da Sociedade Geográfica do Rio de Janeiro (SGRJ)
1930	Movimento da Escola Nova
1934	Fundação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP) e Criação da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB)
1937	Consolidação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), após a incorporação do Conselho Brasileiro de Geografia ao Instituto Nacional de Estatística (INE)
1946	Criação do Departamento de Geografia dentro da FFCL
1957	Desmembração dos cursos História e Geografia da FFCL

Fonte: Elaborada pela autora<sup>20</sup>, 2016.

Aos poucos, a Geografia Tradicional, baseada nas ideias positivistas, passa a ser questionada. A Geografia simplesmente estatística e nomenclatural começou a ser criticada. O movimento Escola Nova<sup>21</sup> contribuiu para que os rumos tradicionais da Geografia de “berço” fossem alterados, iniciando outra reflexão teórica-metodológica, mais ligada ao materialismo histórico e dialético.<sup>22</sup> Por estes motivos, as ideias marxistas voltaram a influenciar, e de maneira mais intensa, os estudos geográficos a partir de 1980, com a introdução dos conceitos

<sup>20</sup> Para construção do quadro obteve-se informação das seguintes obras: PONTUSCHKA, Nídia Nacib. et AL. Para ensinar e aprender Geografia: 3º Ed- São Paulo Cortez, 2009 – (Coleção docência em formação. Série Ensino Fundamental) e BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – disponível em < <http://memoria.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 20 set. 2016.

<sup>21</sup> Movimento liderado por Anísio Teixeira, baseado também nas ideias de John Dewey, filósofo norte americano. Defendiam o incremento do empirismo na educação e a fervorosa manutenção da democracia.

<sup>22</sup> A reflexão teórica baseada no materialismo histórico e dialético, tem a ver com a concepção marxista no sentido que as relações sociais e econômicas se alteram conforme a evolução dos meios de produção. Sinteticamente pode ser compreendido como o conjunto de referenciais teóricos que explicam as coisas do ponto de vista do plano real do empírico. Bibliografias para aprofundamento: MARX, Karl. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Grijalbo, 1976. 222p; ALVES, Alvaro Marcel. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. Revista de Psicologia da UNESP 9(1), 2010.



marxistas na Geografia por Pierre George, Yves Lacoste, Jean Tricart entre outros<sup>23</sup>. “Marx e seus seguidores afirmavam que só a perspectiva de transformar o mundo permitia sua compreensão, só a visão crítica permitia apreender a essência e o movimento dos processos sociais” (PONTUSCHKA, 2009, p. 54).

Com a mundialização do capitalismo e o avanço das tecnologias, a Geografia Tradicional não dava mais conta de sustentar suas teorizações. Do ponto de vista do determinismo, a simples existência dos satélites mostrou que o ser humano não é um simples refém do meio físico natural, enquanto do ponto de vista do possibilismo, com o final término da Segunda Guerra, a sociedade civil passou a participar mais ativamente das discussões políticas nacionais.

Com o passar dos anos, as fundamentações teóricas que embasavam os estudos da Geografia foram se reformulando e evoluindo, criando assim diversas correntes do pensamento geográfico, como a determinista, possibilista, regionalista, pragmática e a crítica. A Geografia Crítica compôs parte importante na mudança de paradigmas da ciência e aproximou as discussões com as questões da sociedade. Podemos destacar alguns geógrafos que contribuíram para promover mudanças nos rumos desta ciência, a promover o seu potencial de reflexão a respeito da riqueza da multiplicidade social, e, ao mesmo tempo, problematizá-la, contrapondo-se às desigualdades presentes na sociedade, são eles: José William Vesentini, Manuel Correa de Andrade, Milton Santos, entre outros<sup>24</sup>. Portanto, com o desenvolvimento da Geografia Crítica, o ensino dessa ciência nas escolas ganha vida nova, uma vez que a partir deste movimento, o papel da Geografia passou proporcionar aos estudantes a emancipação do pensar, o desenvolvimento crítico do olhar para o espaço geográfico, não mais o ensino pautado na memorização de conceitos e informações, bem como o acúmulo e tratamento de dados estatísticos.

A Geografia foi, sobretudo no período neoliberalista do Brasil, uma ferramenta de proliferação das ideias capitalistas, sendo as escolas, os materiais didáticos e as universidades, ou seja, a educação, vista como um caminho curto. Para isso, foi estabelecido um sistema educacional de pouca reflexão e demasiadamente conteudista na formação de sujeitos para o

---

<sup>23</sup> É possível aprofundar as leituras quanto aos autores nas seguintes bibliografias: ANDRADE, Manuel Correia de Andrade. *Geografia ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico*. São Paulo: Atlas, 1987; MORAES, Antônio Carlos Robert. *Geografia: pequena história crítica*. São Paulo: Hucitec, 1983; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. et AL. *Para ensinar e aprender Geografia: 3º Ed-* São Paulo: Cortez, 2009 – (Coleção docência em formação. Série Ensino Fundamental).

<sup>24</sup> Idem nota 24.

mercado de trabalho. Porém, com a consolidação da Geografia Crítica na década de 1970, o ensino de Geografia assume o compromisso de uma educação que suplante as desigualdades sociais, uma educação que tire as/os estudantes, e a sociedade como um todo, da posição de alienação, não deixando que os interesses das classes dominantes se sobressaiam ao bem comum da maioria. Neste contexto, na década de 1980, a renovação do ensino de Geografia se dá dentro de um movimento maior, de reformas educacionais e de renovação curricular.

Atualmente, o desafio é tornar a Geografia significativa para os discentes e provocar a renovação no seu ensino. É preciso reinventar nas aulas de Geografia com práticas que promovam uma aprendizagem que aumente a autonomia do estudante privilegiado e o raciocínio espacial, possibilitando a compreensão das relações da sociedade com a natureza. É uma caminhada que pressupõem um ensino de Geografia voltado para novo estudante do século XXI, para que, nós professores, não fiquemos falando para as paredes, enquanto nossas/os estudantes olham pela janela, alheios ao trabalho de sala de aula.

Para efetivar isso, é imprescindível que os professores esquematizem os conteúdos adquiridos e construídos ao longo da sua jornada acadêmica, voltando-os e apropriando-os para as necessidades de cada grupo. Nota-se que utilizamos aqui o verso “esquematizar”, o que é muito diferente de simplificar, reduzir ou transformar, não que essas palavras não possam ser usadas, elas podem, mas com cautela, para que as verdades, no plural, não se alterem. Nesse sentido, buscamos as subjetivações que devem acompanhar essas palavras, como bem mostra Marechal, no trecho a seguir:

O saber que se torna objeto de ensino na escola não é o saber universitário simplificado, é um saber transformador, recomposto, segundo um processo que trata de dominar ao máximo, evitando simplificações que deformam os conhecimentos ou que provocam desvios. ( MARECHAL, 1990, p.47)

É necessário que os laços entre a universidade e professores de escolas de ensino básico sejam ampliados com a transação entre a Educação Superior, escolas e sistemas municipais e estaduais de ensino. Isso contribui para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. Com isso, os futuros professores de Geografia podem, com a participação em ações de ensino, pesquisa e extensão, vivenciar situações e projetos ligados ao contexto profissional da escola. Nessa perspectiva o acadêmico relaciona teoria e prática, criando bases que fundamentam seu processo de formação docente.

Para que o ensino de Geografia seja efetivo e relevante, ele jamais pode ocorrer de forma superficial e baseado somente no senso comum. Para isso, o mesmo precisa ser pensado e elaborado a partir das vivências cotidianas dos estudantes, como bem ressalta Castrogiovanni:

É urgente teorizar a vida, para que o aluno possa compreendê-la e representá-la melhor e, portanto, viver em busca de seus interesses. As ciências, passam por mudanças ao longo do tempo, pois as sociedades estão em processo constante de transformação/(re)construção. O espaço e o tempo adquirem novas leituras e dimensões. (2008, p. 15)

No que tange o ensino de Geografia no meio acadêmico, a Universidade do Estado de Santa Catarina - (UDESC) conta com projetos a nível nacional que contribuem com a formação de futuros docentes, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - Geografia e Programa de Educação Tutorial (PET) - Geografia. O primeiro conta a iniciativa de apoio na formação de professores. Seu surgimento se deu em 2007 por meio do lançamento de um edital, mas suas atividades só foram postas em práticas em 2009. No entanto a UDESC só aderiu ao programa em 2011, tendo como objetivo:

[...] incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, inserir os licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionar oportunidades de criação e participação de práticas docentes com caráter inovador e interdisciplinar e contribuir para a articulação entre teoria e prática na sala de aula. (SANTOS, 2016, p. 207).

Já, o PET foi criado na década de 70 com o nome de Programa Especial de Treinamento. Esse programa não atua apenas no âmbito da licenciatura, mas também agrega projetos para bacharéis e trabalha sob os pilares da pesquisa, do ensino e da extensão. Com o formato de educação tutorial, através de um tutor, docente responsável e dos próprios colegas mais experientes, o PET desenvolve atividades extracurriculares que, segundo o MEC, devem complementar a formação acadêmica do estudante e atender às necessidades do próprio curso de graduação, dentro da universidade com projetos ensino e fazendo pesquisas fora dos muros da instituição, com a extensão e com as respostas das suas pesquisas. O “PETianos” e o professor tutor recebem apoio financeiro de acordo com a Política Nacional de Iniciação Científica.

Estes projetos contribuem na formação de futuros professores e têm grande relevância

para os cursos de licenciatura e para a sociedade, pois atuam como uma conexão entre ambos. São esses projetos que colocam o graduando em contato com a escola como processo de formação, não somente como atuação profissional pós-formatura, ganham cada vez mais destaque e apreciação no meio acadêmico e social. A relação de troca de saberes e experiências, entre professores pesquisadores, professores que já estão nas escolas de ensino básico e estudantes em formação, enriquecem os cursos. Por fim, acredita-se que os cursos de Geografia, mas não apenas estes, serão mais amplos e irão alcançar a excelência por meio da integração dos diversos níveis de ensino.

### 3 CONCEITOS, CIDADE E URBANO: ENTRE, COM E ATRAVÉS DE TEXTOS... OUTRO REFERENCIAL TEÓRICO

A cidade é uma conquista, um desenvolvimento dos sentidos. Um desabrochar dos espíritos. Uma possibilidade da paixão. O urbano é a inteligibilidade do *homo urbanus*. Carlos, 1996

Busca-se neste capítulo traçar um panorama acerca do referencial teórico que deu origem a questão central deste estudo e que julgamos fundamental para a formação de conceitos. Ao término das ponderações quanto ao uso dos mesmos, adentraremos nos dois subcapítulos seguintes, que discutem e problematizam os conceitos de cidade e de urbano. É importante ressaltar este cenário de construção dos conceitos está debruçado sob uma série de questões subjetivas, e que, para elas se estruturarem foi necessário fazer recortes, e o principal deles foi debater os termos no âmbito da realidade brasileira. Neste momento da pesquisa tentou-se manter a preocupação com a didática, passando pela forma como os conceitos devem ser abordados e atentando-se com os caminhos que sustentam os diferentes olhares e concepções sobre os mesmos.

#### 3.1 A construção dialética dos conceitos

O aprendizado é importante para a vida, existem conhecimentos que são significativos e ajudam no entendimento do que aprendemos ao longo da vida. “Aprender é uma necessidade de todos durante toda a vida e, como necessidade vital, é liberdade e prazer... Aprender é tão importante que a sabedoria das nações o definiu como um direito” (SEABRA, 2003, p. 29). Considera-se aqui o conhecimento sobre os conceitos de suma importância, pois os mesmos nos revelam ser uma unidade básica do pensamento, como veremos mais adiante. Desde que o ser humano estabeleceu relação entre o pensar, o falar e o escrever/desenhar, o mesmo passou a atribuir nomenclaturas para os objetos ao seu redor. Segundo o filósofo alemão Dahlberg (1978), o conceito se enquadra como conhecimento importante e também um excepcional objeto de estudo uma vez que desde criança somos habituados a pensar e refletir os objetos através de conceitos.

Dahlberg (1978) faz a distinção de conceito individual e o geral, afirmando que o conceito individual sofre totalmente a interferência do tempo e do espaço, estando relacionado

totalmente com o presente, uma vez que o individual é um fenômeno, único e exclusivo, como por exemplo quando estamos avistando uma determinada onda no mar e falamos “esta onda”, portanto a onda foi um fenômeno exclusivo, foi aquela onda e jamais será outra, ou ainda utilizando um exemplo do autor, quando o mesmo se refere a uma partida de futebol entre Flamengo e Fluminense no dia 15 de janeiro de 1976, foi um acontecimento único no espaço tempo. Já, um conceito geral ele normalmente refuta a ação do tempo e pode ser melhor compreendido se utilizarmos o plural, como as partidas de futebol, os supermercados, os aviões. A ideia é basicamente mostrar que nossos conceitos sempre estão inseridos dentro de um enunciado e é a análise das partes do mesmo que nos farão ter compreensão do conceito.

Suponhamos o objeto individual chamado IBICT (Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia). Sobre ele podemos formular os seguintes enunciados: — é uma instituição — situada no Rio de Janeiro — relacionada com a coordenação dos sistemas de informação no Brasil — possui cerca de 60 funcionários, etc. A soma total dos enunciados verdadeiros sobre o IBICT fornece o conceito do mesmo. Se agora tomarmos o conceito geral “Instituição”, sobre ele poderemos formular os seguintes enunciados verdadeiros: — é constituída de um grupo de pessoas — que trabalham com determinada finalidade — possuindo administração comum — localizada em determinado lugar — durante determinado tempo, etc. Podemos também dizer que o conjunto de tais enunciados constitui o conceito “Instituição”. Cada enunciado faz referência a algum dos elementos do conceito. (DAHLBERG, 1978, p. 102)

Quando expomos sobre um conceito, formulamos todo um enunciado, que nada mais é que um conjunto de explicações e características que atribuímos aos objetos, fenômenos ou acontecimentos que queremos conceituar. Podemos, enfim, definir a elaboração dos conceitos como a união das partes de um enunciado a respeito do que estamos tratando.

Para fixar o resultado dessa compilação necessitamos de um instrumento. Este é constituído pela palavra ou por qualquer signo que possa traduzir e fixar essa compilação. É possível definir, então, o conceito como a compilação de enunciados verdadeiros sobre determinado objeto, fixada por um símbolo linguístico. (DAHLBERG, 1978, p. 102)

Para este autor é de extrema relevância o aprofundamento na construção de conceitos, para que não tenha subjetividades que limite à compreensão e também para que haja excelência na comunicação do conhecimento. A importância na construção dos conceitos

encontra-se na premissa do desenvolvimento e alargamento do conhecimento, bem como, na possibilidade de se criar novos conceitos.

Medeiros (2010), afirma a importância e a complexidade da concepção de conceitos, uma vez que elabora um estudo partindo das bibliografias de Michel Foucault e de Ingetraut Dahlberg sobre a temática. A autora faz uma análise sobre a perspectiva dos dois estudiosos e observa que ambos utilizam a ideia dos enunciados nas suas propostas, no entanto Foucault, diferente de Dahlberg, não elabora uma teoria esquematizada, mas utiliza muito de um discurso social nas suas abordagens. O discurso social a qual a autora se refere está no fato de que Foucault considera o conceito um resultado de enunciados e discursos, esses que por sua vez são carregados de variáveis que se alteram de acordo com as condições de existência do ser humano. Os discursos e os enunciados remontam os conceitos heterogêneos, compostos de diferentes maneiras de acordo com o campo do saber a qual se refere, a localização espacial, as tradições, as autoridades, relações de poder, entre outros.

Indo ao encontro das ideias anteriores, compreendemos conceitos como definições que nos permitem compreender e caracterizar determinados objetos e fenômenos. Portanto, um conceito depende da relação que se estabelece entre o real e o que se está determinando. Ressaltamos que dependendo desta relação, o conceito pode estar mais próximo ou mais distante do real, porém nunca será a realidade em si, será apenas uma representação dela. Os conceitos não estão engessados, ao longo da história eles alteram-se e são constantemente repensados conforme a utilização e necessidade dos autores que os trabalham.

Compreende-se que os conceitos e as teorias estão intrinsecamente ligados, e segundo Lencione (2008), os conceitos se modificam, se alteram e renovam conforme as evoluções teóricas avançam. A autora traz à tona sete observações sobre conceitos, pontuando que este número é aleatório, já que para ela pesquisar também significa fazer escolhas. A primeira observação trata-se de compreender o conceito como algo que existe, independente da nossa reflexão sobre o mesmo. A segunda observação, aborda o conceito como um espelhamento do real, uma representação, compreendendo que o conceito não é a realidade em si. A terceira apresenta os conceitos como sendo objetivos e/ou subjetivos, logo, se amarram a objetividade pelo motivo de estarem ligados ao real e quanto mais estudados mais espelham a realidade, todavia, são subjetivos uma vez que conectados com o nosso pensar ficam dispostos de maneiras distintas na consciência de cada pessoa. A quarta observação vai ao encontro da segunda, apenas salienta que o conceito não trará toda a riqueza contida nos objetos,

fenômenos e acontecimentos reais. A quinta afirma que o conceito está em construção constante, já que está ligado ao real e este por sua vez é comumente alterado pelo ser humano e pelo meio físico natural. A sexta observação exprime o fato de o conceito está sempre associado a outro conceito, e a autora dá o exemplo do conceito número quatro, que está associado aos outros números e por fim tem-se a sétima observação que salienta não haver conceito sem uma definição, e para defini-los precisamos estipular uma lógica teórico metodológica, evitando cair no erro das inconsistências teóricas.

No sentido da veracidade dos conceitos, destacamos qual o caminho que devemos percorrer para a construção dos mesmos, este passa pela filosofia, mais precisamente no sentido em que Nietzsche a dimensiona, como um mecanismo que nos leva a explorar nossas relações com a verdade, entendendo a filosofia como uma atividade que nos conduz a questionar o verdadeiro. Do ponto de vista do ensino-aprendizagem, a construção de conceitos representa uma unidade básica do pensamento, uma vez que desde o início da vida o aprendizado se dá também pelo processo de respostas da pergunta “o que é?”. Por este caminho, Silva (2004) afirma que pelas características próprias da construção de conceitos, a criança em idade escolar não é capaz de formá-los em sua plenitude, apesar de entendê-los e até mesmo de utilizá-los em atividades rotineiras. Nesta perspectiva, Martins cita Vygotsky (2001): que,

Os conceitos se desenvolvem e se constroem na medida em que se desenvolvem os significados das palavras e em que expressam generalizações cada vez mais amplas. No entanto, a palavra é portadora dos conceitos, e assim possui uma história no processo de desenvolvimento mental da criança. Quando examina o processo da formação de conceitos em toda a sua complexidade, afirma que surge como um movimento do pensamento dentro da pirâmide dos conceitos, constantemente oscilando entre duas direções, do particular para o geral e vice-versa. (JUNIOR MARTINS, 2016, p.54)

O propósito da estruturação da educação, seja onde for, é sem dúvida proporcionar a aprendizagem efetiva e o desenvolvimento do ser humano enquanto cidadão. Não devemos negar a existência e deixar de considerar as diversas vertentes teórico-metodológicas em que se dá a aprendizagem. Neste sentido, vale ressaltar, as convicções e semelhanças entre os pensamentos de Jean Piaget e Lev Vygotsky<sup>25</sup>. Os processos cognitivos e de desenvolvimento

---

<sup>25</sup> As complexidades desta abordagem teórica e as diferenciações entre esses autores, estão diretamente relacionadas com a riqueza de suas obras. Trabalhar com esses estudiosos de maneira introdutória é uma tarefa



do pensamento não são estáticos e os seres humanos precisam necessariamente de interação com o meio para a evolução do seu intelecto. Ambos os estudiosos, tendo suas pesquisas desenvolvidas entre os últimos anos do século XIX e primeiras décadas do século seguinte, apontavam indícios de um maior desenvolvimento intelectual da criança e do estudante a partir das interações sociais. Não que esses intelectuais tenham sido os primeiros a constatar isto, mas estes foram os primeiros a esquematizar e sistematizar os alcances e quais os pesos das interações históricas e sociais para o aprendizado.

Da perspectiva do ensino de geografia, a proposta mais relevante é a construção de conceitos a partir da referência do que o estudante conhece. O comprometimento para formulação de conceitos mais próximos da realidade e mais íntimos da aprendizagem efetiva, está na atuação do professor e dos materiais didáticos como meios intermediadores, fazendo com que as/os estudantes sistematizem o conhecimento a partir das suas experiências. Deste modo, Silva coloca que “A organização do pensamento da criança e a formação dos conceitos, apesar de ser um exercício individual e único para cada pessoa, só acontece em interação com o(s) outro(s)”. (2004, p. 90). Neste entendimento, mais do que o contato com o outro, os materiais didáticos também assumem papel protagonista no estímulo para a construção dos conceitos, sendo estes fundamentais para o amadurecimento do raciocínio de maneira internalizada para cada indivíduo.

Neste processo, a Geografia como uma ciência que envolve o estudo de vários conceitos, precisa ter o cuidado de como estes são abordados e trabalhados em sala de aula para não conduzir os estudos geográficos ao empobrecimento. A Geografia, enquanto ciência tem como objeto de estudo o espaço geográfico e as relações que acontecem neste espaço. Por este motivo, desperta o interesse pelo contínuo resultado das relações socioespaciais e a forma como a sociedade se organiza no espaço, criando e recriando novas formas e arranjos sob a superfície do globo terrestre. Dito isto, ressalta-se o fato de que os conceitos de cidade e urbano que serão construídos mais adiante, são de suma importância para o entendimento das relações socioespaciais, uma vez que possuem características e responsabilidades pesadas no âmbito dos problemas nacionais.

Desta maneira, acredita-se que a Geografia é a ciência que tem como papel social estimular a reflexão, a conscientização e o exercício do pensar. Podemos, portanto, dizer que para a formulação de conceitos é indispensável o pensamento autônomo, previamente

---

difícil, porque para seu nítido entendimento é necessário que se remeta a algumas obras, tanto, as originais como as posteriores que venham a discutir suas produções.

estimulado por intermédio de outro ser humano, pela experiência, fenômeno ou produto social. Por fim, as palavras importantes para a conceituação são: interação social, tanto emocional quanto físico/material, e ainda a internalização e compreensão de fatos.

Dando sequência ao nosso estudo, vamos adentrar no subcapítulo seguinte com o objetivo de problematizar e discutir os conceitos de cidade e urbano. Para a próxima discussão não se tem a pretensão de ater-se a uma definição única e de chegar a um consenso, mas sim, de munir-se de uma série de elementos e conjecturas que nos permitam analisar um espaço/específico, dando-nos o caminho para através do ensino de geografia, proporcionar aos estudantes um olhar crítico das realidades vivenciadas nas cidades e nos espaços urbanos construídos socialmente.

### **3.2 Entendendo os conceitos de cidade e de urbano**

Da ótica da língua portuguesa, segundo nossa gramática, a palavra cidade é um substantivo, ou seja, nomeia um objeto, desta forma podemos facilmente compreender que a cidade é um objeto que recebe várias características. (LENCIONI, 2008). Após fazer uma verificação em dicionários de cunho etimológico, a autora afirma que a ideia de cidade precede, historicamente, a noção de urbano. O dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa, constata que possivelmente a palavra cidade surge no século XIII, e o mesmo só apresenta vocábulo *urbe*, no século XX. Então, primeiramente, devemos recapitular nossas considerações sobre conceitos, lembrando que o fato dos mesmos terem aparecido em determinados séculos, independe de já existirem no espaço-tempo, logo, eles existiam, só não eram nomeados desta maneira, ou sequer eram nomeados, ou ainda poderiam nem ser refletidos como existentes.

A palavra urbano é um adjetivo, isto é, ela caracteriza um determinado objeto. No âmbito da linguística, precisamos nos atentar quando um adjetivo se torna a parte mais “importante” da frase, quando isto ocorre, está havendo uma substantivação do adjetivo. Vejamos dois exemplos para que fique bem compreensível, primeiro: “O bairro de Canasvieiras é urbano”, segundo: “O urbano é normalmente acinzentado”. Podemos observar que no primeiro exemplo, o urbano aparece como um adjetivo do substantivo bairro, já no segundo exemplo o adjetivo acinzentado é que está caracterizando o termo principal, urbano.

O Novo Dicionário da Língua Portuguesa (português de Portugal), apresenta a palavra

cidade primeiro como: “No tempo dos Godos<sup>26</sup>, reunião de lugares ou povoações, situadas em planície, ao passo que as situadas em lugares altos e defendíveis por natureza e arte, se chamavam castros ou castellos. Quando o vocábulo precede um nome da localidade, interpõe-se-lhes a partícula de: cidade de Lisbôa; cidade de Coímbra”, em segundo, a palavra cidade aparece como: “Vasto formigueiro de saúba”. Estas definições encontradas no Novo Dicionário da Língua Portuguesa, casa de maneira harmônica, com os estudos de Mumford (1998). O autor tenta rebuscar a definição de cidade, retrocedendo cinco mil anos na história, nos apresentando assim, a cidade como uma construção humana, amparando muitas das atitudes humanóides nos comportamentos animais, dando também o exemplo de formigueiros.

[...] Ao contrário, é seguindo uma linha evolutiva inteiramente diferente, representada pelos insetos sociais, que se encontra a porta de entrada mais próxima para a “vida civilizada”, e ao mesmo tempo para a cidade. As funções sociais de colmeia e do formigueiro - estruturas não raro de dimensões imponentes e construídas com habilidade - têm, na verdade, tantas semelhanças com as da cidade [...]. (MUMFORD, 1998, p. 12).

De algumas espécies animais, herdamos, ou quem sabe nos baseamos a partir de observações, comportamentos sociais, como a realeza, as castas e a divisão social do trabalho. O autor diz que é um grande erro da nossa parte, tentar entender e conceituar a cidade apenas com os seus aspectos físicos, palpáveis e visíveis. É necessário que consideremos os aspectos subjetivos, simbólicos, linguísticos, ou seja, culturais, que pouco deixam rastros físicos. Desta forma, se tornam difíceis do ponto de vista da análise, mas nem por isso deixam de ser importantes. Para conceituar cidade, o autor propõe um enunciado de respostas para as seguintes perguntas: Que é a cidade? Como foi que começou a existir? Que processo promove? Que funções desempenha? Que finalidades preenche? Afirmando assim, que não há definição que se aplique sozinha, mas sim a construção da mesma que faz sentido.

A cidade passa a existir quando há a predisposição para a vida social. Quando exatamente isso ocorre não temos como saber, mas Mumford (1998), nos apresenta uma sucessão cronológica, sem datas precisas, em que esta predisposição começa a surgir, que vai desde a Necrópoli até aldeia mais evoluída no período neolítico. A Necrópoli é entendida pelo

---

<sup>26</sup> Até onde se sabe os Godos eram um dos povos germânicos, seus registros históricos datam os anos 200 d.C. Segundo as línguas proto-germânicas, Godo significa derramar ou espalhar. Assim, ficaram conhecidos como o povo espalhador de sementes.

autor como a primeira cidade, porque é o primeiro acontecimento de fixação do corpo humano que se tem registro, diferenciando, portanto, esta prática do ser humano, das atividades dos animais. Estes não apresentam manifestação nítida para a leitura e interpretação humana, de enterro ou de algum tipo ritual para os mortos, até onde se tem conhecimento. Contudo, outras assimilações com os animais ocorrem, quando comparamos nossas arquiteturas antigas em prol do alcance dos recursos hídricos, como no Antigo Egito para captar água do Rio Nilo, comparadas com as estruturas de contenção de água dos castores.

A cidade “viva” começa a se constituir com as paradas dos aglomerados nômades para sua nutrição e reprodução, (que ocorreram no mesolítico, posterior ao paleolítico<sup>27</sup>) mas não somente isso, também foi necessário o retorno eventual dos vivos para a morada dos mortos, (que ocorria no paleolítico, anteriormente ao mesolítico). Sendo esses os aspectos base, considerados por Mumford (1998), para constituição do que viria a ser um acampamento, um pequeno povoado, uma aldeia, e assim por diante até chegar ao que consideramos uma cidade. Evoluindo a partir desses aspectos base, temos outros hábitos e funções que são herança para a cidade, como a observação da natureza para a seleção de sementes, que dá abertura para uma “revolução agrícola”, a domesticação de animais e estes sendo usados para a proteção e também para aspectos sanitários do ambiente. Aqui, é indispensável falar sobre o fato de ser a sedentarização, juntamente com uma boa alimentação, que nos permitiu a evolução, já que é comprovado através de estudos que estar bem alimentado dá aos seres humanos uma melhor predisposição ao pensar/refletir e também a sexualidade.

Temos um salto na evolução da estrutura da cidade com a prática do arado e com a substituição das ferramentas de madeira e pedra por instrumentos de metal. Assim, as condições efetivas para a aparição da cidade se dão no período neolítico, após anos de amadurecimento e aprimoramento de técnicas no mesolítico. No entanto, para esta efetivação, se fez necessário a existência de relações sociais mais complexas, que se aproximam com as que conhecemos hoje. O que chamamos de relações sociais mais complexas, neste momento, diz respeito as distinções sociais e a divisão social do trabalho, que só é alcançada quando o

---

<sup>27</sup> Períodos pré-históricos, são compreendidos como os períodos que antecedem a escrita manual para a comunicação tal qual como conhecemos atualmente, numa sessão cronológica simples, eles iniciam no que chamamos de Paleolítico, conhecido com o período da pedra lascada, mesolítico onde as primeiras aldeias começam a surgir e por último o neolítico, datado por historiadores como ocorrido aproximadamente quatro mil anos antes de cristo. Ocorrendo neste momento o desenvolvimento da aldeia e propensão para o surgimento da cidade.

ser humano experimentou do ócio, graças ao excedente alimentar, podendo desenvolver outras atividades (MUMFORD, 1998). Graças ao que excede da produção, é possível transferir a mesma de um local para a outro, criando a possibilidade de cidade e aparecendo então a distinção entre cidade e campo.

Quando se tem o anseio de compreender o conceito de cidade, é quase que inevitável não se referir ao campo, até porque, esse é o caminho que praticamente todos os referenciais teóricos nos indicam. Compreende-se assim, cidade e campo como dois substantivos que se contrapõe historicamente, passando a existir um a partir do outro. Neste sentido Lefebvre (1999), nos aponta que cidade está associada a concentração, enquanto que o campo a dispersão e o afastamento. Compactuando com Mumford (1998), Lefebvre também afirma que é a divisão social do trabalho que produz a diferença entre cidade e campo, atribuindo a cidade a função de administração e comando, inicialmente.

Ainda na discussão entre campo e cidade, vale ressaltar e desmistificar a visão tradicionalista do início do século XX, quanto ao “desaparecimento” do campo em função das novas tecnologias inseridas neste espaço e provenientes da cidade. Quanto a isso, Lefebvre (1999) explica que a cidade tem sim um papel de refletir e encaminhar conhecimentos, assim como propor comportamentos para o campo, mas apenas porque o mesmo expõe suas demandas para a cidade, desta forma, também ditando algumas regras, resultando em proposições para determinadas funções da cidade. Vale ressaltar também, que esta ideia, recém-apresentada, tem uma visão mais atual, que se origina quando as estruturas complexas de relações já estão mais consolidadas, como as criações culturais, as transformações naturais e os desenvolvimentos tecnológicos e históricos.

Neste sentido, Sposito (2000), afirma que o urbano surge juntamente com a cidade, quando nem todos os seres humanos participavam do processo produtivo ligado à agricultura e a agropecuária. Os papéis sociais de quem não estava ligado a estas atividades eram outros, como o de proteger e o de governar, por exemplo, que mais tarde passa a dar lugar a figura tão conhecida do rei. Assim, a característica de dominação está diretamente ligada às condições da vida urbana, principalmente por conta da diferenciação das pessoas, no que tange a produção, a distribuição, bem como, a apropriação da riqueza. A vista disso, reafirma-se que o campo é marcado pela dispersão enquanto a cidade surge pela concentração, e já surge com aspectos urbanos, que são delineados pela organização da produção, ao fator social e também pela dominação, ligada ao fator político e tão pouco pela economia diretamente.

O que eu sugeriria é que o mais importante agente na efetivação da mudança de uma descentralizada economia de aldeia para uma economia urbana altamente organizada foi o rei, ou melhor, a instituição da Realeza. A industrialização e comercialização, que agora associamos ao crescimento urbano, foram, durante séculos, fenômenos subordinados, cujo surgimento se deu provavelmente ainda mais tarde [...]. (MUMFORD, 1998, pg. 43-44)

A urbanização começou a evoluir e se espalhar pelo globo, na medida em que as cidades iam crescendo e se tornando grandes impérios. Essa disseminação das cidades urbanas começou nos primeiros séculos depois de Cristo, seu maior protagonista foi o Império Romano<sup>28</sup>. Este império entra em decadência, porque seu poder político centralizado entra em crise, desacelerando a urbanização que era crescente. Como reforço para este fato, ocorrem confrontos, guerras e as invasões árabes, com a suspensão do comércio no Mar Mediterrâneo pelos mesmos, desestruturando o império e abrindo as portas para o que chamamos de Idade Média, (SPOSITO, 2000).

A consequência mais marcante da queda do Império Romano, porém, foi, sem dúvida, a desarticulação da rede urbana. Na medida em que não havia mais um poder político central, as relações interurbanas enfraqueceram-se e em certas áreas desapareceram, pois caíram por terra as leis que davam proteção ao comércio em todo o Império (sobretudo da produção artesanal, inclusive mercadorias de luxo — a produção alimentar não podia ser transportada a distâncias maiores), e foram suspensos os recursos para a manutenção de estradas e portos, anteriormente construídos e conservados para dar sustentação ao poder imperial. (SPOSITO, 2000, pg. 26)

A Idade Média marca para o ocidente a ausência das cidades urbanas, por conta do seu modo de produção feudal, pois tem a terra como fonte de riqueza e fonte de subsistência, e também, por conta da ausência do comércio e o próprio artesanato, ora feito para venda no comércio volta a ser confeccionado no campo. Entretanto, para Sposito (2000) a resistência do que fez ressurgir a vida urbana foram as "cidades" episcopais e os burgos, cidades entre aspas, pois possuía uma aglomeração humana considerável para a época e eram consideradas administrações eclesiásticas. Já, os burgos, eram espécies de esconderijos, que concentravam mantimentos, animais e também possuíam igrejas. Todavia, como as “cidades” episcopais, os

---

<sup>28</sup> Os gregos, etruscos e itálicos, segundo os historiadores, formam os povos do Império Romano, que habitavam a região da Península Itálica, possuíam um exército consolidado através do poder concentrado, por tempos comandaram o comércio do Mar Mediterrâneo até entrarem em confronto com os islâmicos. Ainda segundo alguns historiadores, o período imperial de Roma foi de 27 à 476 depois de Cristo.

burgos, não eram marcados pela dispersão, como o campo, este que voltou a abrigar a população que não resistiu as devastações das cidades. Podemos falar então, de um desaparecimento do urbano, mas não do sumiço das cidades.

Deste ponto de vista, o urbano ressurgiu na história com o capitalismo, não tal qual conhecemos hoje, mas o capitalismo mercantil que fez aumentar e muito o número de cidades, porque os feudos não existiam por si só, eles dependiam das especiarias trazidas pelos mercantilistas. Assim, quanto mais as relações com esses comerciantes se estreitavam, mais os portões das cidades medievais se abriram, principalmente, para garantir a segurança desta figura que foi o comerciante, que supria as necessidades dos feudos e dos burgos, passando a restabelecer o comércio em maior escala. Essa abertura de portões propiciou o abalo das estruturas feudais, bem como o caráter de servidão e a ascensão de uma classe mercantilista, conhecida como burguesia comercial. Todo este processo está interligado, porque baseado nestas relações temos a criação das moedas, que inicialmente surgiram para facilitar as trocas, mas depois os comerciantes começaram a se beneficiar destas, lucrando, vendendo algo mais caro do que foi pago, iniciando assim, o que bem conhecemos como a acumulação primitiva do capital e criando as relações tão complexas que temos hoje dentro do espaço urbano.

O processo é lento, e ao mesmo tempo em que vão ocorrendo estas transformações ao nível do econômico e do social, as idéias, o ideológico, vão também se "modernizando" — começa a se organizar o ideário que marcará a Idade Moderna. Nas cidades — território do capitalismo — vão se instituindo novas "ordens". Novas leis dão legitimidade e apoio à ação capitalista. (SPOSITO, 2000, p.35)

Como observamos até o momento, a cidade e o urbano vão evoluindo ao longo da história e galgando novos patamares de importância e relevância para a sociedade. Neste momento, não poderíamos deixar de citar a evolução de cidades e países importantes como, Gênova, Veneza, Portugal, Itália, entre outros. Nesse sentido, o capitalismo industrial que levou a urbanização das cidades, atinge seu apogeu. É com a industrialização que ocorrem as transformações mais significativas no que tange a ordem social, política e econômica. É com a transformação industrializada da matéria-prima em mercadoria, que o caráter urbano se consolida na sociedade, e esta transformação só se torna possível, graças à acumulação do capital e do desenvolvimento técnico-científico, que se deu primeiramente na Inglaterra em meados do século XVIII e daí por diante de maneira heterogênea pelo resto do mundo.

Não podemos pensar que a produção é a única característica marcante da industrialização para com o espaço urbano. A mesma marca o urbano com novas e mais consolidadas relações sociais, sendo que estas abarcam as posições político ideológicas, as funções econômicas que cada indivíduo desempenha, as práticas culturais individuais e coletivas que as pessoas praticam, entre tantas outras expressividades. Também não podemos pensar na industrialização como sinônimo de desenvolvimento. Sposito (2000), destaca que os livros didáticos de geografia da sétima série, há alguns anos, traziam e ajudavam a propagar esta ideia errônea, de que industrialização e urbanização estavam diretamente ligadas a desenvolvimento, enquanto que os países com a taxa de urbanização baixa eram subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. A problemática está no fato de que, ainda que os países estivessem se industrializando, ainda havia grande parcela da população na linha de pobreza, passando fome sem ter onde morar. Como vimos, o processo de industrialização tem sua origem na acumulação do capital, assim existe o desenvolvimento proveniente da industrialização, mas tal qual como ele ocorreu, e vem ocorrendo até os dias de hoje, é segundo a teoria de Leon Trótski<sup>29</sup>, desigual e combinado, onde a acumulação de capital de uns se faz em cima em cima da pobreza de outros, ou seja, tem uma base de dominação.

Dando continuidade na construção do conceito de urbanização, com a industrialização, o espaço urbano passa a ser denominado segundo Corrêa (1989), como um todo, fragmentado e articulado, reflexo e condicionante social, um conjunto de símbolos e campo de lutas. Para o autor, em linhas gerais, a cidade é um espaço urbano, e este por sua vez é composto pelos diferentes usos da terra justapostos entre si. Estes usos fragmentados, quando analisados como um todo, formam o espaço urbano. Desta forma, a cidade se torna uma delimitação espacial, marcada na superfície terrestre, e suas características urbanas por sua vez, ora possuem delimitações, ora não, já que o espaço urbano é marcado pelas atividades sociais e pelas materializações das mesmas, quando existentes.

No Brasil, podemos falar de uma urbanização num âmbito contemporâneo, a partir de 1930, que segundo Lencioni (2008), é quando a reprodução do capital passa a existir, através das atividades industriais e principalmente pela indústria do café, sendo a decadência da cafeicultura que faz com que os investimentos passem para outros setores. A autora, aborda esse período para iniciar a discussão, mas poderiam ser outros os pontos de partida. No entanto, salientamos que para discutir o conceito no Brasil este ponto é relevante, devido a

---

<sup>29</sup> Marxista Russo, viveu de 1879 a 1940 e foi peça influente para a política Russa.



dinâmica que o capital gerado por conseguinte do café apresenta.

[...] porque o capital cafeeiro não se constituiu como um simples capital mercantil, dada as metamorfoses pelas quais se transfigurava: ora como capital industrial, ora como estoque de um comerciante, ora como renda do Estado, ora como recurso financeiro de um banqueiro, ora como em investimento para a construção de estradas de ferro [...] (LENCIONI, 2008, p. 119).

A construção das estradas de ferro para o escoamento do café é um forte indício da marca da urbanização crescendo no país nesta época, bem como, as metalúrgicas que fabricavam determinadas peças dos trilhos. O instrumental para o trabalho nos cafezais e a indústria têxtil para vestir as pessoas, tanto da cidade quanto do campo, também são fortes indícios. A sociedade começou a se transformar, mesmo que tenha sido por um urbano marcado pela precariedade, mas avanços foram feitos e devem ser considerados. Outro avanço da urbanização no Brasil ocorre na década de 70, com os governos militares e o aumento da população nas cidades, principalmente no que tange a saída de pessoas do interior/campo para o litoral. Este acontecimento, nesse período, conhecemos como êxodo rural.

Bernadelli (2006), elenca alguns critérios que são utilizados na tentativa de se conceituar uma sociedade como urbana, ora os considerando válidos, ora não, primeiro: tamanho demográfico, sendo este bastante questionador e passível de erros, uma vez que, num país grande como o Brasil as diferenças sócio espaciais são bem diferentes; segundo: densidade, sendo um critério importante, pois o urbano é entendido como aglomeração; terceiro: aspectos morfológicos, como por exemplo, as edificações, o parcelamento e uso do solo; quarto: as atividades, sendo elas mais relacionadas a agricultura e a agropecuária; quinto: modo de vida, aspectos mais associados a cultura, urbana ou rural; sexto: inter-relação, refere-se às comunicações, telecomunicações e transporte; sétimo e último: geração de inovação, relacionado a diversos segmentos da sociedade.

Para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, a área urbana é a que se refere a legislação brasileira, no caso, será a legislação vigente no momento da realização do Censo Demográfico. Desta maneira, considera-se atualmente como área urbana, as áreas correspondentes às cidades (sedes municipais), às vilas (sedes distritais) ou às áreas urbanas isoladas, sendo para o IBGE, uma classificação apenas de cunho político administrativo. VEIGA NETO (2002), argumenta contra essa consideração do IBGE pois acha incabível não

ser considerado, os hábitos e as funções sociais das pessoas que residem em sedes de municípios. Sua contrariedade também vai ao encontro do fato de esta ser uma classificação antiga, datando a Era Vargas. No entanto, o autor também propõe considerações bastante conflituosas para definição de urbano. Ele acredita que para uma melhor representação do mesmo, seria necessário saber o tamanho populacional, combinado com a densidade demográfica e a sua localização espacial. VEIGA NETO (2002), ainda afirma que o fator de densidade demográfica é o mais realista, pois expressa o quão foi alterado o meio físico natural. Contudo, sua proposta também abarca critérios estatísticos, sugerindo a não considerado de urbano, os municípios com população abaixo de 20 mil habitantes, com pouca densidade demográfica que não formem aglomerados.

Vale apresentar neste momento a diferenciação também feita pelo IBGE, quanto ao entendimento de município, distritos e outras delimitações sobretudo de cunho administrativo:

[...] **Municípios:** São as unidades de menor hierarquia dentro da organização político-administrativa do Brasil, criadas através de leis ordinárias das Assembleias Legislativas de cada Unidade da Federação e sancionadas pelo Governador. No caso dos territórios, a criação dos municípios se dá através de lei da Presidência da República. - **Distritos:** São as unidades administrativas dos municípios. Têm sua criação norteadas pelas Leis Orgânicas dos Municípios. - **Regiões Administrativas; Subdistritos e Zonas:** São unidades administrativas municipais, normalmente estabelecidas nas grandes cidades, citadas através de leis ordinárias das Câmaras Municipais e sancionadas pelo Prefeito. - **Área Urbana:** Área interna ao perímetro urbano de uma cidade ou vila, definida por lei municipal. - **Área Rural:** Área de um município externa ao perímetro urbano. - **Área Urbana Isolada:** Área definida por lei municipal e separada da sede municipal ou distrital por área rural ou por um outro limite legal. (BRASIL, IBGE, 2016, p. (s. n.)

Para definir aqui os conceitos de cidade e urbano nos dias de hoje, teve-se a pretensão de casar as ideias dos diferentes autores já apresentados, sabendo-se que a cidade constitui objeto cuja conceituação está imbuída de encaminhamentos controversos, até porque a leitura que se faz aqui é de um referencial que trata a conjuntura das cidades ocidentais, e, mesmo assim, não dá conta de reunir todas as realidades existentes deste ponto. Neste sentido, sabe-se que praticamente todas as intenções de se conceituar cidade e urbano acabam deixando alguns pontos, ora relevantes, de lado. Porém, a ideia de conceituar, como bem vimos anteriormente, é complexa. A conceituação não irá ser fiel a realidade, e por isso, os casos isolados que não se incluem nas características da ideia que se tenta formar de cidade, devem ser estudados

separadamente, para não perder sua importância. De maneira consciente, sabe-se que os conceitos de cidade e urbano que aqui se remontam não estão imunes de críticas e objeções das mais variadas.

Mas afinal, o que é cidade? de maneira objetiva, onde alguns autores dizem que cidade é a aglomeração de seres humanos, a partir da fixação dos mesmos em um local e mais do que aglomeração de seres humanos, é concentração e proximidade de objetos, como casas, prédios, carros, muros, avenidas [...]. Desta maneira, podemos chamar qualquer tipo de aglomeração de cidade? Não, as aglomerações duráveis que podem ser chamadas de cidades. Ainda com algumas considerações embasadas nas ideias de Lencioni (2008), contrapondo VEIGA NETO (2000), não se deve considerar o contingente populacional para definição de cidade, bem como, não se deve considerar se a sua população exerce atividade agrícola, mas a autora considera imprescindível além de um aglomerado sedentário a necessidade de uma administração pública e um mercado, para que este seja considerado uma cidade.







Por fim, se encaixando nas mesmas ideias temos a concepção de cidade por Rolnik (1988), sendo a cidade para a autora um registro do ser humano marcado na natureza, um registro feito no âmbito do sedentarismo e coletivismo. Além disso, para a autora a cidade pode ser compreendida como um complexo de diferentes aspectos, fazendo parte deles os políticos e os econômicos. O que as duas autoras trazem em comum é a compreensão de que a ideia de cidade sofreu ao longo do tempo inúmeras mudanças e por todo esse tempo, se manteve a palavra cidade e optou-se por adjetivá-la para representar suas mudanças. No entanto, a essência de cidade sempre permaneceu, sendo necessário ser um aglomerado de pessoas, praticantes do sedentarismo que exercessem política pública e tivessem algum tipo de mercado, independente do seu tamanho ou da sua função econômica, sendo ela uma cidade 2.000 ou de 50.000 habitantes, sendo ela industrial ou agrícola.

Apesar de todo o exposto o que se buscou aqui, foi fazer uma discussão com um cunho um tanto, mas não muito, filosófica, partindo da origem das cidades e do surgimento das suas características e traços urbanos, sem querer dar conta das multiplicidades de definições que abarcam estes conceitos. Ainda assim, afirmando que mais que uma construção material e física, eles também são conceitos imateriais e simbólicos, que permitam que os relatos sobre uma mesma cidade sejam muitos.

### 3.3 Os conceitos a partir da perspectiva do ensino de geografia

Para Cavalcanti (2002), a cidade é concebida dentro do espaço geográfico como um conjunto de objetos e de ações, ou seja, não apenas um arranjo de objetos, mas um espaço que conta com a ação de pessoas. A cidade é a produção da vida das pessoas, suas atividades como, lazer, consumo, emprego, debates, audiências, alimentação e as estruturas que suportam essas atividades, como os escritórios, hospitais, escolas e assim por diante. Para a autora a cidade e seus aspectos urbanos são importantes, pois a vida na cidade e nos espaços urbanos veio aumentando, de maneira bastante acelerada com o passar dos anos. O relatório das Nações Unidas - ONU de 2014<sup>30</sup>, afirma que atualmente cinquenta e quatro por cento da população mundial habita áreas urbanizadas, para ano 2050, a estimativa é que a porcentagem aumente para seiscentos e seis por cento. Já num âmbito nacional, verifica-se na figura a seguir as estimativas de quantidade de populações urbanas e rurais segundo o IBGE.

**Figura 1- Quantidade de habitantes em áreas rurais e urbanas por década no Brasil**

Região	Grandes Regiões e Unidades da Federação	1960 <sup>1</sup> Urbana	1960 <sup>1</sup> Rural	1970 <sup>1</sup> Urbana	1970 <sup>1</sup> Rural	1980 <sup>1</sup> Urbana	1980 <sup>1</sup> Rural	1991 <sup>2</sup> Urbana	1991 <sup>2</sup> Rural	2000 <sup>2</sup> Urbana	2000 <sup>2</sup> Rural	2010 <sup>2</sup> Urbana	2010 <sup>2</sup> Rural
	<b>BRASIL</b>	32.004.817	38.987.526	52.904.744	41.603.839	82.013.375	39.137.198	110.875.826	36.041.633	137.755.550	31.835.143	160.925.792	29.830.007
	<b>Região Norte</b>	1.041.213	1.888.792	1.784.223	2.404.090	3.398.897	3.368.352	5.931.567	4.325.699	9.002.962	3.890.599	11.664.509	4.199.945
	<b>Região Nordeste</b>	7.680.681	14.748.192	11.980.937	16.694.173	17.959.640	17.459.516	25.753.355	16.716.870	32.929.318	14.763.935	38.821.246	14.260.704
	<b>Região Sudeste</b>	17.818.649	13.244.329	29.347.170	10.984.799	43.550.664	9.029.863	55.149.437	7.511.263	65.441.516	6.855.835	74.696.178	5.668.232
	<b>Região Sul</b>	4.469.103	7.423.004	7.434.196	9.249.355	12.153.971	7.226.155	16.392.710	5.724.316	20.306.542	4.783.241	23.260.896	4.125.995
	<b>Região Centro-Oeste</b>	995.171	1.683.209	2.358.218	2.271.422	4.950.203	2.053.312	7.648.757	1.763.485	10.075.212	1.541.533	12.482.963	1.575.131

Fonte: IBGE – disponível em: < <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=8>>. Acesso em: 2 out. 2016.

Por estes números, apresentados na figura 1, vemos que a vida nas cidades é um acontecimento cada vez mais globalizado, e assim, para Cavalcanti (2002), o entendimento do conceito de cidade e também a compreensão do espaço urbano se fazem necessários para a formação da cidadania. Para esta educadora, a ideia de cidadania está ligada a ideia de direito, porque cidadania, sucintamente, é o exercício do direito de usufruir de direitos, estes por sua vez, são socialmente construídos. Vemos aqui, a conexão dos conceitos de cidade, urbano e

<sup>30</sup> Idem nota 3

cidadania, uma vez que as experiências adquiridas nos dois primeiros são importantes agentes formadores e compositores de um cidadão.

O ensino de Geografia contribui para a formação da cidadania através da prática de construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades, valores que ampliam a capacidade de crianças e jovens compreenderem o mundo em que vivem e atuam, numa escola organizada como um espaço aberto e vivo de culturas. O exercício da cidadania na sociedade atual, por sua vez, requer uma concepção, uma experiência, uma prática – comportamentos, hábitos, ações concretas – de cidade. (Cavalcanti, 2002, p.47)

A construção cidadã do indivíduo ocorre em diferentes instâncias. A escola aparece como uma das instâncias norteadoras para esta formação dos estudantes que a ela pertencem, não podendo recair sob um processo de transmissão de informação, mas sim proporcionando experiências e não o repasse de informações. As práticas escolares devem trabalhar com a atribuição de significados para com as ocorrências cotidianas, assumindo assim, em seu conteúdo educativo, que a cidade é incorporada de diferentes maneiras por cada estudante.

A Geografia aparece dentro da escola, como disciplina que tenta organizar esse emaranhado de experiências que formam a cidade. Para alguns estudantes as experiências são mais significativas e de fácil interpretação, para outros a observação por si só é dificultosa. Apresentar aos estudantes as diferentes realidades do espaço geográfico, mostrando em que ponto as vivências se cruzam, é dar significado para a cidade e para o lugar em que eles habitam, atribuindo assim importância social para a vida de cada indivíduo. A cidade e o espaço urbano são objetos de estudo de outras ciências, no entanto, a Geografia é compreendida como a área que estuda o meio físico natural e expressa as dinâmicas sociais visíveis e também as subjetivas.

O ensino de geografia empresta outros conceitos da sua ciência, para que a leitura e a compreensão sobre a cidade e o espaço urbano aconteçam de maneira efetiva. A despeito disto, temos o conceito de paisagem, que contribui com a observação da paisagem geográfica da cidade, para que se compreenda como a sociedade vem interagindo com o meio físico natural, o conceito de região, para saber como se dão as relações de comércio entre os diferentes lugares. O próprio conceito de lugar, com a finalidade de identificação do estudante dentro da cidade, identificando os lugares passíveis de se usufruir e os lugares interditados ou até mesmo os excludentes, e assim se vai, entre tantos outros conceitos. O ensino de geografia aparece como ferramenta importante para apresentar aos habitantes da cidade as

possibilidades de usufruto da mesma, principalmente através da atuação na sua gestão.

A Geografia é uma ciência importante para formação cidadã por estar diretamente ligada com os conceitos de cidade e urbano. Esses conceitos estão previstos no ensino de geografia num primeiro momento nos anos iniciais do ensino fundamental, quando os professores trabalham a noção de escala através dos bairros e das localidades conhecidas pelos estudantes, e num segundo momento, os conceitos aparecem nos anos finais do ensino fundamental com a temática de urbanização a nível mundial e também da urbanização brasileira, como veremos mais adiante, no próximo capítulo, com organização e estruturação destes conteúdos nos documentos norteadores da educação nacional.

## **4 ANÁLISES: OLHARES SOBRE DETERMINADAS COLEÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS**

Uma educação que tem como objetivo a autonomia do sujeito passa por municiar o aluno de instrumentos que lhe permitam pensar, ser criativo e ter informações a respeito do mundo em que vive. Callai, 2002

Para que possamos ter um olhar mais apurado, de como os conceitos de cidade e urbano aparecem nos Livros Didáticos - LD, é de bom tom, saber quais são as propostas dos documentos oficiais para o ensino destes conceitos, mais precisamente falando, quais são as orientações para os anos finais do ensino fundamental, etapa de ensino de nosso interesse para a presente pesquisa. Por isso, apresenta-se neste terceiro capítulo, as orientações que os documentos oficiais trazem, sendo eles: Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PNCs de 1998 e também as Diretrizes Curriculares - DCNs de 2013. Neste último capítulo, também serão apresentadas no decorrer dos tópicos 3.2 e 3.3, as obras escolhidas para análise e apreciação. Sendo assim, discorreremos sobre as reflexões feitas a partir das potencialidades e problemas encontradas nos LD.

### **4.1 Dialogando com os documentos oficiais**

Aos cidadãos e, sobretudo, aos docentes dos diferentes níveis escolares, é de grande valia munir-se dos conhecimentos quanto às legislações vigentes no âmbito da educação. Precisamos estar atentos a realidade na qual está inserido o cenário da educação brasileira, bem como, saber quais são os preceitos que preconizam a legislação educacional.

Num contexto histórico, é na Constituição de 1946, que aparece pela primeira vez um texto explicitando a necessidade de haver um instrumento que definisse o sistema educacional do país. Contudo, um anteprojeto de LDB só surge em 1948. A primeira LDB é sancionada em 1961, logo depois, em 1968, houve sua alteração, nas partes que dizem respeito ao ensino superior. Posterior a isso, a lei é novamente alterada em 1971, mas neste momento foram alterações no âmbito do que hoje chamamos de ensino fundamental e médio, na época, chamados primeiro e segundo graus.

As transições históricas de reorganização e redemocratização, pós-golpe militar, em que o cenário político, civil e cultural brasileiro esteve envolvido na década de 80, resultaram em uma nova configuração social no Brasil, em que a educação passa por significativas alterações e uma nova LDB é promulgada. Assim, é aprovada a Lei nº 9.394/96<sup>31</sup>, que promoveu uma efetiva regulamentação da educação a nível nacional e conseguiu efetivar a descentralização do ensino, onde ele passou a atuar em esferas estaduais e municipais.

Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

§ 1º Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso. (BRASIL, 1996)

No entanto, a LDB de 1996 também carregou falhas e equívocos no que diz respeito a qualidade do ensino.

A Lei 9.394/96 aprovada para servir de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apesar de propor inovações, não gerou efetivo acesso a uma educação de qualidade a uma expressiva parcela da população que fica excluída também de outros processos sociais. Permanecem inconclusos os temas relacionados à: busca pela melhoria da qualidade educacional, formação e aperfeiçoamento dos docentes, autonomia universitária e universalização do ensino fundamental. (CERQUEIRA, et al, 2009, p. 5)

A nova LDB é constituída de 92 artigos. A crítica que muitos educadores fazem em cima desta quantidade de artigos está na ambiguidade e na generalização que propiciam suas interpretações, por se tratar de um texto muito enxugado. Segundo Araújo (2008), em 1988 foram iniciadas as primeiras discussões quanto a criação de uma nova LDB, e assim, estabeleceu-se uma comissão para a construção do texto, que teve um cunho bastante democrático e contou com a contribuição de diversos setores populares vinculados à educação. Em linhas gerais, sem entrar no mérito de partidos e de contextos ideológicos, esta proposta não foi sancionada, ou melhor, primeiramente foi e depois foi revogada, tendo como argumento a inconstitucionalidade de alguns de seus artigos. Em contrapartida, surgiu um

---

<sup>31</sup>A Lei 9.394/96 é promulgada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, datando 20 de dezembro de 1996, publicada no Diário Oficial no dia 23 de dezembro de 1996.

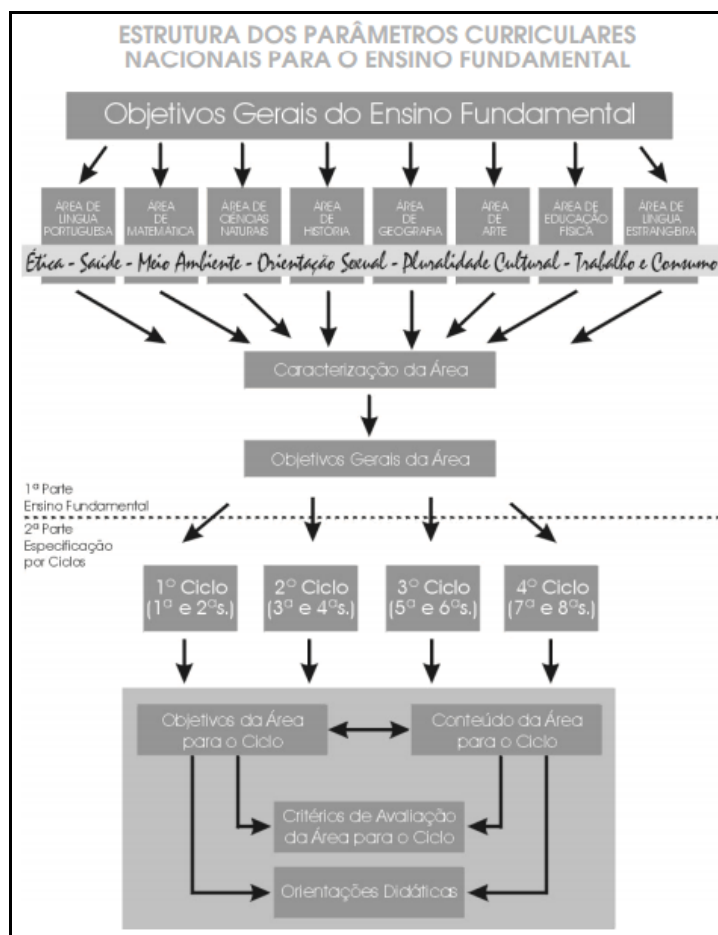


novo Projeto de Lei, bem mais enxuto que se resume na atual LDB regente.

Durante a década de 1990, diversas iniciativas curriculares foram instituídas no Brasil. Entre elas, destacamos a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, para o primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental em 1997 e para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental em 1998, sendo os do primeiro e segundo ciclos os primeiros a serem definidos pelo MEC e virem a público numa versão preliminar que foi encaminhada para consulta popular em 1995.

Os PCNs deram ênfase aos princípios relacionados à articulação entre os/as estudantes, a escola e a cidadania com as diferentes áreas do conhecimento e os temas transversais, estes que não se definem como disciplinas, mas devem atravessar elas, sendo eles: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, entre outros. Os PCNs, tiveram como pressuposto indicar diretrizes para a educação básica a nível nacional, ou seja, seu objetivo é abrangente, no que diz respeito a indicação de um caminho a ser seguido no trabalho pedagógico nacional. Sendo assim, o documento está organizado da maneira que se apresenta na figura a seguir:

**Figura 2 - Estrutura organizacional dos PCNS**



Fonte: BRASIL, MEC, 1998, p. 09.

Como bem podemos observar na figura 2, de acordo com os PCNs, o ensino fundamental esteve organizado em quatro ciclos, contendo dois anos de ensino dentro de cada ciclo. Destaca-se, que, em 2006, com a alteração do Art. 32 da LDB, o ensino fundamental passa a ter mais um ano de ensino, passando oito anos para nove anos obrigatórios, objetivando assim, o aumento do tempo de escolarização dos brasileiros. Por este motivo, a estrutura do ensino fundamental acaba mudando, onde os anos iniciais passam a compreender o 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano e os anos finais do ensino fundamental passam a compreender o 6º, 7º, 8º e 9º ano. Contudo, os PCNs para o ensino fundamental não foram atualizados<sup>32</sup>. No que diz respeito aos parâmetros não ocorrem mudanças tão significativas, pois, “a ampliação se fará com o acréscimo de um ano no início dos anos iniciais do ensino fundamental, de acordo com a legislação pertinente” (BRASIL, SEB/MEC, 2006, p. 11).

<sup>32</sup> Diferente dos PCNs para o ensino médio, que foram atualizados em 2006 pela resolução CNE/CEB n. 5/2011.

Mais adiante, apontaremos em quais ciclos dos PCNs devem ser abordados os conceitos que são objeto de nossa pesquisa. Antes, é necessário salientar que, além da iniciativa dos PCNs a partir da LDB, outros desdobramentos surgiram e fundamentaram a organização dos currículos da educação básica. Entre eles, destacamos as diretrizes curriculares nacionais – DCNs, que têm como objetivo orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, norteados seus currículos e conteúdos mínimos. Assim, as diretrizes asseguram a formação básica, com base na LDB, definindo as competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

O art. 9º, inciso IV, da LDB assinala ser incumbência da União:... “estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e **diretrizes** para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum”. Logo, os currículos e seus conteúdos mínimos (art. 210 da CF/88), propostos pelo MEC (art. 9º da LDB), terão seu norte estabelecido através de **diretrizes**. Estas terão como foro de deliberação a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (art. 9º, § 1º, alínea “c” da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995). Dentro da opção cooperativa que marcou o federalismo no Brasil, após a Constituição de 1988, a proposição das **diretrizes** será feita em colaboração com os outros entes federativos (LDB, art. 9º). (BRASIL, CNE, 1998, p. 2)

Aparentemente os PCNs e as DCNs podem parecer documentos congruentes, mas não são. Os parâmetros foram organizados pelo Ministério da Educação com o propósito amplo de dar embasamento para discussões pedagógicas, orientações para formulação de currículos e suporte para a produção de materiais didáticos, e este não é um documento obrigatório, mais precisamente falando, eles compreendem o resultado de uma pesquisa encomendada pelo MEC à Fundação Carlos Chagas, (TEIXEIRA, 2000). Já os DCNs são obrigatórios e foram elaborados pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, em 1998 e adotaram uma metodologia baseada estritamente na Constituição e na legislação educacional vigente.

Art. 2º Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as Escolas Brasileiras dos Sistemas de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas Propostas Pedagógicas. (BRASIL, CNE, 1998, p. 13)

Em 2013 as DCNs<sup>33</sup> foram atualizadas, principalmente para se adequar a nova organização do ensino fundamental, agora de nove anos. Assim, “tem como perspectivas melhorar as condições de equidade e qualidade da Educação Básica, estruturar um novo Ensino Fundamental e assegurar um alargamento do tempo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento” (MEC, SEB, DICEI, 2013, p.13). Vale ressaltar que, houve um tempo para a adaptação das escolas e da sociedade brasileira como um todo para a ampliação do ensino fundamental e a nova organização e equivalência de séries para anos e de idade ficou da seguinte maneira:

**Tabela 3 – Estrutura do ensino fundamental com 9 anos de duração**

Etapa de ensino	Faixa etária prevista	Duração
Educação Infantil	até 5 anos de idade	
Creche	até 3 anos de idade	
Pré-escola	4 e 5 anos de idade	
Ensino Fundamental	até 14 anos de idade	9 anos
Anos iniciais	de 6 a 10 anos de idade	5 anos
Anos finais	de 11 a 14 anos de idade	4 anos

Fonte: BRASIL. CNE e CEA, 2005, p.1. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf)>

**Tabela 4 – Correspondência de estrutura do antigo ensino fundamental para o novo ensino fundamental**

8 anos de duração	9 anos de duração	Idade correspondente no início do ano letivo (sem distorção idade/ano)
-	1º ano	6 anos
1ª série	2º ano	7 anos

<sup>33</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, Brasília: (MEC, SEB, DICEI, 2013.) [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 20 out. de 2016.

2ª série	3º ano	8 anos
3ª série	4º ano	9 anos
4ª série	5º ano	10 anos
5ª série	6º ano	11 anos
6ª série	7º ano	12 anos
7ª série	8º ano	13 anos
8ª série	9º ano	14 anos

Fonte: BRASIL. MEC, 2009, P.12. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo\\_a\\_passo\\_versao\\_atual\\_16\\_setembro.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf)>

As principais considerações que podemos destacar para os anos finais do ensino fundamental, a partir da análise da figura 2 que mostra a estrutura dos PCNs e das tabelas 3 e 4, que mostram a estrutura do ensino fundamental em séries e em anos, são as seguintes: o terceiro e quarto ciclo, que correspondiam a 5ª e 6ª série e 7ª e 8ª série, hoje, correspondem ao 6º e 7º ano e 8º e 9º ano respectivamente. Também se conclui que há uma lacuna, gerando uma dúvida do que ter como parâmetro no novo 1º ano. Pois bem, vamos por partes.

O Parecer CNE/CEB nº 7/2007 admitiu coexistência do Ensino Fundamental de 8 (oito) anos, em extinção gradual, com o de 9 (nove), que se encontra em processo de implantação e implementação. Há, nesse caso, que se respeitar o disposto nos Pareceres CNE/CEB nº 6/2005 e nº 18/2005, bem como na Resolução CNE/CEB nº 3/2005, que formula uma tabela de equivalência da organização e dos planos curriculares do Ensino Fundamental de 8 (oito) e de 9 (nove) anos, a qual deve ser adotada por todas as escolas. (BRASIL, MEC, 2016)

Desta maneira, o MEC admite que devia haver um tempo de transição de currículos, mas não menciona em nenhum momento a proposta de ser elaborada novos PCNs. O que nos faz permanecer até o momento presente, num processo de equivalência no que tange o conteúdo/conceito deste material em específico. Ainda trabalhando com as considerações:

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 4/2008, o antigo terceiro período da Pré-Escola, agora primeiro ano do Ensino Fundamental, não pode se confundir com o anterior primeiro ano, pois se tornou parte integrante de um ciclo de 3 (três) anos, que pode ser denominado “ciclo da infância”. Conforme o Parecer CNE/CEB nº 6/2005, a ampliação do Ensino Fundamental

obrigatório a partir dos 6 (seis) anos de idade requer de todas as escolas e de todos os educadores compromisso com a elaboração de um novo projeto político-pedagógico, bem como para o consequente redimensionamento da Educação Infantil. (BRASIL, MEC, 2016)

Neste sentido, o que o MEC propõe para o Ensino Fundamental é uma revisão dos Projetos Políticos Pedagógicos – PPP<sup>34</sup>, e uma reformulação dos mesmos até que novas diretrizes curriculares sejam aprovadas e disponibilizadas. Para o 1º ano em específico, não se propõe o que era antes apresentado na 1ª série, o intuito é estritamente que a criança chegue bem preparada para o letramento do 1º ano, uma vez que, antes a criança poderia ou não chegar preparada, já que a sua inclusão na Pré-escola, segundo a LDB não era obrigatória. O MEC é enfático quanto à necessidade de uma reorganização dos currículos a partir de novas diretrizes, não deixando cair numa pura e simples adaptação dos currículos antigos, “Trata-se, portanto, de criar um novo currículo e de um novo projeto político-pedagógico para o Ensino Fundamental que abranja os nove anos de escolarização, incluindo as crianças de seis anos”. (BRASIL, MEC, 2016).

#### **4.1.1 Orientações dos PCNs e DCNs para o ensino de geografia nos anos finais do ensino fundamental**

Os PCNs de Geografia, de modo geral, expressam na importância do ensino de geografia, o entendimento dos conceitos de paisagem, território, territorialidade, lugar, espaço, entre outros. Não destacam, especificamente, os conceitos de nosso interesse no momento, cidade e urbano, mas apontam o espaço como objeto primordial do estudo da geografia, e também apontam o dever do ensino de geografia em formar estudantes capazes de exercer seus direitos e deveres como cidadão.

No que se refere ao ensino fundamental, é importante considerar quais são as categorias da Geografia mais adequadas para os alunos em relação a essa etapa da escolaridade e às capacidades que se espera que eles desenvolvam. Assim, espaço deve ser o objeto central de estudo, e as categorias território,

---

<sup>34</sup> O Projeto Político Pedagógico é o eixo norteador das atividades no âmbito das escolas. São projetos criados obrigatoriamente dentro de cada instituição escolar, a partir dos documentos oficiais, disponibilizados pelo Governo. Os PPPs são organizados com a participação de toda comunidade escolar e são revisados sempre que tenha necessidade. São propostas das escolas que reúnem uma série de atividades para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos estudantes e o cotidiano do espaço escolar.

região, paisagem e lugar devem ser abordadas como seu desdobramento. (MEC, PCNs, 1997, p. 27)

Se nos ativermos nos entendimentos destes conceitos citados nos PCNs, e nos objetivos propostos, veremos que eles nos fazem percorrer um caminho equivalente no grau de importância que já constatamos ter os conceitos de cidade e urbano, por serem categorias que também envolvem o estudo do espaço. A equivalência também existe porque, de uma maneira ou outra, os PCNs indicam a abordagem destes conceitos a partir da realidade geográfica do cotidiano dos estudantes. Ou seja, verificamos caminhos perpassados entre o ensino dos conceitos cidade e urbano e as categorias de mais relevância propostas pelos PCNs.

No que diz respeito a organização de conteúdo dos ciclos, os PCNs dos anos finais do ensino fundamental apresentam, no terceiro e quarto ciclos, a seguinte estrutura:

**Tabela 5 - Orientações temáticas dos PCNs para os anos finais do ensino fundamental**

<b>TERCEIRO CICLO</b>	
Eixo 1 A Geografia como uma possibilidade de leitura e compreensão do mundo	A construção do espaço: os territórios e os lugares (o tempo da sociedade e o tempo da natureza); A conquista do lugar como conquista da cidadania
Eixo 2 O estudo da natureza e sua importância para o homem	Os fenômenos naturais, sua regularidade e possibilidade de previsão pelo homem; A natureza e as questões socioambientais
Eixo 3 O campo e a cidade como formações socioespaciais	O espaço como acumulação de tempos desiguais; A modernização capitalista e a redefinição nas relações entre o campo e a cidade; O papel do Estado e das classes sociais e a sociedade urbano-industrial brasileira; A cultura e o consumo: uma nova interação entre o campo e a cidade.
Eixo 4 A cartografia como instrumento na aproximação dos lugares e do mundo	Da alfabetização cartográfica à leitura crítica e mapeamento consciente; Os mapas como possibilidade de compreensão e estudos comparativos das diferentes paisagens e lugares
<b>QUARTO CICLO</b>	
Eixo 1 A evolução das tecnologias e as novas territorialidades em redes	A velocidade e a eficiência dos transportes e da comunicação como novo paradigma da globalização; A globalização e as novas hierarquias urbana
Eixo 2 Um só mundo e muitos cenários geográficos	Estado, povos e nações redesenhando suas fronteiras; Uma região em construção: o Mercosul; Paisagens e diversidade territorial no Brasil
Eixo 3 Modernização, modo de vida e a	O processo técnico-econômico, a política e os

problemática ambiental	problemas socioambientais; Alimentar o mundo: os dilemas socioambientais para a segurança alimentar; Ambiente urbano, indústria e modo de vida; O Brasil diante das questões ambientais; Ambientalismo: pensar e agir
------------------------	---

Fonte: Elaborada pela autora a partir das informações contidas nos PCNs de Geografia (1998).

Diante da estrutura apresentada, observa-se que o eixo mais significativo no que diz respeito aos conceitos que são objeto desta pesquisa é o eixo três, do terceiro ciclo. No eixo 3 o campo e a cidade como formações socioespaciais. É preciso acentuar o fato de que, não temos como meta subscrever todos os conteúdos pertinentes ao trabalho com nossos conceitos a partir dos PCNs. A intenção é mostrar a relevância desta temática neste documento oficial, produzido por um órgão tão reconhecido na esfera nacional como o MEC. Sendo assim, no eixo 3 do terceiro ciclo, os PCNs sugerem como parâmetros trabalhar as seguintes temáticas: “o espaço como acumulação de tempos desiguais”, “a modernização capitalista e a redefinição nas relações entre campo e cidade”, “o papel do Estado e das classes sociais e a sociedade urbano-industrial brasileira” e “a cultura e o consumo: uma nova interação entre campo e cidade”.

No que se refere à Geografia e aos conceitos de nosso interesse, os DCNs (2013) apresentam as seguintes orientações:

Art. 15 Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento: **I** – Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte; e e) Educação Física; **II** – Matemática; **III** – Ciências da Natureza; **IV** – Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; **V** – Ensino Religioso. (MEC, SEB, DICEI, 2013, p.133).

Art. 24 [...]§ 2º Constituem exemplos de possibilidades de integração do currículo, entre outros, as propostas curriculares ordenadas em torno de grandes eixos articuladores, projetos interdisciplinares com base em temas geradores formulados a partir de questões da comunidade e articulados aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, currículos em rede, propostas ordenadas em torno de conceitos-chave ou conceitos nucleares que permitam trabalhar as questões cognitivas e as questões culturais numa perspectiva transversal, e projetos de trabalho com diversas acepções. (MEC, SEB, DICEI, 2013, p.135).

Verificamos que as DCNs de 2013, apresentam orientações gerais para as grandes áreas do conhecimento e não se referem em nenhum momento aos conteúdos e conceitos que



as disciplinas devem abordar, justamente por serem orientações gerais. Contudo, nos indicam caminhos que permitem e de certa forma nos solicitam trabalhar com os conceitos aqui expostos.

Art. 9º O currículo do Ensino Fundamental é entendido, nesta Resolução, como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. (MEC, SEB, DICEI, 2013, p.132).

Se as novas diretrizes apontam a necessidade de trabalharmos o ensino a partir das vivências dos estudantes, apresentando a eles diferentes estruturas e relações sociais, contextualizando o saber historicamente, entende-se que é pertinente a abordagem dos conceitos de cidade e campo/urbano e rural no ensino de geografia na etapa escolar dos anos finais do ensino fundamental.

Dentro deste contexto, de articulação entre PCNs e DCNs, temos os livros didáticos, que são nossos objetos de análise no presente trabalho. A avaliação dos livros leva em consideração as orientações contidas tanto nos PCNs quanto nos DCNs, por este motivo, é importante olharmos para estes documentos, como bem fizemos anteriormente, antes de tecermos análises de quaisquer temas dentro dos LDs.

Como vimos na primeira seção, os LDs chegam às escolas após as editoras ter escritos estes livros num edital de avaliação do PNLD, onde as obras aprovadas suas resenhas são publicadas no Guia do Livro Didático. Assim, o Decreto Nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010, dispõe considerações pertinentes a nossa pesquisa sobre os programas de material didático:

Art. 10 O processo de aquisição das obras do PNLD e do PNBE obedecerão às seguintes etapas e procedimentos: [...] § 1º As regras para inscrição, os parâmetros e critérios para triagem, pré-análise e avaliação pedagógica das obras, bem como os procedimentos aplicáveis às demais etapas serão estabelecidos em edital, publicado pelo FNDE. (BRASIL, MEC, 2010)

Desta maneira, como cada PNLD tem seu edital próprio, logo, vamos nos ater aos editais de 2014 e de 2017, para saber quais são as menções que ambos fazem ao conteúdo e avaliação dos LDs. O PNLD de 2014 é o edital que pertence nossa primeira coleção escolhida para análise, Expedições Geográficas do sexto e sétimo ano, Melhem Adas e Sergio Adas, publicados em 2011, pela editora Moderna. Neste edital, podemos observar na página 55, a

indicação de obrigatoriedade de conformidade com os estatutos: LDB, DCNs, Estatuto da Criança, entre outros, sob a premissa de exclusão do Guia de Livros didáticos, as obras que não obedecerem e se referenciarem nestas legislações.

Sendo assim, o mesmo edital prevê para a avaliação, também com caráter eliminatório as seguintes orientações:

2.1.1. respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental; 2.1.2. observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; 2.1.3. coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados; 2.1.4. correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; 2.1.5. observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada; 2.1.6. adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático pedagógicos da coleção. (MEC, PNLD, 2014, p. 54- 55)

Do ponto de vista da Geografia, o edital apresenta sua visão sobre esta ciência de uma maneira bastante democrática e abrangente, fazendo uma remontagem do caminho da Geografia pela história e colocando em evidência o espaço-geográfico como seu objeto de estudo.

A visão de Geografia contida neste Edital é a de uma ciência que estuda processos, dinâmicas e fenômenos da sociedade e da natureza, para compreender as relações sociedade/espço/tempo que se concretizam diacrônica e sincronicamente, produzindo, reproduzindo e transformando o espaço geográfico nas escalas local, regional, nacional e mundial. Essas relações abordadas no processo de construção social, cuja gênese se constitui no espaço e no tempo, não podem ser entendidas como uma enumeração ou descrição de fatos e fenômenos desarticulados, que se esgotam em si mesmos. (MEC, PNLD, 2014, p. 61)

Além da explicitação da visão do que se entende por Geografia dentro edital, também temos os critérios próprios para análises dos livros desta disciplina, além dos critérios gerais, comuns a todas as áreas, que expusemos anteriormente. Também são expressos no edital de 2014 critérios específicos para esta área, entre eles e de acordo com a temática do nosso interesse no presente trabalho, destacamos os seguintes:

1. compatibilidade entre a opção teórico-metodológica adotada, os conteúdos geográficos desenvolvidos e o modo como são desenvolvidos, evitando

paradoxos de interpretações; [...] 6. conceitos vinculados às dimensões de análise que abordam tempo, cultura, sociedade, poder e relações econômicas e sociais sem omitir qualquer um dos conceitos estruturantes do espaço geográfico: natureza, paisagem, espaço, território, região e lugar; 7. conceitos e informações corretas que permitam a compreensão da formação, do desenvolvimento e da ação dos elementos constituintes do espaço físico, suas formas e suas relações; 8. conceitos e informações corretas que permitam compreender a formação, desenvolvimento e ação dos elementos constituintes do espaço humano, assim como os processos sociais, econômicos, políticos e culturais, suas formas e suas relações; 9. conceitos e informações relacionadas de maneira correta, encaminhando os passos necessários à análise da dimensão geográfica da realidade; [...] (MEC, PNLD, 2014, p. 62)

Ao considerar o trecho citado, vale ressaltar a importância do critério número um, que expõe a importância de se evitar paradoxos quanto a concepção teórico-metodológica, onde o conteúdo e a didática estejam em conexão. Os outros critérios que destacamos estão diretamente relacionados com a nossa premissa da pesquisa, em saber como os conceitos de cidade e urbano estão sendo apresentados/trabalhados/discutidos nos livros didáticos. Os critérios que relacionam conceitos são enfáticos no que desrespeitam a necessidade de veracidade de informações sobre conceitos de: espaço físico-natural, físico-social, cultural, político, entre outros, sendo necessário que os mesmos deem suporte aos estudantes na compreensão e análise das diferentes dimensões geográficas e da realidade.

Neste mesmo sentido, o PNLD de 2017, edição a qual pertence nossa segunda coleção de análise, Coleção Integralis, Geografia do sexto e sétimo ano, escrita por Helio Garcia e Paulo Roberto Moraes da editora IBEP 1ª ed. 2015, apresenta em seu edital exatamente os mesmos critérios eliminatórios comuns a todas as áreas que o PNLD de 2014. Porém, no que tange as legislações e diretrizes do ensino fundamental o PNLD de 2017 apresenta uma lista mais extensa de estatutos, porque, com o passar dos anos, algumas leis foram alteradas e novas resoluções apresentadas para a educação básica num âmbito nacional<sup>35</sup>.

Quanto a concepção da ciência geográfica, a visão do PNLD de 2017 também permanece a mesma do de 2014, bem como seus critérios específicos e de caráter eliminatório para avaliação dos livros didático de geografia. No entanto, uma pequena diferença que os dois PNLDs apresentam nos tópicos que trazemos aqui, é que o mais recente de 2017 divide

---

<sup>35</sup> Apresenta-se aqui o link de acesso aos editais dos PNLDs, <http://www.fnade.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais> Acesso em: 1 nov. 2016. O PNLD 2014 e PNLD 2017 podem ser acessados neste link para mais aprofundamento no assunto. O primeiro apresenta a legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental na página 55, enquanto o segundo apresenta as mesmas informações só que com acréscimos de estatutos nas páginas, 41 e 42. PNLD 2014

as disciplinas pelas grandes áreas, ciências humanas, ciências da natureza, linguagens, etc, enquanto o de 2014 apresenta apenas as disciplinas, sem encaixá-las em áreas.

Podemos perceber diante do que foi exposto dos dois editais, que nenhum deles fazem menção aos PCNs, mas apenas aos DCNs. Todavia, as duas obras escolhidas para análise, apresentam no manual do professor a justificativa de apoiar a construção do seu conteúdo nos PCNs, mesmo eles não sendo documentos obrigatórios, lembrando que eles são documentos oficiais, pois foram disponibilizados pelo MEC, mas não são obrigatórios.

Diante de tudo que foi exposto, nesta seção e nas que a precederam, viu-se a necessidade de se criar uma ferramenta de análise para as obras escolhidas. Toda esta lógica de construção dos livros didáticos que vimos anteriormente, singularizam os conteúdos teóricos, as atividades e metodologias que serão expressas ao ser utilizado este material pedagógico. O LD é um recurso bastante importante para o desenvolvimento das aulas, pois serve de aparato para professores que muitas vezes não dispõem de outros recursos. Porém, como já mencionamos anteriormente, ele não deve ser o único recurso didático a ser utilizada para a prática das aulas no dia a dia da escola.

A peripécia de o livro didático ser um recurso didático importante, principalmente por ser gratuito, não nos exime da necessidade de ter um olhar crítico para ele, principalmente por ser um material custeado pelo Governo e junto a isso vir carregado de poderes e legitimidades (CISTERNAS, 2012). Dito isso, utilizou-se das ideias de Castrogiovanni, et. al. 2008; Cisterna, 2012; e Pontuschka et. al. 2009, PCNs de Geografia (1998) e DCNs (2013) para ter a possibilidade de um olhar minucioso para os livros didáticos analisados.

Para situar o leitor quanto a nossa ferramenta de análise, salientamos que fizemos um compilado das ideias das obras recém citadas, mas, para a apresentação dos resultados, achou-se necessário esquematizar o conteúdo e apresentar da seguinte forma:

- A. Descrição da obra: Aspectos gerais da obra, principalmente no que tange a estrutura.
- B. Organização da temática: Pretende identificar à qual conteúdo a temática em questão está vinculada.
- C. Conceito: identificação de como os conceitos de cidade e urbano são apresentados e se estão sendo abordados.
- D. Escala de abordagem: Identificar se a abordagem dos conceitos é trabalhada em diferentes escalas.

E. Construção da cidadania: Constatar se a abordagem do conceito de cidade está relacionado à formação cidadã.

F. Outras considerações: Breves considerações sobre temáticas que envolvem nossos conceitos, mas não se dirigem a eles em si.

Esta estrutura foi baseada na ideia de análise de Bado (2009), que organizou sua análise com base na ficha de avaliação do livro didático de Geografia. Assim, nosso olhar vai ao encontro de saber quem são os autores e suas respectivas formações, qual é público alvo que se destina a obra, quais são os temas priorizados no que desrespeito nossos conceitos investigados, se os LDs apresentam os conteúdos importantes mencionados no eixo três dos PCNs<sup>36</sup>. A investigação criteriosa e minuciosa pretende também analisar as figuras e imagens, os exercícios propostos, a diagramação, a postura teórico-metodológica do autor bem como, a conformidade legal do livro com as DCNs (2013). Neste sentido se o conteúdo apresentado no livro permite a construção do conhecimento, articulado com o saber histórico e a as vivências do estudante, se o conteúdo do livro aborda os princípios norteadores indicados nas diretrizes para o ensino fundamental (éticos, políticos e estéticos), e assim por diante.

#### **4.2 Entre os escritos do autor e o imaginário dos estudantes: Expedições geográficas**

As duas primeiras análises feitas neste capítulo são referentes à coleção Expedições Geográficas do sexto e sétimo ano, escrito por: Melhem Adas e Sergio Adas em 2011, pertencente ao PNLD de 2014. A coleção foi publicada pela editora Moderna. Ambos os autores possuem formação na Geografia, Melhem Adas como bacharel e licenciado, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP e Sergio Adas se especializou na Geografia através do seu doutorado em Ciências, pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo – USP.

Segundo o Guia de Livros Didáticos de 2014, a coleção atende as prescrições legais dispostas pelas Diretrizes Curriculares do ensino fundamental, principalmente no que tange os conceitos de lugar, território, paisagem e região propostos pelos DCNs e pelos PCNs. O guia também afirma que as informações nos textos, nos mapas, nas diferentes imagens e tabelas apresentam-se corretamente, com conteúdo atualizado e direcionado para os temas propostos nas unidades.

---

<sup>36</sup> Os conteúdos podem ser encontrados nas páginas 84 e 85 dos PCNs de Geografia (1998)

Os diferentes livros didáticos dessa coleção são organizados de uma maneira bastante peculiar e de certa forma lúdica, onde ao abri-los, o leitor parece estar embarcando em uma viagem de “trem”. Os títulos se referem ao número do percurso que o “trem” inicia, e, no meio da viagem o leitor desembarca e embarca em diversas estações, estas fazem parênteses no assunto e abordam os temas transversais, propostos pelos PCNs e DCNs. As estações são denominadas de Estação Socioambiental, Estação Cidadania, Estação História e Estação Ciências. Esta organização, criando uma viagem, com roteiros e ilustrações que lembram placas e pontos de indicação turística, tenta tornar a obra um estímulo de interesse ao conhecimento perante aos estudantes.

#### 4.2.1 Expedições Geográficas, 6º ano

A presente análise considera o elemento capa importante, devido ao fato que o estudante ou qualquer leitor que se aproprie da obra, sente determinada expectativa ao se deparar com a imagem ou o título apresentado nela, bem como, suas cores, fontes e símbolos. A capa é o elemento que estabelece o primeiro contato com o leitor, bem como, deve imprescindivelmente estabelecer ligação de conteúdo com as demais partes do livro. Desta forma, observa-se que a capa desta obra (FIGURA 3) traz direcionamento para o conteúdo de grande escala, que é a ciência geográfica, direcionada para o sexto ano, e, nos deixa uma pista de uma abordagem mais voltada para o meio físico natural, ao analisarmos a imagem refletida no óculos de esquiador da pessoa. É relevante ressaltar também, que há uma determinada harmonia entre as cores das diferentes fontes utilizadas na escrita, bem como o tamanho delas.

**Figura 3 – Capa do livro Expedições Geográficas, 6º ano**



Fonte: Guia do Livro Didático, 2014, p. 21

A apresentação do livro, feita pelos autores, é bastante envolvente, ela faz um convite otimista ao leitor, a participar de uma viagem, tratando a Geografia como ela deve ser, uma ciência que estuda o espaço geográfico e não apenas o natural, indo ao encontro do que propõem os PCNs.

**A - Descrição da obra:** Quanto a diagramação, o livro divide seu conteúdo em oito unidades e possui 272 páginas. As unidades possuem quatro capítulos cada, estes os escritores nomeiam de percursos. Sendo assim, a obra está organizada da seguinte maneira: Unidade 1: Orientação e localização no espaço geográfico; Unidade 2: Elementos básicos de Cartografia;

Unidade 3: A Terra: aspectos físicos gerais; Unidade 4: O relevo continental: agentes internos; Unidade 5: O relevo continental: agentes externos; Unidade 6: Clima e vegetação natural; Unidade 7: Extrativismo e agropecuária; e Unidade 8: Indústria, sociedade e espaço.

**B – Organização da temática:** Os conteúdos que envolvem e possibilitam a discussão de cidade e urbano, podem ser encontrados principalmente nas seguintes unidades e percursos:

- Unidade 1: Percurso 1 – Espaço e Paisagem,
- Unidade 8: Percurso 29 – Do artesanato à manufatura e à indústria moderna,
- Unidade 8: Percurso 30 – Indústria: transformações sociais e impactos ambientais.

**C- Conceito:** A primeira unidade como um todo, mais especialmente nos itens um e dois, encontramos os conceitos de espaço natural, espaço geográfico, paisagem e lugar, para fazer um elo, primeiramente com a orientação e posteriormente para conectar a sociedade com o conteúdo mais físico natural que é abordado nas páginas seguintes. O conceito de espaço geográfico vai ao encontro da definição de Corrêa (1989) para Espaço Urbano que utilizamos no referencial teórico da presente pesquisa. As primeiras páginas 14, 15, 16 e 17 do item um, apontam as diferenças entre espaço natural e espaço geográfico, apesar de não trabalharem especificamente com os conceitos de cidade e campo, urbano e rural, apresentam uma base epistemológica muito similar, quando afirmam que as alterações espaciais nem sempre estão no âmbito do visível.

Na página 15 em especial, observamos o seguinte trecho: “A cidade ou o município em que você vive é, dessa forma, um espaço geográfico – resultado do trabalho de todas as gerações que aí viveram e vivem, pois, o espaço geográfico está em contínua transformação”. Após ter “Embarcado” em diferentes Estações de história, de cidadania, socioambiental, etc, desembarcamos na linguagem da arte, nas páginas 103 e 104, com a elucidação da vida e obras do pintor francês Claude Monte, onde é apresentado no LD as diferentes pinturas que este faz de um monte de feno, sempre na mesma dimensão espacial, mas em espaços temporais distintos, para captar a essência da mudança do objeto com o passar do tempo.

A unidade oito, mostra ao estudante como a industrialização levou ao aumento da urbanização no mundo, e de uma maneira positiva reafirma o que remontamos com o referencial teórico apresentado, de que a urbanização já era existente nas diferentes civilizações, no entanto, com o avanço das tecnologias ela aumentou. Nas páginas 236 e 237,



temos uma ilustração que apresenta uma linha do tempo, com diversos objetos e a evolução da tecnologia do ano de 1750 até 2010. Na página 238, destacamos o seguinte trecho:

Por volta do ano 1000 d.C., no entanto, começaram a ocorrer muitas mudanças na Europa. Seus habitantes, que viviam predominantemente no campo, começaram a migrar para as cidades, estimulando o desenvolvimento do artesanato e do comércio como novos meios de sobrevivência. (MELHEM E SERGIO ADAS, 2011)

Esse trecho e os seguintes, durante toda a unidade mostram que a urbanização está concentrada no espaço das forças produtivas, na indústria, no comércio, e, sobre tudo, na força de trabalho e nas forças políticas de relações de poder. A abordagem da urbanização atrelada à industrialização é exposta tanto no âmbito global quanto no nacional nesta obra. A unidade oito permite a leitura, de que a ida das pessoas do campo para as cidades, se dá por conta da melhor qualidade de vida que as mesmas proporcionam, afirmando nossa conceituação, uma vez que relacionam a proximidade das pessoas das infraestruturas e serviços necessários, diferente do campo. A obra reafirma nossas conceituações também na página 239, quando afirma ser a divisão social do trabalho uma dos elementos da distinção entre cidade e campo.

Por fim, a última unidade desse livro didático, “Indústria Sociedade e Espaço”, é a que mais aborda a questão do espaço urbano. O que dá para perceber em toda a obra, é que de acordo com as indicações dos PCNs, os estudantes estão sendo preparados para compreender como o meio físico natural influencia nas atividades antrópicas durante toda nossa história, e também como nós, seres humanos, somos responsáveis por diversos problemas ambientais que envolvem a natureza.

**D - Escala de abordagem:** A escala é bem eclética quanto às exemplificações, aborda as cidades e países de diferentes localidades, a exemplo desta afirmação temos as figuras 4 e 6 nas páginas 16 e 17 respectivamente, que apresentam exemplos da cidade São Paulo. Temos também a figura 8, na página 18, que apresenta a arquitetura das cidades de Rothenburg e de Kyoto na Alemanha e Japão respectivamente. As ilustrações do LD também abrangem cidades e municípios do nordeste brasileiro, a exemplo disto temos fotos da figura 9, na página 20. Os mapas apresentam diversas cidades, na página 57 encontramos um mapa da Bahia que, por sua vez, faz menção a cidades com maior ou menor importância. Portanto a abordagem temática da obra como um todo contempla diversas escalas geográficas.

**E - Construção da cidadania:** Podemos destacar que a obra apresenta um conteúdo que contempla a intenção de formação cidadã dos estudantes, principalmente no que tange as propostas de exercícios. Exemplo disto, podemos citar a primeira atividade proposta no LD, que se encontra na página 13 e se chama: aquecendo. Nesta atividade o leitor é levado a fazer a análise de uma figura, elencar seus elementos e imaginar situações a partir dela, assim ele é levado a fazer considerações, investigação e ativar a criatividade. O foco da abordagem cidadã da obra está no entorno dos problemas ambientais, como exemplo, podemos citar o conteúdo da página 163, que apresenta a urbanização, industrialização e produção agrícola brasileira como fatos problemáticos para a qualidade da água. Ainda nesta página, podemos citar o seguinte trecho: “Na zona rural, os recursos hídricos também são explorados de forma irregular, além de parte da vegetação protetora da macia (mata ciliar) ser destruída para a realização de atividades como agricultura”. Ainda no final da página 163, temos um exercício, que propõe ao estudante uma reflexão sobre quais medidas poderiam ser tomadas para evitar o desperdício de água no Brasil.

**F - Outras considerações:** Cidade e município são temas citados constantemente em toda a obra, seja no texto, na descrição de imagens ou no título de gráficos, por exemplo, nas páginas 18, 19, 20, 48 entre outras, na descrição de imagens, ora fazendo menção e trabalhando com o conceito de lugar e falando de cidades, ora reportando-se a municípios. Isso, para um estudante atento à leitura e a toda a composição da obra é nitidamente perceptível. Nas páginas 57 e 59 por exemplo, entre outras, podemos observar mapas com o título de cidade e posterior a isso na página 63, um mapa de curvas de nível com o nome de município.

Quanto a diferenciação de cidade e de município percebemos que os autores demonstram clareza no entendimento e distinção, mas como mencionamos anteriormente, eles não apresentam essa distinção aos estudantes da obra. Mesmo que o foco da discussão não seja este, deve ser levado em consideração que em todas as unidades deste livro ocorrem exemplificação de diferentes lugares, ora denominando de cidade, ora de município, vila e outros. Por isso acreditamos necessário que o estudante tenha aparato teórico para fazer essa distinção e que o professor use os elementos que o livro expõe para exemplificar e problematizar e contextualizar nosso conteúdo em questão.

Na página 22, o livro aborda a diferença entre localizar-se e orientar-se numa cidade pequena e numa cidade grande, levando os estudantes a compreenderem que a diferença das

duas está tanto no âmbito da extensão territorial, como na densidade da sua ocupação. Dando sequência de uma maneira mais objetiva na nossa análise, iremos apresentar uma série de trechos que apresentam as palavras que remetem ao objeto central da pesquisa e depois discutiremos sobre os mesmos. Melhem e Sergio Adas (2011) dissertam:

Entre as características sociais, as cidades, as estradas, os campos de agricultura, as indústrias e a distribuição de população [...]. (p. 49)

[...] a representação da terra por meio do globo [...] oferece poucos detalhes sobre a superfície terrestre, pois não apresenta casas, vilas, estradas, estradas, campos de agricultura e etc. (p. 52)

[...] na biblioteca de uma pequena cidade, os associados têm acesso a três tipos de recursos cartográficos: um globo, terrestre, um planisfério e um mapa em grande escala [...] (p. 60)

A região onde se encontra a cidade de Yusuhara, na província de Kochi, é tão alta e montanhosa que [...] (p. 67)

Para que haja a compreensão do espaço geográfico, do espaço natural e das diferentes modificações e ocorrências sobre estes, percebe-se que os autores representando e apresentando os conhecimentos geográficos, se apropriam de diferentes exemplificações que envolvem os conceitos de interesse da pesquisa, ora quando vemos a distinção entre cidade, vila província e ora quando associam campo e agricultura, mas não cidade e agricultura. Desta maneira, a alusão de que a Geografia é uma ferramenta de compreensão da realidade reafirma esta visão, de que esses conceitos definem a função das relações que se estabelecem no espaço geográfico.

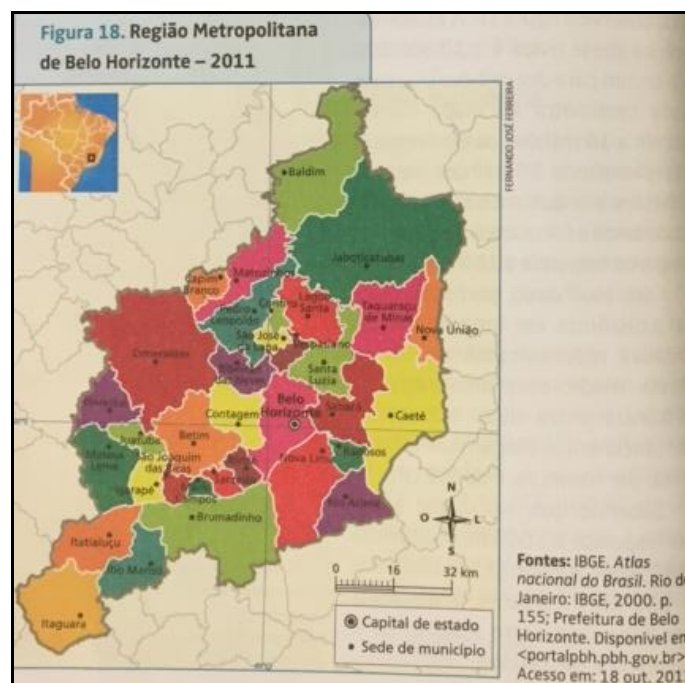
Na página 57 temos um mapa que representa cidades da Bahia e, além disso, em sua legenda trás as distinções entre cidades que tem mais importância e as que tem menos, como poderemos observar na figura 4 a seguir. Já, na página 58, temos um mapa da Região Metropolitana de Belo Horizonte, onde apresenta em sua legenda, um símbolo para a Capital e outro para Sede de município, como podemos observar na figura 5, também a seguir.

**Figura 4 – Mapa do estado da Bahia apresentando as cidades**



Fonte: Melhem e Sergio Adas, 2011, p.57

**Figura 5 – Mapa da Região Metropolitana de Belo Horizonte**



Fonte: Melhem e Sergio Adas, 2011, p.58

A reflexão que se fez quanto as duas figuras anteriores, vai ao encontro de ter um olhar crítico sobre a decisão política governamental, para este tipo de definição, com questionamentos quanto a distinção entre as diferentes cidades e o que se define por sede. Compreende-se que a temática que ambas as ilustrações abordam, como exemplo, são voltadas para os elementos cartográficos, nestes casos o foco está na escala. Contudo, devemos partir do princípio de que o estudante ao se deparar com novas informações, vai se indagar do significado de todos os elementos que aparecem na figura. Queremos destacar também que, mesmo o exercício sendo um cálculo simples de distância ou de escala, seria importante a utilização dos conceitos de capital, sede, vila, cidade, para que o exercício não seja meramente um cálculo, ou seja, o professor pode utilizar outros elementos que aparecem como referencia no exercício para contextualizar a atividade.

Na página 111, aparece a ideia de sítio urbano relacionada a dificuldade da sua instalação em áreas montanhosas. Ao lado do texto que explicita esta ideia, temos uma caixinha de texto menor conceituando sítio urbano como: “termo utilizado pela geografia urbana para se referir ao terreno ocupado por um povoado ou por uma cidade e que abrange o estudo de diversos aspectos, entre eles, o relevo, o solo e a rede de rios do local”.

Na página 125, podemos observar o seguinte trecho referente aos terremotos e a dificuldades de prevê-los: “É por isso que, há alguns anos o governo da china instruiu a população a observar o comportamento dos animais e o nível da água de poços utilizados na zona rural e a comunicar qualquer alteração constatada”. Na página 150 temos o seguinte destaque:

Com o crescimento populacional, e o desenvolvimento tecnológico, o ser humano passou a atuar cada vez mais na natureza, alterando a paisagem natural ao praticar a agricultura, explorar os recursos naturais, implantar cidades, construir indústrias, rodovias, ferrovias, portos, aeroportos, barragens nos rios, etc [...]. (MELHEM E SERGIO ADAS, 2011)

Na página 161, encontramos a questão de urbanização relacionada a áreas industrializadas e mais que isso, sua definição de localização do Sul e Sudeste do Brasil: “O Rio Paraná, e principais afluentes, cortam áreas de relevo de planalto, o que lhes confere grande potencial hidrelétrico. Existem aí várias usinas hidrelétricas instaladas que abastecem as regiões Sul e Sudeste, as mais industrializadas e urbanizadas”.

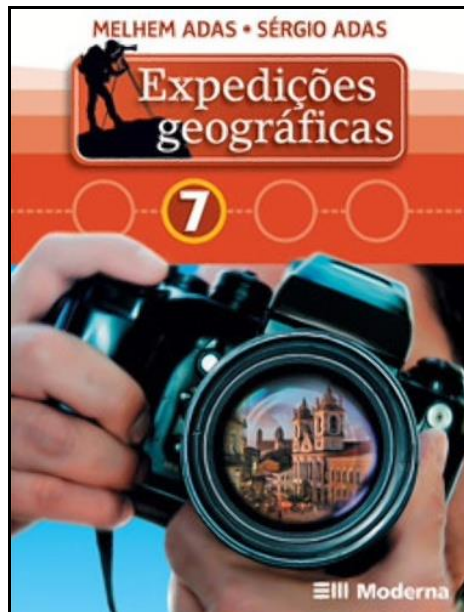
De acordo com a nossa leitura, percebemos que os autores, diferente do que era apresentado na Geografia Tradicional, não apresentam apenas os aspectos físicos da geografia, os dissociando das questões sociais e políticas. Quase todas as abordagens em detrimento dos aspectos físicos do espaço, como a localização de capitais, países, eventos naturais, até no âmbito da geologia, localização, entre outros, apresentam a atuação e a interferência dos seres humanos, os reconhecendo como pertencentes e atuantes no espaço geográfico.

Quanto às imagens apresentada e as atividades de toda obra, a análise é bastante positiva, uma vez que a grande maioria permite a crítica e a reflexão possibilitando que os estudantes não façam apenas constatações de fatos, mas também consigam fazer a relação entre eles. De uma forma geral, os compositores da obra trabalham significativamente a disposição de conteúdos, que podem levar os estudantes do próximo ano a formularem suas próprias conceituações e maneira crítica. A organização sequencial das unidades e dos percursos permite aos estudantes uma reflexão conjunta dos conceitos/conteúdos de cidade e urbano que são centrais nesta pesquisa, mesmo que esse não seja o objetivo do conteúdo previsto para o sexto ano.

#### **4.2.2 Expedições Geográficas, 7º ano**

A capa desse livro didático (FIGURA 6), assim como na capa anterior, também observamos o direcionamento ao conteúdo geográfico no título, voltado para o estudante do sétimo ano. Não mencionamos anteriormente, mas um aspecto importante das capas desta coleção é um selo, indicando os anos de vigência da obra. A capa desse LD se difere da anterior, por trazer uma imagem que se trata também de um reflexo, mas nesta é um reflexo de um elemento físico construído pelo ser humano, e não mais um elemento natural, como podemos observar a seguir.

**Figura 6 - Capa do livro Expedições Geográficas, 7º ano**



Fonte: Melhem e Sergio Adas, 2011, p. (s. n.)

Esta imagem que se trata de um reflexo, nos indaga a pensar que o conteúdo disposto neste livro se trata de uma Geografia que dá enfoque para as ações, relações e construções humanas/sociais. No entanto, ao abrir o livro e localizar a apresentação, logo nos deparamos com o discurso dos autores de que a obra aborda a Geografia do Brasil bem como sua multiplicidade cultural e sua biodiversidade.

**A - Descrição da obra:** O livro do sétimo ano contém 278 páginas, apenas seis a mais que do sexto. Ele também está dividido em oito unidades, com quatro percursos cada, sendo elas: Unidade 1: O território brasileiro; Unidade 2: A população brasileira; Unidade 3: Brasil: da sociedade agrária para a urbano-industrial; Unidade 4: Região Norte; Unidade 5: Região Nordeste; Unidade 6: Região Sudeste; Unidade 7: Região Sul; e Unidade 8: Região Centro-Oeste. Somente pelos títulos das unidades já podemos perceber que esta obra está mais voltada para os aspectos humanos da Geografia do que para os aspectos especificamente físicos naturais.

**B – Organização da temática:** A temática do nosso interesse pode ser reconhecida em primeira instância nas seguintes unidades e percursos:

- Unidade 3: Percurso 9 – A urbanização brasileira,
- Unidade 3: Percurso 10 – Rede hierarquia e problemas urbanos.

Em segunda instância, após o aprofundamento da leitura minuciosa da obra podemos localizar os conceitos de cidade e urbano sendo abordados em outras unidades, sendo elas:

- Unidade 1: Percurso 2 – Formação do território brasileiro.
- Unidade 2: Percurso 5 – Brasil distribuição e crescimento da população,
- Unidade 2: Percurso 6 – Brasil, migrações internas e emigração.

**C- Conceito:** Conseguimos identificar que os conceitos de cidade e urbano são abordados neste livro didático a partir das definições do IBGE. Contudo, os autores não dão uma definição direta, é necessário identificar a temática conforme os capítulos apresentam outros conteúdos. Os conceitos são trabalhados na perspectiva de funcionalidade basicamente, no caso, abordando a função da cidade, do campo, do urbano e do rural. O que identificamos é que esse LD apresenta a temática do surgimento das cidades no Brasil a partir do momento em que elas assumem uma função econômica e passam a ter uma determinada concentração de pessoas, como podemos observar no seguinte trecho deste livro: “[...] muitos povoados, depois transformados em vilas e cidades, surgiram no interior do território, graças à expansão das bandeiras, da atividade mineradora e da pecuária” p. 23.

Os escritores não conceituam cidade a partir da sua diferenciação do campo, mas classificam as cidades em pequenas, médias e grandes através das diretrizes do IBGE, que vai no sentido da quantidade de habitantes e do oferecimento de serviços, catalogando como mais ou menos importantes por isto. Na página 83, os autores apontam cidades pequenas, como locais com até 50 mil habitantes, cidades médias com população entre 50 e 300 mil habitantes e já as cidades grandes teriam mais que 300 mil habitantes. Para definir o grau de importância das cidades a obra apresenta o conceito de rede urbana e afirmam que quanto mais habitantes uma cidade tem, mais serviços exclusivos ela oferecerá, e assim, se tornará uma cidade com uma rede influente para outras e demais regiões, enquanto uma cidade pequena na maioria dos casos só possui serviços para sua própria demanda.

Os autores trabalham o conceito de cidade a partir do capitalismo industrial que provocou fenômenos urbanos mundiais. Ainda expõem a problemática do ponto de vista nacional, considerando o momento de industrialização do país e consequentemente o de urbanização frenética a décadas de 1950 e 1960. Para justificar o processo de urbanização a partir da industrialização, é apresentada na página 77 uma tabela que compara a quantidade de habitantes residentes em áreas urbanas e rurais no Brasil, e, em outros países como Reino Unido e Canadá nas mesmas décadas, tentando mostrar que países que se industrializaram



bem antes, ainda no século XIX como o Reino Unido, tinham nesse período maior quantidade de população urbana do que rural.

A questão da distinção entre campo e cidade é trabalhada por intermédio do êxodo rural, a partir da ideia de mecanização dos latifúndios do campo e falta de serviços para a população, enquanto as pessoas iam para a cidade em busca da proximidade para esses serviços. Logo após isto, a problemática das estruturas das cidades é abordada, onde os autores levantam diversos pontos negativos, em relação ao inchaço urbano. Acreditamos que faltou por parte dos escritores abordarem a falta de planejamento das cidades para receber esse contingente populacional que as cidades vinham recebendo, mesmo sabendo que era um fator recorrente historicamente, ou seja, que já havia corrido em outros países.



O LD fala da cidade já atrelada ao urbano, do ponto de vista quantitativo, com o valor numérico de habitantes, mas não exclusivamente, porque também há o caráter econômico, voltando a cidade para os setores secundários e terciários de produção.

**D - Escala de abordagem:** A escala de abordagem de ambos os conceitos está na esfera nacional e internacional, não falamos em global porque para isso faltou abordarem dos espaços geográficos de todos os continentes, mas a discussão fica predominantemente no âmbito do ocidente, mas especificamente na América e na Europa.

**E - Construção da cidadania:** Mas uma vez o que se pôde analisar, é que a construção cidadã presente do LD está nas questões e exercícios propostos. Percebeu-se que a obra do sexto ano apresenta de maneira mais intensa a proposta de formação cidadã, enquanto a do sétimo apresenta a temática de uma maneira mais sucinta. Como exemplo de uma atividade, pode ser citado o exercício indicado na página 105, que é apresentado na figura a seguir:

**Figura 7 – Exercício com abordagem urbana do livro didático**

**10** Observe a charge e a seguir responda às questões:

a) Qual problema rural ela denuncia?

b) Quais problemas urbanos são retratados?

c) Explique as frases empregadas pelo autor para relacionar e criticar os problemas do campo e da cidade.

Fonte: Melhem e Sergio Adas, 2011, p. 105

Esta atividade permite ao estudante, após ter se instrumentalizado dos conteúdos abordados nos percursos anteriores ao exercício, ter uma reflexão crítica dos acontecimentos nos meios rurais e nos urbanos, exercendo assim seu papel de cidadão, e quem sabe pensar na possibilidade de mudanças desses acontecimentos.

**F - Outras considerações:** Na página 35 a expansão urbana é abordada como uma problemática de impactos negativos para o domínio morfoclimático de Mares de Morros, classificação de Aziz Ab'Saber, que é predominante por quase toda faixa do litoral brasileiro. Acentuasse a importância da presença dessa discussão na obra, por correlacionar os aspectos físicos e os humanos de uma ciência como a Geografia, que desde o seu princípio tendeu a criar dicotomias nesse sentido. Ou seja, apenas as características físicas naturais poderiam estar em discussão no LD, mas os autores trazem os problemas de ocupação pelo ser humano na localização do Domínio de Mares de Morros.

Nas páginas 42 e 43 temos um infográfico, apresentando questões demográficas brasileiras e abordando pontos positivos para a industrialização do país, destacando o fato do ingresso de um número maior de mulheres no mercado de trabalho, mais pessoas com acesso a saúde e educação também. A conexão que se faz com os nossos conceitos é de como a conjuntura nacional mudou e de como os conceitos de industrialização, urbanização, desenvolvimento e aumento das cidades, estão interligados.

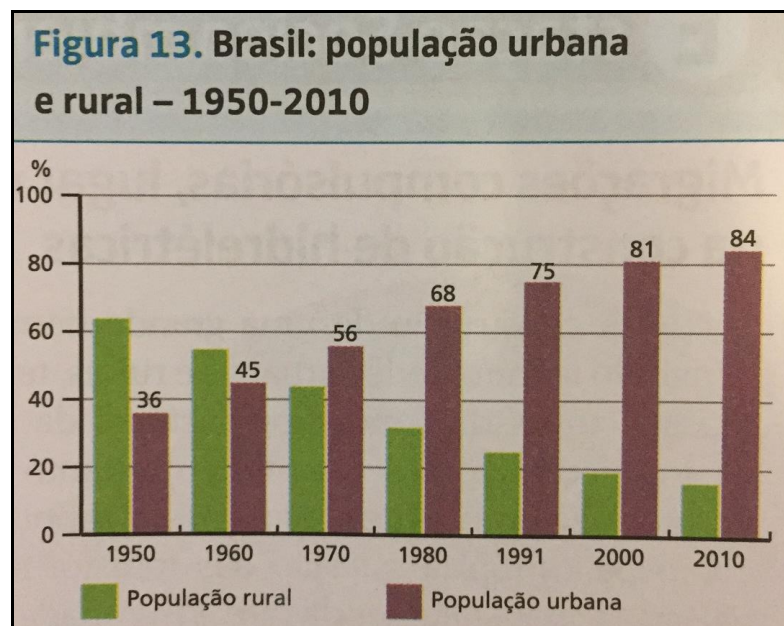
Na página 52 temos o início da discussão sobre migrações, com destaque para o seguinte trecho: “os migrantes eram atraídos pela oferta de trabalho na cafeicultura e nas

grandes cidades do Sudeste, como São Paulo e Rio de Janeiro...”. A problematização dos conceitos da nossa pesquisa, está no âmbito da visão dos autores, onde seria na cidade que as pessoas encontrariam mais possibilidades de qualidade de vida, visão esta que permanece presente em diversos momentos da obra.

Ainda no conteúdo que se refere às migrações na página 54 os autores fazem um destaque importante a nosso ver, uma vez que destacam os programas sociais governamentais como fatores importantes para a permanência das pessoas no Nordeste, uma vez que essa região era a que tinha a população que mais migrava para o sudeste entre às décadas de 1960 até 1980. A problematização sobre as pessoas que emigraram do Nordeste também tem um cunho de problematização dos aspetos físicos da região do sertão nordestino, no clima semiárido e da falta de investimento nos setores econômicos da região.

Um destaque importante que queremos fazer é para o gráfico encontrado na página 55 deste LD (FIGURA 8), que apresenta a evolução da quantidade de população urbana e rural nas diferentes décadas do século passado.

**Figura 8 – Contingente populacional brasileiro, urbano x rural entre 1950 e 2010**



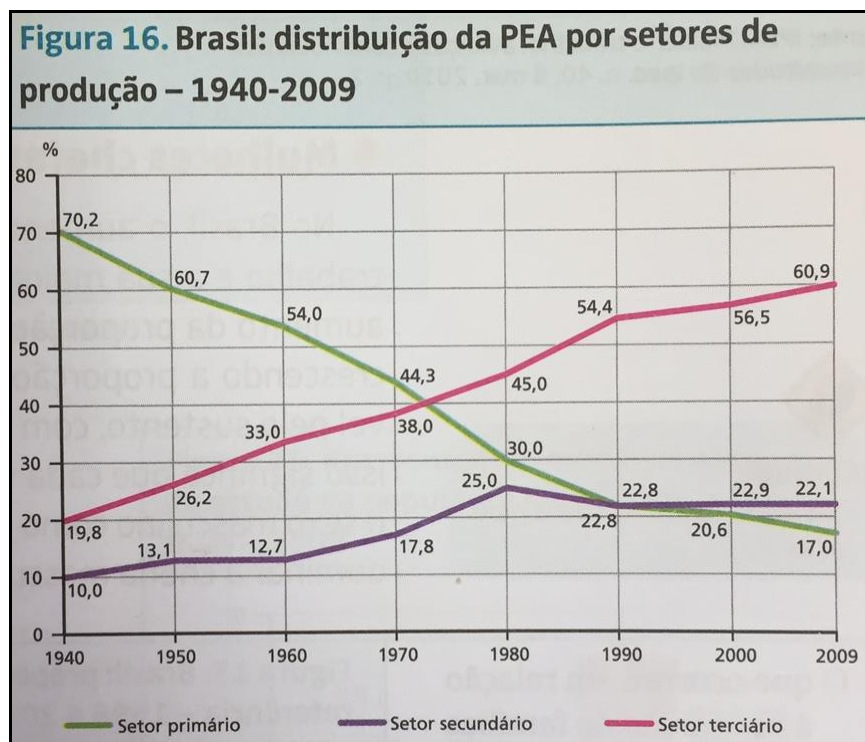
Fonte: Melhem e Sergio Adas, 2011, p. 55

É possível identificar no LD a falta de discussão e de análise crítica, quando aborda esta temática, uma vez que explica e justifica o êxodo rural em detrimento de baixos salários e dificuldade de se apropriar da terra. Não há a problematização sobre a questão de que a

população passa a ser urbana e deixa de ser rural ou vice-versa, ou seja, quais são os aspectos que determinam esta mudança? Que fatores contribuíram para este processo. Acreditamos que isso precisa ser trabalhado, discutido e focado nas aulas de Geografia.

Quanto aos diferentes setores de produção no Brasil, primário, secundário e terciário, localizamos na página 61 desta obra encontramos o seguinte gráfico:

**Figura 9 – População economicamente ativa por setor econômico**



Fonte: Melhem e Sergio Adas, 2011, p. 61

O gráfico exposto leva ao entendimento de que a distribuição da população urbana por setores está ligada ao setor terciário e conforme essa população foi aumentando, o setor terciário foi expandindo. Vale ressaltar que antes de adentrar na temática o LD traz o conteúdo que dá suporte para a compressão da diferença entre os setores.

Na página 76, é feita a distinção entre urbanização e crescimento urbano. No entanto, é uma explicação superficial que poderia ser mais bem trabalhada, envolvendo aspectos mais humanísticos, relações sociais, políticos e culturais. A diferença é abordada apenas do ponto de vista da quantidade de pessoas e dos aspectos físicos da expansão da cidade, mas não acentuando a questão do que seria o aumento das pessoas da área urbana e quais são as características do modo de vida que fazem da pessoa pertencer ao urbano ou ao rural, assim

como problematizamos no paragrafo anterior.

Mais uma vez percebemos que os autores utilizam todas as suas considerações baseadas nas estatísticas do IBGE e, portanto, não colocam em discussão o fato de ser problemático o tipo de conceito que o instituto utiliza para fazer os levantamentos demográficos. Ou seja, o que falta é a abordagem da ideia de que não podemos ter um conceito universal, mesmo isso sendo do interesse de algumas instituições governamentais, para estudos estatísticos e para investimentos do Estado.

Por fim, diferente do ponto de partida que Lencioni (2008), toma para discutir urbanização no Brasil, a década de 1930, os autores deste LD tomam como ponto de partida o período colonial, a chegada de imigrantes e a utilização de suas máquinas, modernas (na época), para trabalhar na extração de minerais e de outras matérias prima. Ainda no final da unidade três, nos deparamos com o conceito de conturbação, de megalópole e de movimentos sociais urbanos. Na discussão dos movimentos sociais urbanos é imprescindível transcender a ideia de que, ao ir para a cidade, a população tem todos os seus problemas resolvidos, mostrando, assim, a cidade como um espaço geográfico de contradições, de luta, como um espaço de conflitos e de luta de poderes.

#### **4.3 Entre os escritos do autor e o imaginário dos estudantes: Integralis - Geografia**

Nossa segunda análise é da Coleção Integralis, dos livros de Geografia sexto e sétimo ano, escrito por: Helio Garcia e Paulo Roberto Mora, publicado em 2015 pela editora IBEP, pertence a uma coleção de livros do PNLD de 2017, que ainda não chegaram às escolas para apreciação dos estudantes. Quanto à formação dos autores, Helio Garcia é bacharel em Ciências Econômicas pela PUC-SP, e leciona a disciplina de Geografia na rede privada da cidade de São Paulo, enquanto Paulo R. Mora, é bacharel e licenciado em Geografia, bem como, mestre e doutor em Geografia Física, sua primeira formação se deu na PUC-SP e as duas últimas na USP.

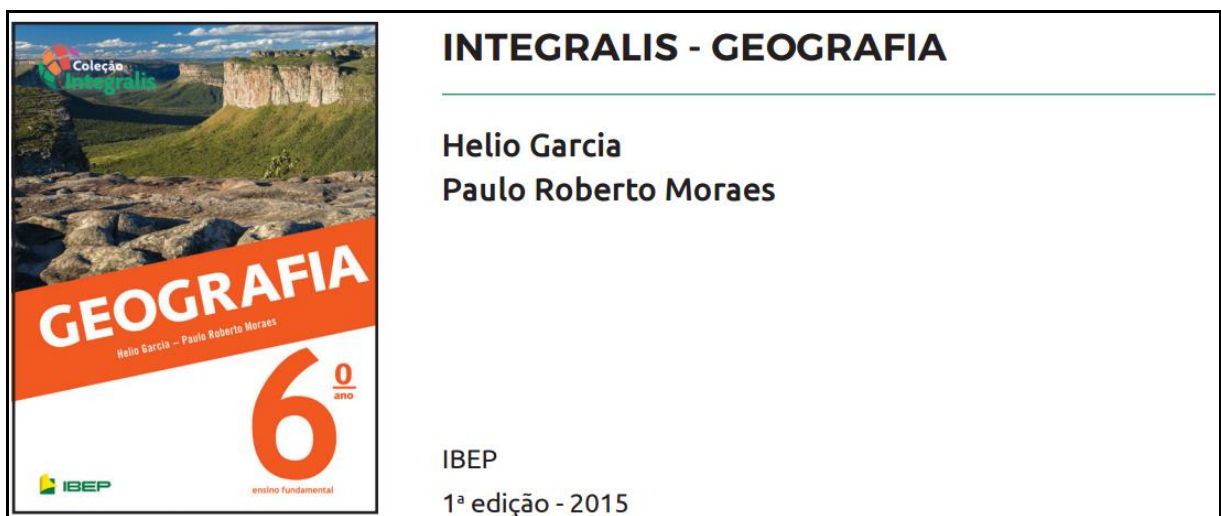
Em relação a organização do conteúdo, o formato de disposição dos mesmos tem familiaridade com a coleção anterior, onde o foco do sexto ano fica no contexto do planeta terra, enquanto o do sétimo ano dá enfoque para a Geografia do Brasil. De acordo com o Guia de Livros Didáticos de 2017, a coleção dá encaminhamento a todo momento para os temas transversais, assim como orientam os PCNs e as DCNs. Um ponto importante também destacado pelo Guia, é que a coleção da conta de expor um conteúdo extenso e diversificado

que tem pretensão de formação cidadã a partir da problematização de fatos sociais, tanto que, dentro da obra existem vários boxes denominados Cidadania e Geografia.

#### 4.3.1 Coleção Integralis, 6º ano

A primeira obra que analisaremos desta coleção é a do sexto ano, esta apresenta a seguinte configuração do elemento capa:

**Figura 10- Capa do livro Geografia, Coleção Integralis 6º ano**



Fonte: Guia do Livro Didático, 2017 p. 43

Ao olhar para a capa deste LD é possível identificar que existe uma proposta que faz alusão ao meio físico-natural, principalmente se for colocada lado a lado com a capa da obra do sétimo ano que pode ser observada mais adiante no presente trabalho (Figura 13).

O livro didático em questão é apresentado em dois momentos pelos autores, primeiro com uma abordagem bastante formal e sucinta, fazendo um aparato geral do que será encontrado na coleção como um todo e explicitando quais são as intenções da mesma com esta contribuição na formação dos estudantes. Num segundo momento são apresentados os diferentes signos e gêneros textuais que o leitor irá encontrar na obra do sexto ano.

**A - Descrição da obra:** No que se refere a diagramação, podemos identificar pelo sumário quatro unidades, tendo as duas primeiras três capítulos cada, e, as duas últimas apenas dois capítulos cada. As unidades são nomeadas da seguinte maneira: Unidade 1: O mundo em que vivemos, Unidade 2: A Terra e a sua Representação, Unidade 3: Planeta Água



e Unidade 4: A Vegetação é reflexo do clima. Este livro didático, do sexto ano, contém 240 páginas ao todo.

**B – Organização da temática:** O primeiro capítulo da primeira unidade, é um dos mais significativos para analisar como os conceitos do interesse estão sendo compreendidos pelos autores. No entanto fizemos reconhecimento de abordagem conceitual nas seguintes unidades e capítulos:

- Unidade 1: Capítulo 1 – Aprender Geografia,
- Unidade 2: Capítulo 6 – O relevo,
- Unidade 4: Capítulo 10 – O Espaço Geográfico em Formação.

**C- Conceito:** No capítulo um, assim como no primeiro capítulo da obra do sexto ano da coleção anteriormente analisada, observamos a presença dos conceitos de lugar, paisagem e espaço geográfico, indispensáveis para o desenvolvimento da Geografia escolar, como bem orientam os documentos oficiais. Neste capítulo, o local é trabalhado com a proposta de que o estudante aprenda a pensar espacialmente, utilizando situações rotineiras presentes no bairro ou até mesmo na rua em que ele reside ou frequenta. Essa abordagem também serve como primeiros passos para ser pensada a cidade.

O desenvolvimento do conceito de paisagem trabalha amparado na cidade, e a reflexão crítica é abordada já nos primeiros passos da conceituação com o seguinte questionamento: “Por que as cidades, mesmo aquelas bem grandes, como Belém, Rio de Janeiro e Porto Alegre, tinham menos edifícios há algumas décadas?” (p. 18). Desta maneira o conceito de cidade já está pré-relacionado com urbanização quando os edifícios são mencionados, também chamamos a atenção para o fato de que os autores buscam mencionar cidades de diferentes realidades culturais e geográficas, apesar de não mencionarem que critérios utilizam para defini-las como cidades grandes. Anterior a este trecho, na página 17, temos a seguinte afirmação: “Na cidade, geralmente é mais fácil notar mudanças num curto período de tempo. Surge uma nova construção, um açougue se torna loja de sapatos, uma praça é reformada”, reforçando nosso referencial no que tange o conceito de cidade, sendo ela um espaço em constantes alterações e ressignificações.

Esta obra traz a visão do conceito de cidade e de urbano abordando as relações que os seres humanos estabelecem com o espaço geográfico, não mencionando o conceito de espaço natural como o outro livro didático do sexto ano já analisado.

No último capítulo do livro, na unidade quatro, a temática de espaço geográfico é

retomada e junto com ela vem uma contextualização de como esse espaço foi construído. O embasamento teórico dos autores é bastante parecido com o que nos apresenta Mumford (1998), pois eles afirmam que o espaço geográfico é uma construção histórica e fruto de uma construção, sobretudo social, desta maneira, a cidade é um espaço geográfico. Ainda neste último capítulo fica evidente o fato de que o desenvolvimento de tecnologias e o aparecimento da cidade só foram possíveis graças ao campo e a ligação estreita que tivemos com a terra. Assim, como no final do outro livro do sexto ano analisado, este também nos traz a impressão de que está abrindo o caminho para que, uma abordagem mais voltada para os aspectos humanos da Geografia possa ser trabalhada no ano seguinte.

O final da obra remonta a história da civilização, faz menção a sua dependência da agricultura e da sua relação estreita com a terra, a natureza e suas matérias primas e também chama a atenção para o avanço das tecnologias. Sabe-se que a ideia deste livro didático não é a problematização de cidade e de urbano, por isso não identificamos qualquer postura conceitual dos autores com a temática.

**D - Escala de abordagem:** Refere-se constantemente a cidades, municípios e localidades no âmbito da exemplificação e contextualização, de diversas localidades do mundo, especialmente do Brasil, da América Latina e da Europa, não mencionando em momento algum, cidades do continente africano, por exemplo.

**E - Construção da cidadania:** Durante a exposição do conteúdo e também nas atividades propostas percebemos que os compositores da obra buscam incentivar comportamentos que favorecem a cidadania. A reflexão crítica é colocada a partir dos seus conhecimentos prévios e visando o estímulo para um bom convívio social como podemos observar já no conceito de lugar na página 13, onde os estudantes são levados a pensar sobre seus lugares de vivência, como escola e parques, a partir da ideia de que estes também são lugares de compartilhamento com outras pessoas. Na página 189 temos um box que se chama Cidadania e Geografia, que problematiza a questão do uso da água.

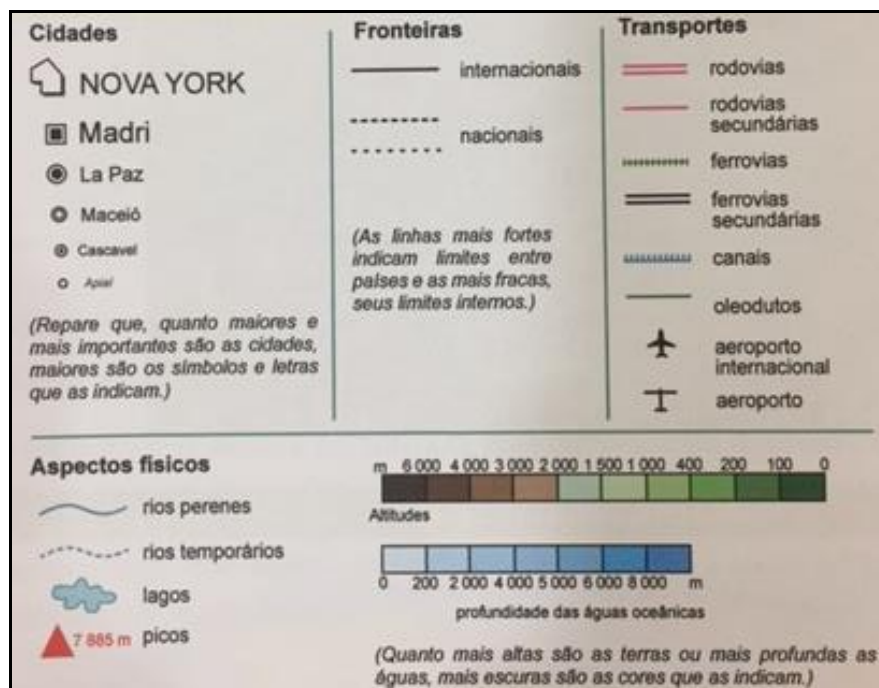
Desta forma, afirmamos que o livro didático traz diversos recursos para o aprofundamento da formação cidadã, sendo necessário que o professor articule a ideia proposta com a vivência dos estudantes para gerar debates, ampliar e permitir posicionamentos críticos e reflexivos visando alcançar a formação ampla e efetiva dos mesmos. Ou seja, não é apenas a abordagem da cidadania formal e legal que encontramos em documentos oficiais. Por fim, não poderíamos deixar de fazer a ressalva de que faltou abordar



a questão de preconceito e racismo.

**F - Outras considerações:** A primeira consideração que gostaríamos de fazer é em relação a uma figura que encontramos na página 89, esta aborda a temática de elementos cartográficos e especificamente a legenda de mapas, envolvendo exemplificações que se referem a cidades mais ou menos importantes, como se pode observar na figura a seguir:

**Figura 11 – Simbologias cartográficas**

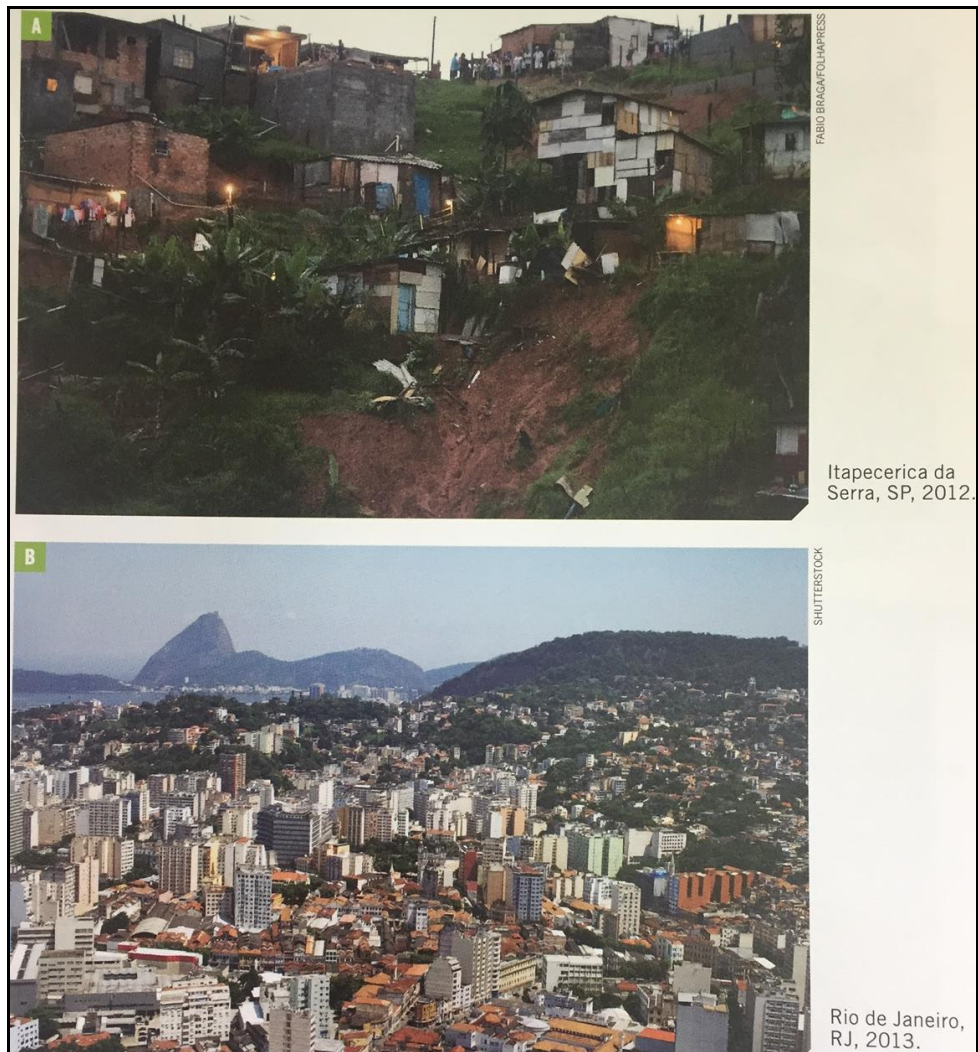


Fonte: Garcia e Moraes 2015, p. 89

Esta figura pode gerar dúvidas aos estudantes se o professor não agir como intermediador e contextualizar a informação que ela tenta passar, primeiro no que tange a localização e em segundo, algo mais complicado a ser problematizado pelo docente, pois os autores não deixam evidente qual é o critério que utilizam para esta definição, ou seja, se utilizam o critério econômico, político ou outros para a conceituação.

Na unidade dois, no capítulo seis, na página 135, novamente é feito menção a cidade grande, "A única opção de moradia para grande parte da população das grandes cidades é habitar terrenos de relevo escarpado. Assim muitas pessoas moram em regiões sujeitas a acidentes...", esse trecho está se referindo a imagem que podemos observar a seguir na figura 12.

**Figura 12 – Diferentes perspectivas do urbano**



Fonte: Garcia e Moraes, 2015, p. 135

Na figura 12 a cidade está sendo representada na imagem superior (A), como um aglomerado urbano, que está sob o risco de movimento de massa, enquanto na imagem inferior (B), a cidade representada por um aglomerado urbano bastante estável sob uma depressão. Assim, do ponto de vista da Geografia Crítica, vemos a cidade como um lugar que apresenta fortes indícios de desigualdades sociais, que no caso desta ilustração evidencia o contraste entre a riqueza e a pobreza. Esta figura retrata um exemplo de conformidade da obra a partir do que é proposto pelo edital do PNLD de 2017, onde o mesmo diz que no livro didático:

[...] deve conter explicações sobre a produção do espaço pelas sociedades ao longo da história, com argumentações sobre esse processo de transformação contínua e desigual, visto que as bases naturais desses espaços produzidos

socialmente são também diferentes, em razão da localização dos recursos disponíveis na superfície terrestre. (PNLD, EDITAL, 2015, p. 56).

Neste livro didático não há fortes evidências de uma Geografia Tradicional e que prega a dicotomia entre Geografia física e humana, porque busca a todo o momento abordar o meio físico natural com a presença do ser humano. Do ponto de vista ambiental e da alteração do espaço, traz exemplos de agentes internos e naturais como o vulcanismo, mas também da atuação do ser humano como a gente externo, que desmatada e muda o percurso de rios.

Na página 236, os autores fazem referência a metrópole e região metropolitana, falam também, novamente, de grandes cidades, mas deixam uma lacuna quanto ao entendimento desses conceitos. As palavras urbanização ou urbano não são mencionadas diretamente em nenhum momento na obra, o que se constatou foi a abordagem com a intenção de fazer o estudante observar as mudanças no espaço geográfico e perceber o desenvolvimento, que este por sua vez é proveniente das tecnologias e da indústria.

O conteúdo complementar que a obra traz é bastante diversificado, as atividades ao final de todos os capítulos se desdobram de duas maneiras, uma que visa perceber se o estudante se apropriou do conteúdo exposto e a outra é uma proposta de aprofundar o conteúdo. Os diferentes gêneros textuais apontados como pontos positivos pelo Guia de Livros Didáticos estão de fato presentes em diferentes momentos, durante os capítulos e ao final deles, a exemplo disto, na página 25 temos um poema da Cecília Meireles<sup>37</sup> que fala sobre o último andar ou o terraço do que se supõe ser um prédio, que tem vista para o mar e serve por vezes de refúgio, após isso, os escritores exprimem questões sobre os elementos do texto que fazem parte do espaço geográfico.

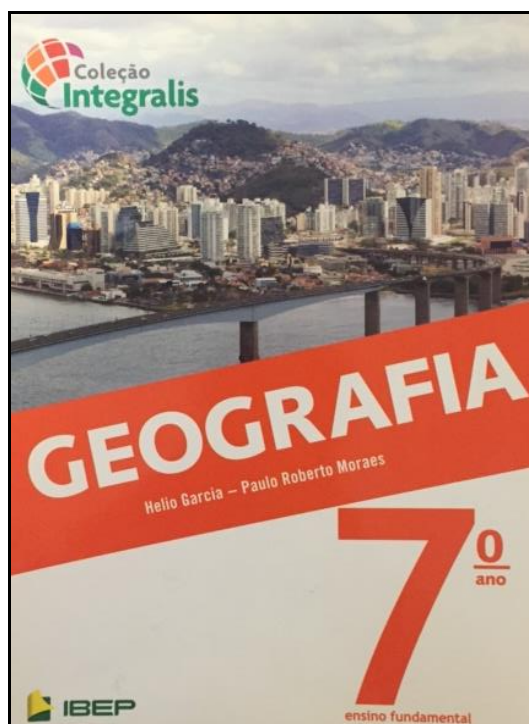
---

<sup>37</sup> Escritora e poetisa brasileira. Sua bibliografia está disponível em:<  
[http://www.releituras.com/cmeireles\\_bio.asp](http://www.releituras.com/cmeireles_bio.asp)>

#### 4.3.2 Coleção Integralis, 7º ano

Por fim, o último livro didático analisado na presente pesquisa, é o de Geografia do sétimo ano da Coleção Integralis. Na capa desta obra, diferente da anterior, observamos um espaço geográfico, tendo predominantemente elementos físicos sociais do que os naturais, como bem podemos observar na figura a seguir:

**Figura 13 - Capa do livro Geografia, Coleção Integralis 7º ano**



Fonte: Garcia e Moraes, 2015

A arte contida na figura anterior, nos apresenta uma imagem que é resultado do trabalho humano, individual e coletivo. Podemos nos atrever a dizer que se perguntarmos a uma turma de sétimo ano, o que eles acreditam que terá de conteúdo nesta obra, a maioria irá dizer que o mesmo envolve a cidade.

A apresentação que este livro didático traz é igual a do sexto ano. É uma apresentação da Coleção Integralis, acreditamos que esta abordagem também compõe o do oitavo e do nono ano. A segunda apresentação sobre a obra, nomeada como: Conheça seu livro, expõe de

forma geral o conteúdo que será abordado nos diferentes capítulos e os diferentes, gêneros e elementos textuais, símbolos e signos que a obra apresenta.

**A - Descrição da obra:** Este livro didático é composto no total por 296 páginas, nestas encontramos o conteúdo dividido em quatro unidades. A primeira se chama: Estudo da População, a segunda: A vida em sociedade, a terceira: Atividades humanas, a quarta e última Regiões brasileiras. As duas primeiras unidades são compostas por dois capítulos cada, a terceira é formada por três capítulos e a última é a que contém mais divisões, cinco capítulos ao todo, cada uma abordando uma região brasileira.

**B – Organização da temática:** De acordo com o sumário da do LD, o título que mais nos chama a atenção por se aproximar bastante da presente pesquisa, é o do capítulo seis: A urbanização. Mas antes mesmo da investigação da obra completa, ao observar o nome dos outros capítulos, sabíamos que os mesmos seriam importantes para a análise dos nossos conceitos, pois praticamente todos estão no contexto da organização e disposição social pelo globo, destacamos alguns:

- Unidade 1: Capítulo 1 – A expansão do espaço geográfico,
- Unidade 1: Capítulo 2 – População,
- Unidade 2: Capítulo 4 – Migrações populacionais,
- Unidade 3: Capítulo 5 – Atividades econômicas.

**C- Conceito:** Primeiramente os autores trabalham os conceitos de cidade e campo, urbano e rural de uma maneira conjunta, como se campo e rural fossem antônimos. Isso é possível perceber na página 56, quando o texto diz que as atividades econômicas primárias são ligadas às atividades rurais e o setor terciário está ligado às atividades urbanas, enquanto na página 111 retoma o assunto falando que “a maior parte das atividades que fazem parte dos setores secundário e terciário é realizada nas cidades”. Assim destacamos que a ideia de cidade está durante toda a obra atrelada ao urbano, com exceção do capítulo seis que aponta os primórdios da cidade.

As definições de cidade e de urbano estão predominantemente ligadas as questões econômicas no início do livro, até que chegamos no capítulo seis que trata de urbanização e os outros levantam outras características que nos permitem compreender como eles conceituam os mesmos. O capítulo que leva o nome de: A urbanização, começa com a conceituação de cidade, apontando que elas existem a milênios e para nossa surpresa traz um texto que trabalhamos em nosso referencial teórico, “Capitalismo e Urbanização” da Sposito (2001),

mas o recorte do texto que os autores trouxeram para este livro didático, não traz a essência da obra da Sposito, e sim, uma fala que aborda apenas a localização das primeiras cidades.

Quanto ao conceito de cidade o livro didático afirma a mesma pode ter uma grande extensão territorial ou pode ser reduzida a uma porção territorial menor, mas o fator que caracteriza a cidade é a concentração humana, logo após isso, afirma novamente que as cidades se desenvolvem principalmente o setor terciário econômico.

Quanto ao conceito de urbano, este LD afirma:

A noção de urbanização está relacionada a alguns fatores que não podem ser entendidos separadamente. Entre esses fatores estão: o surgimento de novas cidades, o crescimento do número de habitantes das cidades já existentes num país (estado, continente, etc.) e o aumento da porcentagem da população urbana no total da população de um país (estado, continente, etc.). (GARCIA E MORAES, 2015, P. 138).

Novamente vemos o conceito sendo construído com base na mensuração de pessoas. Contudo, o parágrafo seguinte afirma que a definição de urbano também depende do hábito e cultura das pessoas, também diz que temos a ideia de que a industrialização é base da urbanização a nível global, o que é errado de se pensar, porque até hoje temos países onde a indústria é irrisória e pouco desenvolvida. Vale ressaltar que os conceitos abordados neste livro didático são baseados no IBGE.

**D - Escala de abordagem:** As temáticas passam pela escala local, acredita-se que com a intensão de contextualizar o estudante. Desta maneira, avançam para a escala global e retornam para a escala nacional apresentando a realidade brasileira, ou seja, os conceitos do nosso interesse são abordados com questionamentos quanto a vivência do leitor, depois o enfoque recai sobre o contexto histórico, lembrando que os processos foram desiguais por todo o globo e por fim, relata o processo de urbanização do Brasil nos últimos 80 anos e sua dependência de países desenvolvidos, diferente da obra do sétimo ano da coleção anterior que trata da urbanização do país a partir da década de 30.

**E - Construção da cidadania:** De maneira bastante abrangente e positiva a obra trata de inclusão social, de erradicação da pobreza e cita o Bolsa Família como um programa social de grande escala e com resultados efetivos. O livro didático promove positivamente a imagem da mulher no mercado de trabalho, apresentando uma imagem da “Ex-presidenta” eleita do Brasil, Dilma Rousseff e outra da também “Ex-presidenta” eleita da Argentina, Chistina Kirchner. Encontramos textos sobre racismo, preconceito e discriminação nas páginas 48 e

49. Este LD traz diversas páginas sobre a população indígena, dando grande destaque para os índios, e volta a abordar a questão racial nas páginas 70, 71, 72 e 73 destacando o direito às cotas. Está é uma obra que tem seu conteúdo voltado para a promoção de ações pedagógicas que valorizem as diversidades culturais, raciais, estéticas, de gênero entre outras.

Constatamos que esse LD contempla o que os documentos oficiais analisados propõem para o desenvolvimento da cidadania, sobretudo, constatamos que o mesmo propõe uma abordagem pedagógica integradora que parte dos fatos, fenômenos e situações que os estudantes passam no seu dia a dia, aprimorando, portanto, os valores sociais da modernidade em prol de um espaço natural e geográfico melhor.

**F - Outras considerações:** Os pontos gerais que destacamos neste livro didático são: a abordagem do continente e do povo africano que ficou em falta nos outros livros didáticos analisados, a grande quantidade de conteúdo que promove a cidadania, a grande quantidade de questionamentos durante o conteúdo e não apenas no final que leva o estudante a assimilar o conteúdo de forma crítica e reflexiva e a pouca discussão quanto aos problemas ambientais urbanos. Os conceitos de cidade e urbano são tratados ora considerando seus níveis de dependência por outros entendimentos e conceituações e ora de maneira impositiva relacionada a aspectos estatísticos, como já mencionamos a quantidade de habitantes ou restritamente ao desenvolvimento econômico. Acentuamos que faltou a abordagem de fatores sociais e culturais para a conceituação de ambas as palavras. Também, talvez de maneira equivocada e não proposital, na página 138 transmita a ideia de que o rural tende a desaparecer com o contínuo avanço do urbano, como podemos ver no seguinte trecho:

Atualmente, no entanto, existem situações que dificilmente permitem a separação total entre o que é meio urbano e o que é meio rural [...] Dessa forma, a distinção entre urbano e rural torna-se, em alguns países, cada vez menos evidente. (GARCIA E MORAES, 2015).

Um dos motivos acentuados para essa conceituação é o êxodo rural e o fato de a cidade e urbano serem locais de mais disponibilidade de emprego, relatando posteriormente que muitas cidades não estavam preparadas para receber o contingente populacional que saía do campo, abordando, portanto, o conceito de cidades espontâneas e cidades planejadas.

Novamente vemos o conceito sendo construído com base na mensuração de pessoas. Contudo, o parágrafo seguinte afirma que é extremamente difícil separar o rural do urbano, e lista alguns elementos que fazem parte.

A última unidade retrata as especificidades de cada região brasileira e o seu remonte histórico, mas não conseguimos sair da unidade anterior sem perceber que foi a industrialização que estabeleceu diversas características regionais, principalmente no que diz respeito as desigualdades sociais. De modo geral percebemos que a última unidade como um todo tem um caráter bastante informativo, mas permite ao estudante observar as contradições internas do Brasil.



## CONSIDERAÇÕES QUASE FINAIS

O que extraímos das quatro obras é que a cidade e o urbano são trabalhados do ponto de vista da Geografia Humana, onde o ser humano a partir das suas relações sociais e da sua interação com o espaço geográfico é colocado como centro da discussão. O que mais se evidencia desta abordagem, sobretudo na Coleção Integralis, é o ensino pautado no contexto espacial, na experiência do estudante e no mesmo se reconhecendo como um indivíduo que dá sentido e significado para seus lugares de morada e estadias.

Já, na leitura da obra do sexto ano desta coleção, ainda nas primeiras páginas, foi possível identificar uma linguagem mais leve com menor quantidade de termos técnicos que a coleção Expedições Geográficas. Não caracterizando a quantidade de termos técnicos como algo bom ou ruim, tanto que, ambas as coleções ao exprimirem um termo mais conceitual ou técnico científico na sua abordagem, puxam parênteses, boxes ou caixas de textos para colocarem explicações. Assim, o que os editais do PNLD de 2014 e de 2017 dizem, é o segue respectivamente:

Nessa acepção, a coleção de Geografia deve, necessariamente, apresentar: [...] linguagem adequada ao estágio de desenvolvimento cognitivo do aluno, à transmissão dos conhecimentos geográficos, ao desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos linguísticos, evitando reducionismos e estereótipos no tratamento das questões sociais e naturais. (PNLD, EDITAL, 2011, p. 62-3)

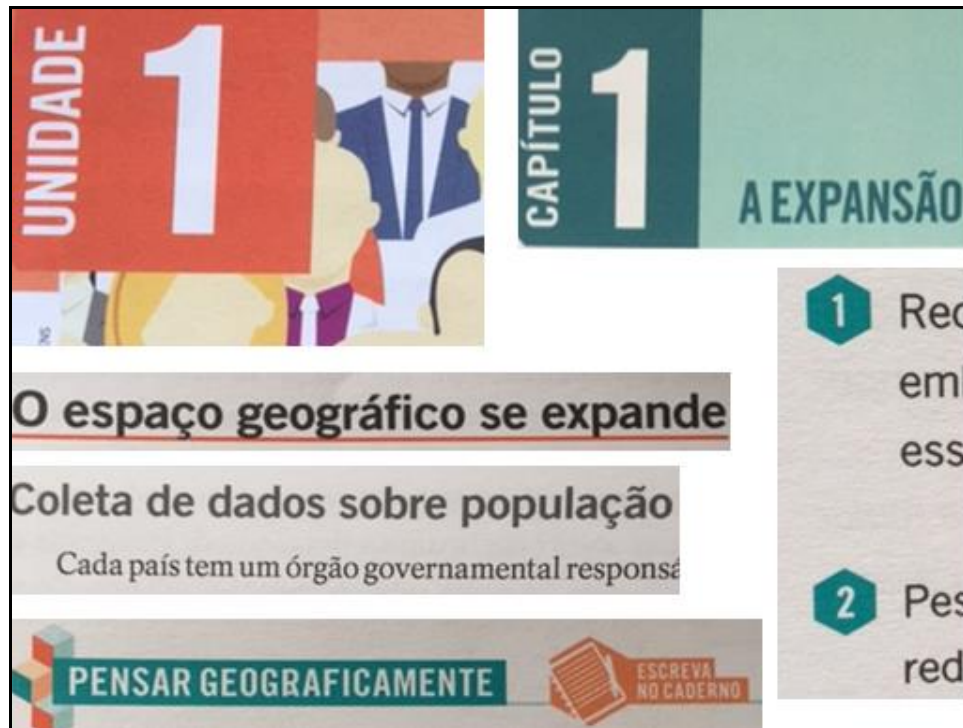
Será excluída do programa a obra didática de Geografia que não apresentar, em seu conjunto: [...] linguagem adequada, visando à aprendizagem dos conhecimentos geográficos, ao desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos linguísticos, evitando reducionismos e estereótipos no tratamento das questões sociais e naturais. (PNLD, EDITAL, 2015, p. 56-7)

Ainda se referindo a linguagem, Vygotsky (2008), afirma que a linguagem é um elemento básico para a formação do ser humano do ponto de vista social e escolar. Dessa forma foi importante ter o reconhecimento de linguagem adequada em ambas as coleções, apesar de uma ser mais rebuscada e automaticamente exigir mais atenção ao entendimento por parte dos estudantes.

Uma diferença perceptível entre as duas coleções está na arte de suas apresentações. A

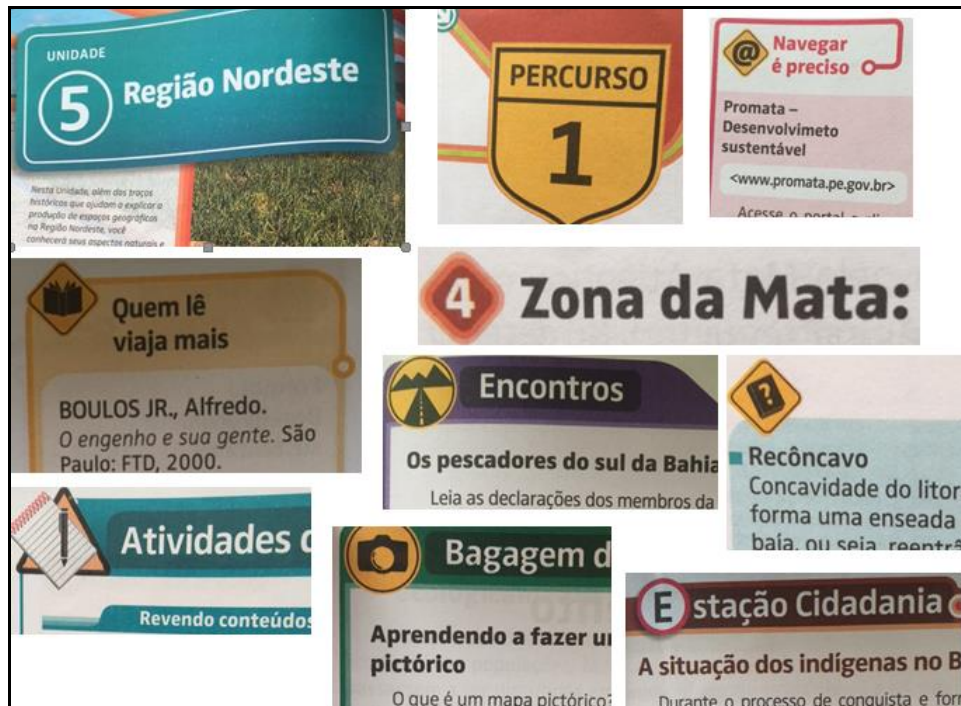
Coleção Integralis possui um *layout* bem mais simples, com menos símbolos, cores e desenhos, enquanto a Expedições Geográficas é mais ilustrativa e expressiva. Para ilustrar nossa fala disponibilizamos as figuras a seguir:

**Figura 14 – Elementos ilustrativos da Coleção Integralis**



Fonte: Garcia e Moraes, 2015

**Figura 15 – Elementos ilustrativos da Coleção Expedições geográficas**



Fonte: Melhem e Sergio Adas, 2011

Como podemos perceber ao comparar a figura 14 com a figura 15, a coleção Expedições geográficas carrega muito mais elementos para retratar a apresentação do seu conteúdo, enquanto a Integralis não traz tantos elementos. Na figura 15 também podemos reforçar o que havíamos dito anteriormente, na análise do LD de sexto ano da coleção Expedições geográficas. Os autores convidam o estudante a fazer uma viagem e pra isso fazem todo o percurso do livro parecer uma viagem por conta dos elementos artísticos e nomes subentendido, como: figura de câmera fotográfica, figura de placa, título de bagagem, estação, entre outros.

Diferente do que se tem conhecimento de outras obras, principalmente no âmbito do ensino médio, o professor que tiver algum desses quatro livros como único recurso didático de trabalho, o que salientamos não é recomendado, terá dificuldade em transitar dentro do conteúdo da maneira que desejar, porque a forma como estes livros dispõe suas temáticas, fazem com que necessariamente sua abordagem seja sequencial.

Como já mencionamos anteriormente, os livros didáticos dos sextos anos, das duas coleções possuem uma gama de conteúdo voltado mais para os aspectos físicos naturais, e, assim, acreditamos que em alguns momentos o professor pode contribuir para socialização dos conteúdos se buscar exemplos mais práticos e presentes no cotidiano dos estudantes.

Percebemos que em ambas as obras destinadas para o sexto ano, os estudantes são levados a reconhecer e analisar a relação do ser humano com o espaço natural e percebendo o próprio como promotor do espaço geográfico. Desta forma, também constatamos que os livros didáticos do sétimo ano, junto com o trabalho de encaminhando e mediação do professor, o estudante pode compreender que as ações dos seres humanos atualmente já são pré-estabelecidas por relações sociais provenientes de um processo histórico que herdamos.

Tendo entendido a partir do referencial teórico que os conceitos de cidade e urbano estão constantemente em mudança, porque estão associados às diferentes formas de vida, a fatos políticos, econômicos, históricos e culturais, consideramos que os livros didáticos analisados dão conta de proporcionar aos estudantes de sexto e sétimo ano o senso crítico, a leitura da sua cidade e principalmente através das atividades propostas, contribuem para estes se sintam seres atuantes e modeladores do espaço geográfico.

Por fim, vimos que tanto no âmbito da documentação legal para o ensino, quanto dos livros didáticos analisados, os conceitos do nosso interesse não se constroem sozinhos, para seu entendimento foi necessário o amparo e articulação com outros conceitos, como o de cidadania, espaço geográfico e lugar. Assim, para a apresentação dos resultados, a forma como se apresentou foi a maneira mais didática que se conseguiu, frente à complexidade dos temas abordados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sensação que nos invade é de que não vivemos naquele velho e injusto, porém seguro, mundo moderno. Este mundo novo não se tornou mais justo, mas se tornou menos seguro VEIGA NETO (1998, p.56).

A Geografia trilhou um caminho bastante mutável enquanto ciência ao longo da história, e quanto a isso não há nada de estranho, porque afinal, ela é uma ciência que só existe por conta do seu aspecto social, fora isso, a Biologia, Física e Química, dariam conta de explicar questões naturais, enquanto a Filosofia e a Sociologia se encarregariam dos fenômenos sociais, mas é claro que fazemos essas considerações em linhas gerais.

Vimos que o percurso da Geografia enquanto ciência passou por um ensino quantitativo e estatístico, por um conhecimento de reconhecimento territorial, como ferramenta de dominação e poder, por estes fatos ficou conhecida como Geografia Tradicional, até mudanças significativas ocorrerem na sociedade em meados do século XX e os espaços geográficos serem alterados significativamente, sendo necessário serem repensados, surgindo assim a Geografia Crítica. O que compreendemos é que o Brasil chegou atrasado na dinâmica do capitalismo e assim se submeteu as imposições de países dominantes em todas esferas, política, econômica e social.

Sobretudo a educação e especificamente a Geografia escolar, são vistas como uma ferramenta de dominação ideológica, de ambos os lados, tanto do lado mais conservador, quanto do lado mais pluralístico socialmente falando. A Geografia contida nos primeiros livros didáticos, que chegavam de maneira gratuita nas escolas tinha um cunho liberal e posterior a isso neoliberal. Ao adentrarmos no século XXI o conteúdo abordado nos LDs começou a ser alvo de críticas e reflexões. Assim, imagens que expressavam clichês, reforçavam estereótipos e impunham questões taxativas e até preconceituosas, começaram a não fazer mais parte destas obras, isto, não significa que elas tenham sido eliminadas totalmente.

No desenvolvimento dessa pesquisa, vimos que o PNLD surge quando a política nacional está se modificando, aonde períodos antidemocráticos vão ficando para trás e políticas com cerne sociais vão ascendendo. Desta forma, vimos também que o PNLD possui

grande importância no contexto nacional, principalmente no que tange sua avaliação, que passou a resultar em LDs com melhor qualidade e também a distribuição, que passou a alcançar um número maior de estudantes.

Ao propor a análise de livros didáticos foi necessário antes de qualquer coisa compreender seu histórico, percebendo que ele possui fortes características de cunho político, mas também social. Para a análise achou-se necessário também, explorar seu contexto nos dias de hoje, desta forma, foi possível perceber que o LD ainda é um material didático muito importante tanto na vida dos estudantes quanto do professor. Afirmamos que o olhar crítico para com os livros didáticos deve ser constante, não deixando que esse recurso didático seja visto com o detentor da verdade incontestável, mas, não podemos deixar que as diversas críticas construídas em cima deles façam diminuir sua importância frente a colaboração que dão para educação.

O intuito em saber como os conceitos de cidade e de urbano estavam sendo abordados nos LDs, foi sendo reforçado na medida em que o referencial teórico ganhou corpo, pois, vimos que as transformações ocorridas na sociedade a partir de 1930, com a industrialização do país, fez a discussão sobre as cidades e a urbanização se acentuar.

Consideramos que foi possível com essa pesquisa fazer alguns apontamentos e também propor discussões, movimentando pensamentos, no entanto, não foi possível estabelecer conclusões, devido ao fato de tamanha pluralidade que encontramos na construção destes conceitos. Nossa discussão carregou muitas variáveis e algumas incógnitas, e acredita-se que foi alcançado o patamar da problematização dos conceitos e do livro didático na atualidade, a partir do seu remonte histórico. Isto é, no sentido da construção foi perceptível o entendimento de que o surgimento e desenvolvimento das cidades, assim como os fenômenos de urbanização, são fatos construídos historicamente e por sua vez passíveis de intervenções sempre que necessário.

Confirmamos considerações de outros autores, de que esses conceitos não são sinônimos, mas andam entrelaçados, lado a lado. Assim, elencamos a cidade como forma, estrutura, casas, prédios, avenidas, assim como o campo, cada qual com suas características, cidade tendo concentração e campo dispersão. Enquanto o urbano e o rural são expressos pela manifestação material das relações sociais.

Dito tudo isso, consideramos que é a educação, e sobre tudo o ensino de geografia que tem que assumir o papel de ensinar aos estudantes a leitura crítica da cidade e a compreensão

do urbano, para que eles saibam dar a devida utilização para ambos, bem como atuar sua dinâmica de construções e desconstruções. Não esperamos que os estudantes saiam do sextos e sétimos anos sabendo fazer a leitura completa de uma conjuntura espacial em grande escala, mas esperamos que eles consigam intervir nas suas realidades e na de seus pares, entendendo que qualquer processo que tenha se consolidado a partir de um remonte histórico social, é passível de mudanças.

## REFERÊNCIAS

ADAS, Melhem & Sergio. Expedições Geográficas 6 e 7 anos. Editora moderna. São Paula 2011.

ALVES, Alvaro Marcel. **O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade**. Revista de Psicologia da UNESP 9(1), 2010.

ANDRADE, Manuel Correia de Andrade. **Geografia ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico**. São Paulo: Atlas, 1987.

ANDRADE, Manuel Correia de Andrade. **Geografia ciência da sociedade: uma introdução à análise do pensamento geográfico**. São Paulo: Atlas, 1987

BADO, Sandra Regina de Lima. Desafios da Geografia: **A cidade como conteúdo escolar no ensino médio**. Tese (doutorado) Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Pós-graduação em Geografia da para a obtenção do Grau de Doutor em Geografia, UFRGS, Porto Alegre, 2009.

BERNARDELLI, M. L. F. da H. **Contribuição ao debate sobre o urbano e o rural**. In: SPOSITO, M. E. B.; WHITACKHER, A. M. (Org.). **Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural**. São Paulo: Expressão popular, 2006. P. 33-52. BLUME, R. Território e ruralidade: a desmistificação do fim do rural. 2004. 179 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Rural) - Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Institucional**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional>>. Acesso em: 22 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. 1996. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, nº 248, 23/12/1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação - MEC. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação - MEC. CNE. 1998a. Parecer CEB 04/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 29/01/1998.



\_\_\_\_\_. 1998b. Resolução CEB 02/98. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 07/04/1998.

\_\_\_\_\_. FNDE. Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programas: PNLD – Dados Estatísticos. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livrodidatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em: 27 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação - MEC. **Plano Nacional do Livro Didático – histórico**. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico> >. Acesso em: 23 maio. 2016.

\_\_\_\_\_. **Edital de convocação para processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2014**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

\_\_\_\_\_. **Edital de convocação para processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2017**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2015.

\_\_\_\_\_. PNLD. Programa Nacional do Livro Didático. **Guia de livros didáticos – 2014: Geografia** (Anos finais – Ensino Fundamental). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2013

\_\_\_\_\_. PNLD. Programa Nacional do Livro Didático. **Guia de livros didáticos – 2017: Geografia** (Anos finais – Ensino Fundamental). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2016

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização sem bá-bé-bi-bó-bú**. In: História da alfabetização. São Paulo: Scipione, 1998.

CALLAI, Helena Copetti et. al. (Org). Editora UFRGS. Quarta edição. Porto Alegre 2003. Primeira edição 1998.

CALLAI, Maria H. C. **Estudar o lugar para compreender o mundo**.

CASTROGIOVANNI, Antonio C. Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002, p. 83-134.

\_\_\_\_\_. **Apreensão e compreensão do espaço geográfico**. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Org. Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. 6ª edição. Porto Alegre: Medição, 2008. p. 13-83.

\_\_\_\_\_. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino: Geografia escolar e**

**procedimentos de ensino numa perspectiva sócio construtivista.** Goiânia, Alternativa, 2002. p.71-100

CISTERNAS, Nataly A. Pérez. **O conceito de cidade em Geografia nos livros didáticos do Chile e do Brasil.** Dissertação (Mestrado em Geografia). – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2012.

CORRÊA, Roberto Lobato. **O Espaço Urbano.** 1ed. São Paulo: Ática, Série Princípios, 1989.

\_\_\_\_\_, Roberto Lobato. **Região e Organização Espacial.** 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Livro Didático Como Assistência ao Estudante.** Rev. Diálogo Educ, Curitiba, vol. 9, n. 26, p. 119-130, jan./abr. 2009.

DAHLBERG, Ingetraut. **TEORIA DO CONCEITO.** In. Editor—In—chief of International Classification Verlag Dokumentation München, Alemanha Ocidental. Tradução: Rev. Ciência da Informação, Rio de Janeiro, vol.7 nº. 2 p. 101-107, 1978. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/115/115>>. Acesso em: 9 set. 2016.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a Filosofia:** tradução: Ruth Joffily Dias; Edmundo Fernandes Dias. Rio de Janeiro. 1976.

FONSECA, M. da C. F. **Os limites do sentido no ensino da matemática.** Educação e pesquisa – revista da faculdade de educação da USP. 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** 41.ed. São Paulo: Cortez, 2001, pág. 69.

GARCIA, Helio & MORAES, Paulo Roberto. **Integralis Geografia, 6 e 7 anos.** Editora IBEP. São Paulo.2015.

HOFLING, Eloisa de Mattos. **Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: Em foco o Programa Nacional do Livro Didático.** Rev. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, Abril. 2000.

JUNIOR MARTINS, Luiz. **O Uso da Oficina Pedagógica no Ensino de Geografia numa Perspectiva Inclusiva.** Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina - Programa de Pós-Graduação em Geografia. Florianópolis. 2016.

LEFEBVRE, Henri. **A revolução Urbana.** Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LENCIONI, Sandra. **Observações sobre o conceito de cidade e urbano.** GEOUSP – Espaço e Tempo, São Paulo, Nº 24, p. 109 - 123, 2008. Disponível em: <[http://www.geografia.fflch.usp.br/publicacoes/Geousp/Geousp24/Artigo\\_Sandra.pdf](http://www.geografia.fflch.usp.br/publicacoes/Geousp/Geousp24/Artigo_Sandra.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2016.

MACIEL, Gisèle Neves. **Livros Didáticos de Geografia (Pnld 1999-2014): Editoras, Avaliações e Erros nos Conteúdos Sobre Santa Catarina.** 2015. Tese (doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina - Pós-graduação em Geografia da para a obtenção do Grau de Doutor em Geografia, UFSC, Florianópolis, 2009.

MARECHAL, Jean. **La professionalité de l'enseignant: nouveau sésame pour le système éducatif**. In: Cinquième rencontre nationale sur les didactiques de la histoire, de la géographie, des sciences sociales. Paris: INRP - Institut National de Recherche Pédagogique, mars 1990, p. 37-48 (versão traduzida sem identificação).

MARTINS, Rosa E. M. W. **O ensino de geografia em questão: um olhar sobre o ensino médio**. Dissertação (mestrado) Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo - Pós-Graduação em Educação. Passo Fundo. 2004.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Grijalbo, 1976.

MEDEIROS, Jackson da Silva. **A Construção do Conceito: aproximações complementares entre a análise de Michel Foucault e Ingetraut Dahlberg**. Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v.15, n.2, p. 40-53, jul./dez., 2010. Disponível em: <<https://revista.acb.org.br/racb/article/view/733>>. Acesso em: 9 set. 2016.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. São Paulo: Hucitec, 1983.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. São Paulo: Hucitec, 1983.

MUMFORD Lewis. **A cidade na história – suas origens, transformações e perspectivas**. São Paulo: Martins Fontes, 1998 4ª ed

OLIVEIRA, Cátia Regina G. A. de. **João de Deus, a Cartilha Maternal e o ensino da leitura em Portugal**. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30688>>. Acesso em: 23 maio. 2016.  
Organização das Nações Unidas – ONU. **Relatório do Desenvolvimento Humano de 2014**. Disponível em: <<http://hdr.undp.org/es/content/relat%C3%B3rio-do-desenvolvimento-humano-2014>>. Acesso em: 29 maio. 2016.

PASINATO, Daniel. **Educação no período populista brasileiro (1945-1964)**. Ver. Semina - Revista dos Pós-Graduandos em História da UPF, Passo Fundo, vol. 11, n. 1, p. 1-13. 2013.

PESSOA, Rodrigo Bezerra. **Um olhar sobre a trajetória da Geografia escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a Geografia atual**. Dissertação (mestrado), Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2007.

PINA, Paula Priscila Gomes do Nascimento. **A relação entre o ensino e o uso do livro didático de geografia**. 2009. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal da Paraíba Centro de Ciências Exatas e da Natureza Programa de Pós-Graduação em Geografia, UFPB, João Pessoa, 2009.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE; Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. Coleção Docência em Formação. Série: Ensino Fundamental. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, L. A.; MARTINS, R. E. M. W. **ENSINO DE GEOGRAFIA: PRÁTICAS, SABERES E EXPERIÊNCIAS DO PIBID NO ENSINO MÉDIO**. Rev. Discente Expressões Geográficas, Florianópolis, Ed. nº 10 (ano X), Dez. de 2015. Disponível em: <www.geograficas.cfh.ufsc.br>. Acesso em: 25 set. 2016.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

SHOKO, Kimura. **Geografia no ensino básico: questões e proposta**. São Paulo. Contexto, 2008.

SILVA, Dakir Larara Machado da Silva. **A Geografia que se ensina e a abordagem da natureza nos livros didáticos**. Dissertação (mestrado) Universidade do Rio Grande do Sul – Programa de Pós Graduação em Geografia. Porto Alegre. 2004.

SPOSITO, Maria E. Beltrão. **A avaliação de livros didáticos no Brasil: por quê?** In: SPOSITO, Maria E. Beltrão (Org.). Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2006.

\_\_\_\_\_. **Capitalismo e Urbanização**, São Paulo, 10ª edição. Coleção: Repensando a Geografia. Editora: Contexto, 2000.

VEIGA NETO, Alfredo. **Olhares?** In: COSTA, Marisa Vorraber (org). Caminhos Investigativos. Novos Olhares na Pesquisa em Educação. 2 ed. Rio de Janeiro: DEPEA, 2002.

VESENTINI, José W. **Para uma geografia crítica na escola**. São Paulo: Do Autor, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.