



OS TEMAS FÍSICO-NATURAIS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO: um estudo de caso de Uraí/PR

Michele Aparecida Costa
michele.costa850@gmail.com

Graduada em Geografia pela Universidade
Estadual do Norte do Paraná (UENP)

Jully Gabriela Retzlaf de Oliveira
jullygeo@yahoo.com.br

Doutora em Ciências do Solo pela
Universidade Estadual de Londrina (UEL).
Professora da Universidade Estadual do
Norte do Paraná (UENP).

RESUMO

A missão da Geografia no ensino é a de alfabetizar o aluno na leitura do espaço geográfico, em suas diversas escalas e dimensões, em particular a Geografia Física, que se refere ao estudo da dinâmica natural da Terra e as derivações oriundas da ação antrópica sobre a natureza. Existem diversas pesquisas que tem questionado o tratamento didático dado aos temas físicos da Geografia, tanto nas práticas de ensino adotadas pelos professores em sala de aula, quanto nos materiais didáticos. Portanto, este trabalho objetivou analisar a abordagem dos conteúdos físico-naturais nos livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental II, utilizados nas Escolas Estaduais do município de Uraí, estado do Paraná. Metodologicamente, a pesquisa foi realizada por meio de leituras de bibliografias especializadas no assunto; elaboração de ficha de avaliação dos livros didáticos; avaliação dos livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental II adotados nas Escolas Estaduais de Uraí-PR. Nesta pesquisa, verifica-se uma predominância da abordagem tradicional dos conteúdos físico-naturais, com foco na descrição do quadro natural do planeta, com pouco ou nenhuma ligação com as atividades humanas e os impactos ambientais.

PALAVRAS-CHAVE

Geografia Física, Natureza, Questão Ambiental

THE PHYSICAL-NATURAL THEMES IN THE PUBLIC SCHOOL
GEOGRAPHY TEXTBOOKS:
a case study of Uraí/PR

ABSTRACT

The mission of Geography in teaching is to teach students how to read the geographic space, in its various scales and dimensions, in particular Physical Geography, which refers to the study of the Earth's natural dynamics and the derivations arising from anthropic action on nature. There are several studies that have questioned the didactic treatment given to the physical themes of Geography, both in the teaching practices adopted by teachers in the classroom, and in the didactic materials. Therefore, this study aimed to analyze the approach to physical-natural content in the Geography textbooks of Elementary Education II, used in State Schools in the municipality of Uraí, state of Paraná. Methodologically, the research was carried out by reading specialized bibliographies on the subject; preparation of an evaluation form for textbooks; evaluation of the Geography textbooks of Elementary Education adopted in the State Schools of Uraí-PR. In this research, there is a predominance of the traditional approach to physical-natural content, with a focus on describing the natural picture of the planet, with little or no connection with human activities and environmental impacts.

KEYWORDS

Physical geography, Nature, Environmental issue

Introdução

A Geografia é uma ciência voltada ao estudo da produção do espaço a partir da interação Sociedade-Natureza, e o seu ensino deve possibilitar ao aluno raciocinar geograficamente sobre o espaço terrestre em diferentes escalas, em uma dimensão cultural, econômica, ambiental e social (CASTELLAR; VILHENA, 2010). Já a Geografia Física volta-se para o conhecimento aprofundado da composição e dinâmica processual da natureza, bem como, as derivações oriundas de sua apropriação e transformação pela sociedade (MENDONÇA, 2009).

Existem diversas pesquisas que tem questionado o tratamento didático dado aos temas físicos da Geografia, tanto nas práticas de ensino adotadas pelos professores em sala de aula, quanto nos materiais didáticos. Esses trabalhos foram apresentados por Provenzano e Zamparoni; Antonio e Souza; França, Neto e Jesus e; Mendes e Novais, no II Colóquio de Pesquisadores em Geografia Física e Ensino de Geografia, que ocorreu em Goiânia no ano de 2016. Essas pesquisas mostram que a abordagem dos temas físico-naturais nos materiais didáticos se mantém, em grande parte, descritiva com

apresentação das dinâmicas naturais de forma estanque e sem considerar a ação antrópica e as derivações ambientais.

Diante dessas considerações iniciais justifica-se a importância de entender como são abordados atualmente os conteúdos de Geografia Física nos livros didáticos de Geografia da Rede Pública de Ensino, pois segundo Beltran (2012), o livro didático continua sendo uma ferramenta muito importante no trabalho do professor, influenciando a forma de preparo das aulas e a abordagem do tema em sala de aula pelos os docentes. Vale destacar que a abordagem dos conteúdos geográficos, sem levar em consideração os estudos atuais da ciência geográfica, compromete a leitura analítica do espaço e, conseqüentemente, o desenvolvimento da Geografia Escolar.

Neste sentido, este trabalho tem como objetivo analisar a abordagem dos conteúdos físico-naturais apresentados nos livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental II, utilizados nas Escolas Estaduais do município de Uraí-PR.

Metodologicamente, a pesquisa foi realizada por meio de: 1) leituras de bibliografias especializadas no assunto; 2) elaboração de ficha de avaliação dos livros didáticos (contendo os seguintes campos: I) identificação da obra (título do livro, autores, editora, ano, Plano Nacional do Livro Didático - PNLD); II) caracterização do capítulo contendo temáticas físico-naturais (capítulo, subtópico, classificação da abordagem dos conteúdos físico-naturais em tradicional ou contemporânea por subtópico) e por último 3) avaliação dos livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental II, utilizados nas Escolas Estaduais do município Uraí-PR, da Coleção Vontade de Saber, 6º, 7º, 8º e 9º ano, Editora FTD, edição 2015, PNLD 2017, 2018 e 2019.

Para avaliação dos livros didáticos utilizou-se dois tipos de abordagem: 1) abordagem tradicional e 2) abordagem contemporânea. Como abordagem tradicional dos conteúdos de Geografia Física foi considerada uma apresentação dos conteúdos com uma predominância da descrição do quadro natural, com pouco ou nenhuma ligação com as atividades humanas, característica marcante dos estudos da Geografia Física no século XIX (MENDONÇA, 2001a).

Já para a abordagem contemporânea dos conteúdos de Geografia Física, considerou-se a apresentação e abordagem dos conteúdos com explicação da dinâmica natural da Terra e as derivações oriundas da ação antrópica sobre a natureza, tendo na degradação ambiental a tônica da Geografia física contemporânea (MENDONÇA, 2001a; PETERSEN, SACK, GABLER (2014).

A Geografia Escolar e a Geografia Física

A Geografia Escolar

A Geografia como ciência surge na Europa do século XIX, exatamente na Alemanha, para suprir as suas necessidades de unificação do território e conquista de um lugar privilegiado, no que se refere às demais nações europeias. O seu surgimento foi embasado em um papel descritivo, buscando apresentar os vários lugares das colônias e suas riquezas (MOURA; ALVES, 2002).

A institucionalização escolar da Geografia ocorreu primeiramente na Alemanha no século XIX, e posteriormente na França, no final desse mesmo século, e tinha como objetivo, conhecer os seus territórios e implantar princípios e valores patriotas. Esta Geografia Escolar então, estavam presente no currículo escolar desde a escola primária até a Universidade, desta forma, visou contribuir para a formação dos cidadãos, a partir da difusão da ideologia nacionalista (MOURA; ALVES, 2002).

É importante destacar as discussões que surgiram durante a institucionalização da ciência geográfica que ocorreram durante o século XIX, dentre elas: a questão da dicotomia entre a Geografia Física e Humana, e conseqüentemente, o método utilizado para analisar essa relação do homem com a natureza. Para se trabalhar com esta dicotomia em sala de aula, os professores utilizavam o método chamado tradicional, que conseqüentemente transmite para os alunos um saber que não inclui a ação e organização humana na sociedade, focando apenas na memorização de dados, listagem de conteúdos enciclopédicos e descrição da paisagem natural do meio geográfico, deixando de lado as ações antrópicas no meio (MOURA; ALVES, 2002).

A Geografia Escolar foi imposta neste período tinha o papel de difundir a ideologia patriótica e nacionalista, e era aplicada na escola sem nenhum vínculo com a prática fora do sistema de ensino, sendo o professor, o responsável por passar aos alunos a obrigatoriedade de enaltecer o estado-nação em que viviam. Um dos meios para a reprodução desta perspectiva nacional era a obrigatoriedade da reprodução de muitos mapas, a fim de enaltecer o território (VESENTINI, 2003).

Deste modo, durante a Geografia moderna, muitos professores se encontravam insatisfeitos com a forma de ensinar esta disciplina neste período, não só os professores, mas também geógrafos se encontravam nesta insatisfação, pois alguns motivos reforçava essa insatisfação, tais como, seu caráter descritivo e mnemônico, a divisão em ramos

estanques, sua metodologia, entre outros fatores que contribuíram para a insatisfação dos profissionais da área (VESENTINI, 2003).

Dentre algumas mudanças que ocorreram após o século XIX, Vesentini (2003) aponta a internacionalização do fato industrial e a “rede global” de comunicação, como mudanças para as visões dos geógrafos neste momento, pois as ideologias patrióticas e nacionalistas já não eram mais importantes neste momento para o ensino, e o ensino por descrição e explicações geográficas acabavam perdendo a sua importância.

Neste momento, frente a estas mudanças, a visão para o espaço mundial também mudou, agora o espaço mundial passava a ser visto como descontínuo e móvel, em constantes transformações, difíceis de serem estudados por meras descrições. Além disto, este espaço passa a ser visto como um elemento construído socialmente pela humanização da natureza, palco de lutas e conflitos, um espaço produzido, planejado e transformado em mercadoria, pelo movimento do capital e controle social, e que passa por constantes reconstruções (VESENTINI, 2003).

Desta forma, ocorre a crise da Geografia moderna, tanto aquela ligada aos professores, quanto à acadêmica, ligada as pesquisas, que já não conseguem explicar satisfatoriamente este espaço estudado, pois já não sabem mais a finalidade da Geografia na escola. Os discursos mais modernos passam a contestar a função ideológica que era seguida, resultando na necessidade de compreender as metamorfoses do mundo, ou correr o risco de isso tudo acabar (VESENTINI, 2003).

Diante destas grandes mudanças, algumas alternativas foram propostas para superar esta crise e apontar novos caminhos: a primeira, a “especialização num ramo”, o que não agrada os professores, apenas especialistas que podem trabalhar no ramo específico, tendo uma visão de findar com a Geografia e não a reconstrução em novas bases. A segunda, “a Geografia utilitária ou de planejamentos”, um caminho que também não foi realizado para as escolas e sim para as grandes empresas, com a finalidade de realizar planos de reordenação espacial com uma visão para a reprodução do capital. E por fim, a terceira, “a Geografia Crítica ou radical”, que foi o melhor caminho a ser seguido, pois leva a uma crítica da Geografia moderna e também a novos olhares para a renovação da Geografia (VESENTINI, 2003).

A Geografia Crítica, segundo o autor supracitado “trata-se de uma Geografia que concebe o espaço geográfico como espaço social, construído, pleno de lutas e conflitos” (VESENTINI, 2003, p. 36). É tido como uma ciência social, mas também estuda a natureza, sob uma perspectiva que à vê como recurso que é apropriado pelo homem, em uma dimensão histórica e política (VESENTINI, 2003).

No que se refere ao ensino, a Geografia Crítica ou radical, se preocupa com a formação crítica do educando e não aquela formação na qual se tinha com foco na memorização, levando o aluno a ter uma percepção da política do espaço. Vesentini (2003, p. 37) aponta esta Geografia como sendo uma “[...] Geografia [...] ainda embrionária, especialmente no ensino. Mas é a Geografia que devemos, geógrafos e professores, construir”.

Desta forma, por meio da Geografia Crítica, os professores devem buscar levar aos alunos conhecimentos que os desafie a desenvolver suas potencialidades, e não levar para a sala de aula algo pronto, um modelo a ser seguido, pois quando se padroniza o ensino com algo pronto ele perde a criatividade, e limita o aluno a conhecer algo novo, em transformar o seu conhecimento, e não deixa o aluno tornar-se sujeito da história (VESENTINI, 2003).

No que diz respeito à educação geográfica, Castellar e Vilhena (2010), abordam a existência de uma contradição entre a Geografia das universidades e a das escolas básicas, pela maneira com que os alunos se relacionam com o conhecimento e o que acontece em sala de aula, proporcionando um vácuo entre as mudanças que ocorrem na geografia acadêmica e na escolar.

A realidade existente no Brasil revela que o discurso adotado em sala de aula pelo professor de Geografia, ainda está fundamentado, na maioria das vezes, nos manuais didáticos e em discursos apreendidos da mídia, em uma perspectiva, que o objetivo das aulas passa a ser a memorização (CASTELLAR; VILHENA, 2010).

Outra contradição levantada pelas autoras é a escolha dos conteúdos, que deveriam estar relacionados com uma concepção geográfica para que se consiga fundamentar a seleção dos objetivos e a maneira com que serão ensinados, mas que, quando as escolhas são feitas acabam negando determinados conteúdos, por não se ter clareza quanto à forma de se trabalhar ou às concepções conceituais que precisam ser exploradas (CASTELLAR; VILHENA, 2010).

Desta forma, não se está contribuindo na formação do aluno, muito menos ajudando-o a entender o mundo em que vivem, e estabelecer relações entre a sociedade e o meio físico. Estes profissionais devem ter um pensamento voltado para uma melhor organização curricular da Geografia Escolar, pois é importante definir os objetos de aprendizagem em função da interpretação dos fenômenos geográficos que será ensinado para os alunos, pois quando as aulas são voltadas para a memorização, não é possível ver objetivo no que aprende e acaba esquecendo os conteúdos após a realização de uma avaliação (CASTELLAR; VILHENA, 2010).

Com o passar dos anos houve poucas mudanças nas didáticas da geografia, quase trinta anos, desde meados da década de 1960, e as décadas de 1970 e 1980, a prioridade se deu a partir de programas que destacavam os conteúdos, criando uma ilusão que tudo que os professores ensinavam, os alunos aprendiam. Mas a partir de 1996, surgiram mais políticas educacionais voltadas para as orientações curriculares, de maneira que ampliaram o sentido dos conteúdos para a aplicação da didática (CASTELLAR; VILHENA, 2010).

As autoras destacam que o desafio para os professores de Geografia está na mediação entre o saber acadêmico e o saber escolar, que é ensinado para os alunos, no qual os professores devem aliar as mudanças que são propostas pelo sistema escolar e organizar o currículo tendo base nos pressupostos teórico-metodológico da Geografia e da Pedagogia, visando a busca por uma aprendizagem que seja significativa, se contrapondo à abordagem repetitiva, da memorização. Desta forma, espera-se que se tenham aulas com práticas de ensino mais dinâmicas, em que os alunos possam dar significados e compreender o que está sendo ensinado (CASTELLAR; VILHENA, 2010).

O professor quando organiza os conteúdos de sua aula, deve pensar e planejar estes também para o seu curso, reorganizando-os para que consiga concretizá-los, pensando nos objetivos e conteúdos que deseja alcançar. Para os professores de Geografia, as autoras Castellar e Vilhena (2010) destacam quatro objetivos para o Ensino de Geografia. Sendo eles:

- a) Capacidade de aplicação dos saberes geográficos nos trabalhos relativos a outras competências e, em particular, capacidade de utilização de mapas e métodos de trabalho de campo.
- b) Ampliação dos conhecimentos e compreensão dos espaços nos contextos locais, regionais, nacionais e globais. Nesse caso destaque para o reconhecimento do território e a compreensão das características culturais dos lugares em estudos.
- c) Compreensão das semelhanças e das diferenças entre os lugares, garantindo o domínio sobre os conhecimentos relativos ao tempo e clima; à geomorfologia; aos recursos hídricos; ao solo e a cobertura vegetal; à população; à comunicação e aos fluxos; às redes e as atividades econômicas; espaços rurais e urbanos.
- d) Compreender os conceitos geográficos a partir do uso da linguagem cartográfica e gráfica; reconhecer e fazer uso dessas linguagens e outras com diferentes gêneros textuais, imagens, audiovisuais, documentais para explicar, analisar e propor soluções que utilizem os conceitos geográficos em situações do cotidiano. (CASTELLAR; VILHENA, 2010, p. 7-8)

A Geografia na escola no século XXI tem como objetivo romper com o modelo tradicional, que era de memorização dos conteúdos, e transformar em um ensino da Geografia que leve o aluno a descobrir o mundo em que vivemos, e fazê-lo desenvolver um pensamento dialético. Para alcançar este objetivo, os professores devem considerar os

educandos como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem e tornar sempre o conhecimento acessível ao aluno (MOURA; ALVES, 2002).

Desta forma, é fundamental que os alunos recebam uma Educação Geográfica, que contribua para que os discentes reconheçam a ação social e cultural de diferentes lugares, as interações entre as sociedades e a dinâmica da natureza que ocorrem em diferentes momentos históricos (CASTELLAR; VILHENA, 2010).

Considerações sobre a Geografia Física: fundamentos teórico-metodológicos

A Geografia Física, segundo Mendonça (2001a), teve sua origem, enquanto conhecimento científico com os naturalistas dos séculos XVIII e XIX, mas ela se concretizou como ramo específico de estudos da ciência geográfica com o aparecimento da Geografia Regional de Vidal de La Blache na França do século XIX.

As viagens de descobrimentos e reconhecimentos científicos desenvolvidos pelos europeus acabaram por produzir uma Geografia excepcionalmente descritiva e narrativa dos lugares, e alguns naturalistas como Kant, Ritter e Humboldt, desenvolveram estas atividades e nos legaram vários documentos que foram muito importantes como as primeiras bases de formação da Geografia como ciência e também, como a base para a Geografia Física (MENDONÇA, 2001a).

Mas vale ressaltar, que estes documentos resultantes dos estudos concretizados, eram realizados em regiões praticamente virgens, e, portanto, não era possível levar em consideração a análise de uma sociedade existente, não podendo considerar a relação entre uma sociedade com seu meio natural (MENDONÇA, 2001a).

Desta forma, após as primeiras manifestações dos naturalistas, surgiram duas linhas de pensamento geográfico ou escolas que deixaram grandes marcas no século XIX: a Escola Determinista, com enfoque generalista e descritivo, não havendo uma separação clara dos aspectos humanos e físicos do planeta, o que levava esta escola a dar ênfase nos componentes físicos do planeta. E a Escola Possibilista, que acabou rompendo com a tradição naturalista, sendo influenciada pelo humanismo, fazendo a Geografia desenvolver novos caminhos, no qual a dicotomia entre os aspectos humanos e físicos ficassem despercebidos, havendo uma sensível exaltação dos aspectos humanos do planeta em detrimento dos aspectos físicos (MENDONÇA, 2001a).

Dentro da Geografia Regional de La Blache, o criador da Escola Possibilista, a Geografia Física não era tratada dentro de um enfoque analítico, era uma mera descrição do quadro natural que poderia influenciar as atividades humanas, um simples apêndice

da Geografia Humana. Desta maneira, em função da falta quase total de um método analítico, essa Geografia Regional possibilista incorreu em estagnação e involução, principalmente referente à abordagem do quadro natural das regiões. Essa Geografia estava fadada a acabar se não fosse o desenvolvimento de suas subdivisões, ocorrido logo a seguir do declínio, sendo influenciada em partes da linha possibilista sobre a Geografia do século XIX (MENDONÇA, 2001a).

O autor supracitado ainda aponta em sua obra, que o fraco enfoque nos aspectos naturais, individualmente nas abordagens naturalista e possibilista, levou ao estudo separado de vários componentes do meio como o clima, o relevo, a vegetação, entre outros. Desta forma deu-se o aparecimento individualizado da climatologia, da geomorfologia, da biogeografia, da hidrografia, passando a se constituir então em ramos de estudos e pesquisas científicas da Geografia Física, em subdivisões do conhecimento geográfico.

A Geografia Física nos primeiros 50 anos do século XX foi caracterizada por estudos dos aspectos do quadro natural do planeta, abordados por estudiosos de maneira individualizada e distante da Geografia Humana, se constituindo numa ciência da natureza, consideravelmente distanciada do princípio básico da Geografia no geral (MENDONÇA, 2001a). Desta forma, a Geografia Física demartonianiana que era apresentada na época, estava longe de chegar ao objetivo básico do estudo da Geografia, que era relacionar o homem com a natureza, de maneira que excluiu o homem de seu quadro de abordagens, sendo abordado apenas como auxiliar da Geografia Humana, em alguns estudos de casos. Então a Geografia Física demartonianiana estava destinada ao enfraquecimento e a estagnação, pois tinha uma caracterização positivista e descritiva dos componentes do meio físico.

Após a Segunda Guerra Mundial, observaram muitas transformações que levaram a uma organização espacial e reconstruções gerais do mundo, principalmente nas partes atingidas diretamente pela guerra. O mundo desta forma sofreu uma nova organização, dividindo-se em países capitalistas e socialistas. Dentro desta nova organização, a Geografia Humana foi quem mais lucrou com a influência ideológica dentro das ciências, e nos países capitalistas, os geógrafos humanos aliaram parte do método quantitativo à concepção dialética da sociedade, principalmente no fim dos anos 50 do século XX, para desenvolverem transformações sociais, o que levou a um salto qualitativo marcante para a Geografia Humana (MENDONÇA, 2001a).

Mas infelizmente este processo não se estendeu às transformações espaciais que se processavam simultaneamente às sociais, e desta forma a separação entre Geografia

Humana e Física não diminuiu, pois a primeira se aproximava mais da sociologia e a segunda mais das ciências da terra e da natureza (MENDONÇA, 2001a).

O surgimento do método Geossistema marcou o período da década de 1960, quando este termo foi utilizado pela primeira vez por Viktor Borisovich Sochava (BERTRAND; BERUTCHACHVILI, 2009), como metodologia científica específica para os trabalhos em Geografia Física, que valorizava as análises de fenômenos específicos e suas inter-relações (MENDONÇA, 2001a). Segundo Mendonça (2001a):

O Geossistema é então uma conceituação da epiderme da Terra, onde se encontram, misturam-se e interferem litomassa, aeromassa, hidromassa e biomassa. Ele contém o ecossistema, tomando-o por empréstimo da biologia e ecologia, e não é uma conceituação da natureza, mas unicamente do espaço geográficos material, “natural” ou “humanizado” (MENDONÇA, 2001a, p. 49).

Este método Geossistema, aborda os fenômenos naturais, mas o seu estudo não limitado, também une estudos dos fatores econômicos e sociais, fazendo a conexão da natureza com a sociedade humana, atuante em seu espaço geográfico (MENDONÇA, 2001a). O Geossistema é constituído como uma referência para os estudos sobre organização do espaço geográfico, porque ele é compatível com a escala humana (BERTRAND, 2004). Desta forma, o autor traz a seguinte definição:

O Geossistema corresponde a dados ecológicos relativamente estáveis. Ele resulta da combinação de fatores geomorfológicos (natureza das rochas e dos mantos superficiais, valor do declive, dinâmica das vertentes...), climáticos (precipitações, temperatura...) e hidrológicos (lençóis freáticos epidérmicos e nascentes, pH das águas, tempos de ressecamento do solo...) É o “potencial ecológico” do Geossistema. Ele é estudado por si mesmo e não sob o aspecto limitado de um simples “lugar” (BERTRAND, 2004, p. 146-147).

Também é importante destacar que o Geossistema se diferencia do ecossistema, pois por mais que os dois abordem a questão da teoria geral dos sistemas e da modelização sistêmica da natureza, ele têm uma abordagem muito diferente da natureza, e os seus objetivos também se distinguem (BERTRAND; BERUTCHACHVILI, 2009).

A abordagem do ecossistema é biocêntrica e metabólica, isso quer dizer que dá ênfase a análise e estudo dos componentes vivos do meio, e os componentes não vivos não são subordinados a análise em seus processos no meio ambiente. Já no Geossistema, que se apresenta mais amplo que o ecossistema, não existe uma prioridade nas abordagens, são analisados tanto os elementos vivos, como os não vivos, existindo uma hierarquia natural, que irá determinar quais as prioridades das análises deste método (BERTRAND; BERUTCHACHVILI, 2009).

Destarte, na abordagem do método geossistêmico na Geografia Física, o elemento humano é levado em conta em seu quadro teórico, seja indiretamente entre os “componentes bióticos”, ou diretamente como “componente antrópico”. Tendo então que apresentar dentro desta abordagem uma metodologia específica. Como destacam Bertrand e Berutchachvili (2009):

A metodologia geral deverá certamente ser repensada em função desta antropização generalizada dos geossistemas terrestres. Ela não se manterá amena que se situe sempre no quadro de uma análise naturalista do espaço geográfico, sem relação direta com o estudo socioeconômico (BERTRAND; BERUTCHACHVILI, 2009, p. 98).

Desta forma, com a antropização dos geossistemas, será necessário ser considerada tanto as relações internas com às leis naturais, quanto as relações externas submetidas às leis socioeconômicas, pois estamos tratando das ações antrópicas que modificam o espaço natural, sendo estas modificações impostas as geofáceis e aos geohorizontes (BERTRAND; BERUTCHACHVILI, 2009).

Com a emergência da questão ambiental, Mendonça (2001b), destaca o termo socioambiental, sendo que:

O termo “sócio” aparece, então, atrelado ao termo “ambiental” para enfatizar o necessário envolvimento da sociedade enquanto sujeito, elemento, parte fundamental dos processos relativos à problemática ambiental contemporânea (MENDONÇA, 2001b, p. 117).

Pois com o surgimento desta necessidade de se tratar dos termos ambientais, tornou-se impossível falar do meio ambiente somente do ponto de vista da natureza, quando se deve pensar na sociedade enquanto sujeitos envolvidos e parte fundamental das problemáticas ambientais em questão (MENDONÇA, 2001b).

Desta forma, a relação de troca de forças e energias entre a sociedade e a natureza colocou a ação antrópica como elemento componente do quadro natural. A degradação ambiental tem sido a tônica da Geografia Física contemporânea, fazendo-se necessário a compreensão da organização social e suas interferências nos processos naturais, sendo um aspecto cobrado aos geógrafos físicos, levando-os a se aproximarem das ciências humanas, e conseqüentemente, da Geografia Humana, para explicarem estes processos e transformações ocorridas (MENDONÇA, 2001a).

A Geografia Física na atualidade, segundo, Petersen, Sack e Gabler (2014), estuda os processos e as características de formação da Terra, incluindo as atividades humanas que causam interferências no meio ambiente, os autores ainda destacam que os

geógrafos atuais em geral, utilizam uma abordagem holística, considerando tanto os fenômenos naturais, quanto os humanos que sejam relevantes para a compreensão de nosso planeta.

Os autores em questão destacam que os profissionais da atualidade têm como objeto de estudo quase todos os aspectos da Terra e tem um olhar para a natureza em sua integralidade, abordando que os geógrafos físicos estudam os elementos e os processos que afetam os ambientes naturais, destacando os aspectos físicos em geral, e os impactos humanos.

Considerações sobre o livro didático de Geografia

O livro didático é um recurso muito utilizado pelos professores, e pode ser definido como uma produção cultural e ao mesmo tempo como uma mercadoria, que deve atender a um determinado mercado, que leva o nome de um ou mais autores, mas que existem muitas outras pessoas por trás da produção industrial deste (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007).

O livro didático como material de formação e aprendizagem surgiu no mundo no século XVII, mas as grandes vendas, em grandes volumes, só aumentam no século XIX. Estes dados são atrelados à sistematização das ciências, o crescimento das discussões sobre as técnicas de ensino e teorias de aprendizagem e para a necessidade de se expandir, de um modo capitalista, o preparo das pessoas, de forma técnica, militar e industrial (SCHAFFER, 2003).

No ano de 1937 foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL), que era subordinado ao Ministério da Educação, e em 1938, foi definido na Lei 1006/38, que estabelecia condições para a produção e utilização do livro didático, criando também neste mesmo ano uma Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que examinavam e julgavam os livros didáticos (SCHAFFER, 2003).

Já no ano de 1964, o programa do MEC/USAID criou a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), que resultou em denúncias relevantes ao controle americano sobre o mercado livreiro, e do controle ideológico sobre o processo educacional. Em 1971, a COLTED foi extinta, sendo criado o Programa do Livro Didático (PLID), sendo de responsabilidade do Instituto Nacional do Livro até 1976, após este ano passando para a Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME), com

responsabilidade de definir as diretrizes de produção, distribuição editorial e todas as outras responsabilidades sobre o Livro Didático (SCHAFFER, 2003).

Por meio de vários programas, no ano de 1980, foi estabelecida uma política educacional dirigida ao aluno carente, que passou a ser coordenado pela Fundação de amparo ao Ensino (FAE) em 1983, quando foi criado. Já em 1985, foi instituído o Programa Nacional do Livro didático (PNLD), pelo decreto 91.542/85, que visava universalizar o atendimento aos alunos de escolas públicas e estabelecer uma análise, seleção e indicação do livro didático (SCHAFFER, 2003).

O livro didático de Geografia, ganha uma maior relevância no que diz respeito a sua produção, após o V Encontro de Geógrafos, que ocorreu em Porto Alegre no ano de 1982, com o crescimento de um maior número de publicações de artigos em revistas especializadas, sendo que “A associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), vem tendo um papel decisivo no estímulo a esta produção e na abertura de espaços para o debate deste tema” (SCHAFFER, 2003, p. 145).

Para as editoras responsáveis por estes livros didáticos, o importante é que esta mercadoria seja vendida e que seja escolhido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e bem avaliado por este, para que o governo Federal, como maior comprador desta mercadoria, se interesse e compre (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007).

Outro ponto importante para se destacar é que na escolha destes livros, os professores de Geografia não devem fazer estas escolhas de forma aleatória, mas sim fazer uma reflexão sobre o que este livro necessita atingir, que é o aprendizado geográfico. É importante que este livro trabalhe com a linguagem textual e também com outras linguagens para se atingir o objetivo de representar da melhor forma possível o espaço geográfico para os alunos (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007).

Para Vesentini (2008) na atualidade ainda existe uma herança que acompanha os livros didáticos desde o século XIX, demonstrando que nestes livros didáticos que chegam às salas de aulas não existe o objetivo de desenvolver criticidade no desenvolvimento do raciocínio lógico, da sociabilidade ou da criatividade dos alunos, podendo perceber uma ausência da percepção de uma sociedade que estão inseridos e do papel social da escola (VESENTINI, 2008).

Os livros didáticos com uma abordagem tradicional não têm como ponto de partida a realidade atual, o espaço geográfico hodierno, mas sim a Geografia, o discurso geográfico tradicional, sendo normalmente divididos em geografia física, humana e econômica; geografia geral e regional. O autor destaca ainda que os elementos naturais são vistos de forma fragmentada como itens estanques, sem um esquema articulado que

os uma num único conjunto. Além do mais, o meio natural vem antes do social e o explica, ambos trabalhados de forma separada e sem articulação (VESENTINI, 2008).

Segundo Beltran (2012) o livro didático continua sendo uma ferramenta muito importante no trabalho do professor, mas assim como ocorre muitas mudanças, como nas orientações metodológicas do ensino, o livro também deveria acompanhar estas mudanças, mas o autor salienta que isto é um desafio, que vem acompanhado da imaginação que o professor tem do que realmente é o livro didático.

Na realidade existente, independente do livro didático escolhido pelo professor, é constatado que ele é utilizado como um elo muito importante no discurso da competência, pois ele é o lugar do saber definido, pronto, acabado, e tomado como, muitas vezes, única fonte de referência para os professores em suas aulas (VESENTINI, 1989).

Ao conhecer as tendências e necessidades dos educadores, principalmente sobre o que eles esperam de um livro didático, o presente autor, expõe duas realidades distintas, que são atitudes que representam o tipo de texto que distintos professores esperam encontrar. O “Primeiro, há o professor tradicional, que quer ver no texto uma enciclopédia cheia de conteúdo, sem importar se essas questões são necessárias” (BELTRAN, 2012, p. 216). Para este professor, o importante é a quantidade de textos, sem se importar com a qualidade da aprendizagem. Por outro lado, o autor destaca que “[...] há os professores que argumentam que os livros didáticos rotulam e precisam de fontes diferentes para desenvolver habilidades nos alunos”. Para estes professores o livro didático não é necessário, mas que contraditoriamente, acabam se utilizando de partes destes livros (BELTRAN, 2012).

O livro didático deve ser um guia ou mediador entre o professor e o aluno, se apresentando como uma resposta para as necessidades que norteiam a aprendizagem. Desta forma, Beltran (2012), apresenta alguns caminhos para que os livros cumpram a sua finalidade de ser guias do trabalho do professor e de aprendizagem para os alunos, sendo eles:

1. Teor de sequência, ou seja, relacionar os programas dos cursos anteriores para evidenciar uma ilação das características do programa.
2. Apresentar com clareza conceitual e narrativa com figuras, diagramas e atividades estimulantes (quando um aluno é capaz de organizar as informações em um esquema é porque ele conseguiu superar a memorização).
3. Apresentar uma sequência estrita de conteúdos, que demonstram níveis de complexidade e interpretação do básico ao complexo, do macro ou micro ou geral para o particular.
4. Melhorar o desenvolvimento de modelos mentais que facilitam a reflexão sobre o que foi feito.

5. Oferecer uma proposta abrangente de atividades e exercícios que facilitam a aprendizagem ativa (BELTRAN, 2012, p. 218).

Também, segundo as autoras Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), nos livros didáticos de Geografia:

as representações gráficas e cartográficas são extremamente importantes na ampliação de conhecimentos espaciais tanto do cotidiano dos estudantes como de lugares distantes, sobretudo, na atualidade, com o processo de globalização em curso. Assim, figuras e cartogramas devem interagir com os textos, complementando-os ou até mesmo servindo para a organização pedagógica de suas aulas. Não se pode estudar Geografia sem estas linguagens (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 340).

O livro didático deve se apresentar com um programa que contenha conhecimentos e habilidades de trabalhos que devem ser aplicadas no cotidiano, para auxiliar a resolver problemas, desenvolvendo competências em habilidades básicas (BELTRAN, 2012). Em complemento, Vesentini (1989) acrescenta que:

Ao invés de aceitar a “ditadura” do livro didático, o bom professor deve ver nele (assim como em textos alternativos, em *slides* ou filmes, em obras paradidáticas, etc.) tão somente um apoio ou complemento para a relação ensino-aprendizagem que visa a integrar criticamente o educando ao mundo (VESENTINI, 1989, p. 167).

É importante destacar que vivemos uma transição de uma Geografia Escolar tradicional para uma crítica. Na qual a tradicional seria focada na descrição mnemônica dos conteúdos, com uma sequência predefinida de temas, como: estrutura geológica do relevo, clima, vegetação, hidrografia, população e economia. Já a Geografia Crítica, apresenta novas estratégias de ensino, como debates e trabalhos dirigidos, em vez de aulas expositivas, trabalhos de campo, interpretação de textos críticos, e novos conteúdos como: distribuição social de renda, a pobreza no espaço, os sistemas socioeconômicos, entre outros (VESENTINI, 2004). Neste sentido, o autor coloca que:

Uma coisa é certa: o ensino tradicional da Geografia – mnemônico e descritivo, alicerçado no esquema “a terra e o homem” – não tem lugar na escola do século XXI. Ou a Geografia muda radicalmente e mostra que pode contribuir para formar cidadãos ativos, para levar o educando a compreender o mundo em que vivemos, para ajuda-lo a entender as relações problemáticas entre sociedade e natureza e entre todas as escalas geográficas, ou ela vai acabar virando uma peça de museu (VESENTINI, 2004, p. 220).

Desta forma, buscando esta mudança e ruptura com a Geografia Tradicional, o professor deve manter uma relação diferente com o livro didático, utilizando-o como um instrumento que está ao seu serviço, mas que não defina as suas ações em todas as aulas,

e sim como um instrumento que lhe auxiliará a atingir seus objetivos e propostas de trabalho, fazendo o uso deste de forma crítica, confrontando com outras obras, outros meios que levem a pensar a realidade circunstante (VESENTINI, 1989).

Os temas físico-naturais nos livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental II, no município de Uraí - PR: uma análise da coleção didática "Vontade de Saber"

Neste capítulo foi apresentado a abordagem dos temas físico-naturais nos livros didáticos de Geografia da Coleção Vontade de Saber (6º, 7º, 8º e 9º ano), utilizados nas Escolas Estaduais do município de Uraí-PR. Para se chegar nos resultados obtidos foram selecionados os capítulos que abordam as temáticas físico-naturais, e dentro destes capítulos foram analisados os tópicos que dividem os conteúdos abordados, sendo então apresentados de forma tradicional ou contemporâneo.

No livro didático de Geografia do 6º ano da Coleção Vontade de Saber, ao serem avaliados os tópicos, referentes aos conteúdos físico-naturais, pode-se constatar que a maioria dos textos traz uma abordagem tradicional (Figura 1), abordando os elementos naturais de maneira descritiva, sem fazer uma conexão com o uso e ocupação humana dos recursos e os principais problemas ambientais associados, como apresentado no trecho a seguir: "Os vulcões e terremotos são fenômenos naturais ocasionados por forças originadas no interior do planeta, que atuam intensamente na modelagem do relevo terrestre" (Coleção Vontade de Saber, 6º ano, 2015, p 91).

Figura 1: Abordagem dos conteúdos físico-naturais de Geografia no livro didático do 6º ano da Coleção Vontade de Saber

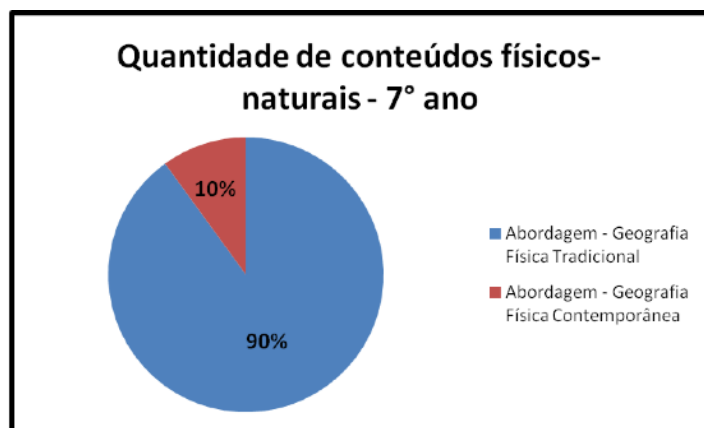


Org.: Elaboração própria, 2020.

Neste livro a relação das temáticas físicas com a sociedade, quando é feita, aparece na maioria das vezes em textos curtos e/ou box separados do texto geral do capítulo, enfatizando a ação humana na modificação dos elementos naturais, sem fazer menção aos impactos ambientais, como apresentado no trecho a seguir: “[...] a interação entre sociedade e o meio natural ocorre por meio do trabalho realizado pelo ser humano, o que resulta nas transformações e adaptações do meio observadas nas paisagens [...]” (COLEÇÃO VONTADE DE SABER, 6º ano, 2015, p 169).

No livro didático de Geografia do 7º ano da Coleção Vontade de Saber, pode-se constatar, nas análises realizadas, que a abordagem tradicional prevaleceu para o tratamento dos conteúdos físicos-naturais (Figura 2), os capítulos descrevem os elementos naturais das paisagens de cada região brasileira, não fazendo, na grande parte dos textos, relação com as ações humanas e os impactos ambientais, como no trecho a seguir: “O clima dessa região é predominantemente tropical, caracterizado, de modo geral, por duas estações; o verão, quente e chuvoso, e o inverno, seco e com temperaturas mais amenas” (COLEÇÃO VONTADE DE SABER, 7º ano, 2015, p 184).

Figura 2 - Abordagem dos conteúdos físico-naturais de Geografia no livro didático do 7º ano da Coleção Vontade de Saber.



Org.: Elaboração própria, 2020.

A abordagem contemporânea é apresentada em apenas um tópico dentro de um único capítulo deste livro, trazendo os principais usos pela sociedade e os impactos ambientais mais recorrentes em cada bioma, como destacado na frase a seguir: “A floresta Amazônica vem sofrendo intensa alteração provocada pela ação humana. [...] Essa devastação é causada, sobretudo, pela exploração madeireira e pelo avanço da

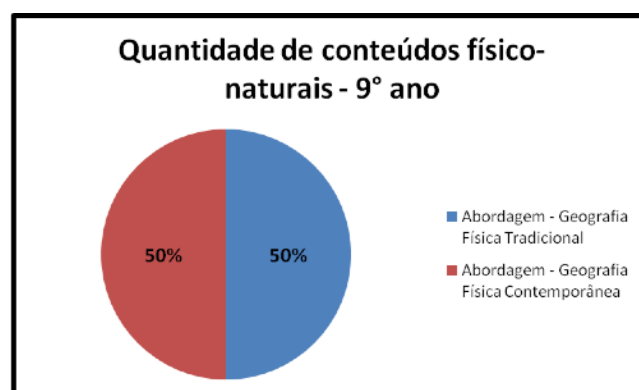
agropecuária e da atividade mineradora” (COLEÇÃO VONTADE DE SABER, 7º ano, 2015, p 32).

No livro didático de Geografia do 8º ano da Coleção Vontade de Saber 100% dos conteúdos apresentaram abordagem tradicional. Os aspectos naturais dos continentes são abordados de forma descritiva, sem menção às atividades humanas e as derivações ambientais, como destacado no trecho a seguir: “As Pradarias são compostas por gramíneas e arbustos. Na América Latina, essa formação vegetal se desenvolve em áreas de clima subtropical, onde as temperaturas são mais amenas” (COLEÇÃO VONTADE DE SABER, 8º ano, 2015, p 168).

A abordagem contemporânea não aparece nas análises realizadas, pois em todos os tópicos que foram analisados, os conteúdos físico-naturais fazem descrição apenas dos aspectos naturais da paisagem, sendo que as ações humanas não estão inclusas nestes conteúdos, aparecendo em apenas em trecho curto destacando ação humana na região desértica da Califórnia, abordando a transformação do espaço geográfico, e as ameaças ambientais com o mau uso do solo, mas separado do conteúdo trabalhado, como se o homem e suas ações não fossem integrante do meio ambiente.

Finalmente, no livro didático de Geografia do 9º ano da Coleção Vontade de Saber, pode-se verificar que os conteúdos físico-naturais são igualmente a abordados, alguns são apresentados de forma tradicional e outros contemporânea (Figura 3), mas, vale destacar que estes conteúdos são minoria no livro, pois apenas três capítulos tratam destes.

Figura 3 - Abordagem dos conteúdos físico-naturais de Geografia no livro didático do 9º ano da Coleção Vontade de Saber.



Org.: Elaboração própria, 2020.

No livro do 9º ano, as principais características naturais da Europa Ocidental, da Ásia, da Oceania e Regiões polares, abordam os conteúdos de relevo e hidrografia de maneira descritiva, sem menção à ocupação humana, como na frase a seguir: “Um dos aspectos marcantes do relevo europeu, é a presença de algumas cordilheiras. Essas cordilheiras encontram-se interligadas por sua principal formação, os Alpes europeus” (COLEÇÃO VONTADE DE SABER, 9º ano, 2015, p 17). Já nos conteúdos sobre clima e vegetação é enfatizado a ação antrópica e o homem como causador de impactos ambientais, como apresentado no trecho selecionado: “Além do degelo e a consequente destruição do habitat de muitos animais que vivem nos polos, a ação humana tem causado muitos impactos ambientais” (COLEÇÃO VONTADE DE SABER, 9º ano, 2015, p 163).

Portanto, conclui-se com as análises realizadas nesta pesquisa, nos quatro livros didáticos, uma predominância da abordagem tradicional dos conteúdos físico-naturais, com foco na descrição do quadro natural do planeta, com pouco ou nenhuma ligação com as atividades humanas e os impactos ambientais.

Vários estudos tem reportado a problemática levantada neste trabalho. Provenzano e Zamparoni (2016) analisaram os conteúdos de climatologia nos livros didáticos de Geografia, e chegaram ao resultado de que eles aparecem de forma fragmentada e são abordados de forma descritiva, não fazendo vínculo com as ações humanas. Da mesma forma, Antonio e Souza (2016) ao analisarem se há uma abordagem sistêmica nos livros de 4º e 5º ano nos conteúdos de Geografia Física, perceberam que os aspectos físicos são desconectados dos aspectos sociais.

França, Neto e Jesus (2016) também realizaram estudos dos conteúdos de solo e relevo nos livros didáticos municipais de Aparecida de Goiânia, e chegaram aos resultados que esses conteúdos aparecem de forma descritiva sem ligação com a sociedade e as ações antrópicas. Ao mesmo tempo, Mendes e Novais (2016) ao realizarem estudos sobre o livro didático de Geografia e a forma que estava sendo abordados os conteúdos sobre relevo, chegaram a conclusão de que esses conteúdos também são apresentados de forma fragmentada e descritiva, não levando os alunos a fazerem relação dos conteúdos com a sua vida cotidiana, e se sentirem inclusos na relação sociedade natureza.

Considerações finais

Com as análises realizadas nos livros didáticos de Geografia da Coleção Vontade de Saber, constatou-se uma predominância da abordagem tradicional dos conteúdos físico-naturais, com foco na descrição do quadro natural do planeta, com pouco ou nenhuma ligação com as atividades humanas e os impactos ambientais causados pela sociedade no uso dos recursos naturais. A abordagem dos conteúdos físicos nas obras didáticas aproximou mais dos estudos e características da Geografia Física surgida no século XIX, sendo pouco influenciada pelos estudos atuais deste ramo da ciência geográfica. Quando aparece a ação antrópica, o assunto é, em grande parte, apresentado em blocos separados do texto geral, não tendo uma conexão lógica entre os temas.

Finalizando, os livros didáticos avaliados necessitam passar por reformulações, considerando os estudos atuais da ciência geográfica e em especial da Geografia Física. É importante ressaltar também que os professores tem papel primordial frente a busca do rompimento com a Geografia tradicional, desde a escolha dos livros didáticos que serão utilizados em suas aulas, como também na forma que utilizam este material, não ficando presos somente a este instrumento, mas sim buscando outras fontes bibliográficas para complementar a sua prática pedagógica.

Referências Bibliográficas

- ANTÔNIO, E. R.; SOUZA, M. I. A. Abordagem sistêmica dos conteúdos físicos nos livros didáticos de Geografia dos anos iniciais. In: **Anais** do II Colóquio de Pesquisadores em Geografia Física e Ensino de Geografia. Goiânia: UFG, 2016.
- BELTRAN, M. F. H. Livros didáticos de Ciências Sociais (História e geografia), entre o conteúdo do ensino e o desenvolvimento de habilidades. In: CASTELLAR, S. M. Va.; CAVALCANTI, L. de S.; CALLAI, H. C. **Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012. p. 213-220.
- BERTRAND, G.; BERUTCHACHVILI, N. O geossistema ou “sistema territorial natural”. In: BERTRAND, C.; BERTRAND, G. **Uma geografia transversal e de travessias: o meio ambiente através dos territórios e das temporalidades**. Maringá: Massoni, 2009, p. 90-102.
- BERTRAND, G. **Paisagem e Geografia Física Global**. Esboço metodológico. Editora UFPR. Curitiba, n.8, 2004, p. 141-152.
- CASTELLAR, S.; VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage, 2010.
- FRANÇA, W. F.; JESUS, P. B.; NETO, J. C. L. Conteúdos de solo e relevo no ensino de geografia nos anos iniciais da educação básica. In: **Anais** do II Colóquio de Pesquisadores em Geografia Física e Ensino de Geografia. Goiânia: UFG, 2016.

- MENDES, S. O.; NOVAIS, G. S. O livro didático de geografia e a abordagem do conteúdo relevo: um olhar sobre as pesquisas. In: **Anais** do II Colóquio de Pesquisadores em Geografia Física e Ensino de Geografia. Goiânia: UFG, 2016.
- MENDONÇA, F. **Geografia Física: Ciência Humana?** 7. ed. São Paulo. Contexto, 2001a.
- MENDONÇA, F. Geografia socioambiental. **Terra Livre**. São Paulo, n.16, p.139-158, 2001b.
- MENDONÇA, F. Geografia, Geografia Física e Meio Ambiente: Uma Reflexão à Partir da Problemática Socioambiental Urbana. **Revista da ANPEGE**, v.5, p.123-134, 2009.
- MOURA, J. D. P.; ALVES, J. Pressupostos teórico-metodológicos sobre o ensino de geografia: Elementos para a prática educativa. **Geografia**, Londrina, v.11, n.2, p. 309-319, 2002.
- PETERSEN, J. F.; SACK, D.; GABLER, R. E. **Fundamentos de Geografia Física**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. O livro didático de Geografia. In: **Para ensinar e aprender Geografia**. 1º ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 339-348.
- PROVENZANO, G. R. P.; ZAMPARONI, C. A. G. P. A climatologia nos livros didáticos de geografia. In: **Anais** do II Colóquio de Pesquisadores em Geografia Física e Ensino de Geografia. Goiânia: UFG, 2016.
- SCHAFFER, N. O. O livro didático e o desempenho pedagógico: anotações de apoio á escolha do livro texto. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (org). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 4. Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/ Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 2003. p. 136-150.
- TORREZANI, N. C. **Vontade de saber geografia**. 6º ano. 2º ed. – São Paulo: FTD, 2015.
- TORREZANI, N. C. **Vontade de saber geografia**. 7º ano. 2º ed. – São Paulo: FTD, 2015.
- TORREZANI, N. C. **Vontade de saber geografia**. 8º ano. 2º ed. – São Paulo: FTD, 2015.
- TORREZANI, N. C. **Vontade de saber geografia**. 9º ano. 2º ed. – São Paulo: FTD, 2015.
- VESENTINI, J. W. A questão do livro Didático no ensino de Geografia. In: VESENTINI, J. W. (org.). **Geografia e ensino: textos críticos**. Campinas: Papirus, 1989. p. 161-179.
- VESENTINI, J. W. Geografia Crítica e ensino. In: VESENTINI, J. W. **Para onde vai o ensino de geografia?** 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003. p. 30-38.
- VESENTINI, J. W. Realidades e perspectivas do Ensino de Geografia no Brasil. In: VESENTINI, J. W. (org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. Campinas: Papirus, 2004. p. 219-248.
- VESENTINI, J. W. O livro didático de geografia para 2º grau: algumas observações críticas. In: VESENTINI, J. W. **Para uma Geografia Crítica na Escola**. São Paulo: Editora do autor, 2008. p. 52-64.

Recebido em 03 de fevereiro de 2020.

Aceito para publicação em 27 de maio de 2020.