

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANDERSON GABRELON

**O TERRITÓRIO DO BRASIL E OS BRASILEIROS DOS LIVROS DIDÁTICOS DE
GEOGRAFIA**

GUARULHOS

2016

ANDERSON GABRELON

**O TERRITÓRIO DO BRASIL E OS BRASILEIROS DOS LIVROS DIDÁTICOS DE
GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Políticas educacionais e formação de educadores.

Orientação:

Prof. Dr. Jorge Luiz Barcellos da Silva

GUARULHOS

2016

Gabrelon, Anderson

O território do Brasil e os brasileiros dos livros didáticos de Geografia / Anderson Gabrelon. – Guarulhos, 2016.

148 fls.

Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luiz Barcellos das Silva

Título em inglês: The territory of Brazil and the brazilians of the geography textbooks.

1. Ensino de Geografia. 2. Território 3. Nação. 4. Livro Didático. 5. PNLD. I. Silva, Jorge Luiz Barcellos da. II. Título.

ANDERSON GABRELON

**O TERRITÓRIO DO BRASIL E OS BRASILEIROS DOS LIVROS DIDÁTICOS DE
GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Políticas educacionais e formação de educadores.

Orientação:

Prof. Dr. Jorge Luiz Barcellos da Silva

Aprovação: ____/ ____/ _____

Prof. Dr. Jorge Luiz Barcellos da Silva
Universidade Federal de São Paulo

Prof. Dr. Élvio Rodrigues Martins
Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Isabel Melero Bello
Universidade Federal de São Paulo

Prof. Dr. Nestor André Kaercher
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Aos alunos da rede pública de ensino, da
nossa relação surgiu este trabalho.

A todos os professores, em especial os
que ensinam Geografia.

À Olga pela dádiva da vida e cuja
extrema saudade de sua cidade natal, São
José do Rio Pardo, nos incita a pensar a
influência da geografia dos lugares em
nossas vidas.

À Antonio Gilberto – Giba (*in
memoriam*) pela geografia da
sobrevivência.

AGRADECIMENTOS

Desde o embrião que deu origem a este trabalho, o pré-projeto de pesquisa, algumas pessoas nos apoiaram e foram essenciais para que chegássemos a esse momento de provisório fechamento dessa investigação, registramos aqui a nossa gratidão.

Ao Prof. Dr. Jorge Luiz Barcellos da Silva, agradeço pelo privilégio de poder contar com as referências, as leituras e os estudos orientados por esse exemplo de pessoa e profissional que levarei para a vida, valeu professor.

Aos amigos e aos professores do curso de pós-graduação em Educação da Unifesp, com os quais cursei as disciplinas.

À Profa. Dra. Márcia Aparecida Jacomini e ao Prof. Dr. Douglas Santos, pelas contribuições de extrema valia na banca de qualificação, fundamentais para retomarmos o sentido e seguir a pesquisa.

À Profa. Dra. Cecília Cardoso Teixeira de Almeida, por ter contribuído a gerar mais dúvidas e enriquecer as discussões que fizeram parte dessa trajetória.

Ao Prof. Dr. Elvino Rodrigues Martins, orientador do trabalho que realizamos como requisito para a conclusão do curso de Especialização em Ensino de Geografia e que nos trouxe inquietações que aumentaram o interesse por essa investigação.

Ao grupo de estudos e pesquisas “Saber-Ver” cujas reflexões sempre provocavam a reorientação e de certa forma se encontram nesse trabalho, valeu Gabi, Wendel, Leda, Rodrigo e Ciça.

À Evelyn, pelo incentivo e por compartilhar a vida. Você é essencial, me ensina todos os dias a apreender, como diria Anitelli, só enquanto eu respirar eu lembrarei de você.

À Débora, pela irmandade e por nos brindar com a Bianca, o seu sorriso nos traz um sentimento que parece não ser possível sentir e nos anima a seguir em frente.

*Reafirmar a liberdade
Gente comum é gente de verdade
E na cidade eu vejo
um sulista retirante
Um dia-dia de feirante
Um ceará operário
Ou a vida de um chapeiro
Estes são os brasileiros*

*Agora eu digo
E você vai repetir:
Solidariedade na vida
É ter dor repartida*

*Diga não ao racista
Não aceite a intolerância
Pois, ignorância voluntária
É o que tem esta canalha
Um professor na labuta
Um contínuo na luta
Um moto-boy na rua
E cada fazendo a sua
(Élvio R. Martins)*

RESUMO

Alguns procedimentos de ensino e situações que derivam das relações vividas na escola, contribuem para que os alunos concebam a Geografia como um conhecimento sem significado para suas vidas. A realização desta pesquisa foi provocada pela inquietação em compreender o sentido de ensinar Geografia. Com base nessa dúvida, o propósito geral do trabalho foi analisar a identidade do território do Brasil e dos brasileiros dos livros didáticos de Geografia, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que são direcionados para o sétimo ano do ensino fundamental da escola pública. O nosso objeto de investigação são os livros didáticos de Geografia, com destaque para dois livros do PNLD 2014, *Projeto Araribá* e *Expedições Geográficas*, cujas coleções tiveram a maior quantidade de exemplares adquiridos pelo Estado. Em busca do objetivo anunciado, inicialmente realizamos um levantamento das teses e dissertações que se preocuparam com os discursos dos livros didáticos de Geografia. Continuamos a investigação procurando livros didáticos que historicamente se tornaram referência ao ensino da Geografia brasileira e estes nos mostraram um conjunto de ideias, que suspeitamos estarem se reproduzindo nos livros didáticos que são distribuídos nas escolas por intermédio do PNLD. Em seguida, elegemos as fontes primárias da nossa análise, coletamos os dados e, simultaneamente ao tratamento destes, fomos resgatando os referenciais teóricos que deram suporte à análise documental e à elaboração da dissertação. A análise final que por ora se realizou para o fechamento desse trabalho, foi embasada pelas teorias que fundamentaram o tratamento dos dados e ocorreu comparando as amostras dos livros didáticos do PNLD e outros livros escolares da trajetória do ensino de Geografia. Entre os fundamentos teóricos que serviram de aporte para a nossa análise, temos os trabalhos de pesquisadores da Geografia como Santos (2005), Silva (2006), Katuta (2007), Tonini (2013); Moreira (2014); investigadores da história do livro, das disciplinas escolares e do currículo, entre os quais, Chervel (1990), Bittencourt (1993), Apple (1994), Chartier (1996), Munakata (1997), Choppin (2009), e outros pesquisadores como Harley (1991), que trabalha com a história da cartografia; Lefebvre (1983), da história da filosofia; Anderson (2008) da História. Entre os resultados desta dissertação, comprovamos a tradição que historicamente se apresenta nos livros didáticos de Geografia que registram uma leitura fragmentada do Brasil e não sinalizam a perspectiva de relacionar as partes (Natureza-Homem-Economia), uma abordagem em que o brasileiro é concebido separado da natureza e da sociedade. Apreendemos que essa maneira de olhar o território e a nação, desfavorece a abertura de um diálogo sobre os acontecimentos do cotidiano dos alunos e, para compreender o sentido de ensinar Geografia na escola, será necessária uma análise à luz do significado dessa instituição, porque, assim como as outras disciplinas que constituem uma matriz curricular, a Geografia é uma área do conhecimento que se desenvolve em íntima relação com a realidade interna da escola, construindo uma autonomia que não responde ao que se faz na universidade.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Território. Nação. Livro Didático. PNLD.

ABSTRACT

Some teaching procedures and situations that derive from the relationships lived in the school, contribute to the students to conceive Geography as a meaningless knowledge for their lives. The realization of this research was triggered by the uneasiness in understanding the meaning of teaching Geography. Based on this doubt the general purpose of the work was to analyze the identity of the territory of Brazil and the Brazilians of the textbooks of Geography, of the National Program of Textbook (PNLD), which are directed to the seventh year of elementary school. Our research object is the textbooks of Geography, highlighting two PNLD 2014 books, the Araribá Project and Geographic Expeditions, whose collections had the largest number of copies purchased by the State. In pursuit of the announced goal, we initially carried out a survey of the theses and dissertations that were concerned with the discourses of the Geography textbooks. We continue the research looking for didactic books that historically became reference to the teaching of the Brazilian Geography and these showed us a set of ideas, that we suspect are reproducing in the textbooks that are distributed in the schools through PNLD. Then we chose the primary sources of our analysis, we collected the data and simultaneously to the treatment of those, we were retrieving the theoretical references that supported the documentary analysis and the elaboration of the dissertation. The final analysis that was carried out for the closing of this work was based on the theories that based the data treatment, and it was compared the PNLD textbook samples and other textbooks of the Geography teaching trajectory. Among the theoretical foundations that served as input for our analysis, we have the works of researchers of Geography as Santos (2005), Silva (2006), Katuta (2007), Tonini (2013), Moreira (2014); Researchers in the history of the book, school subjects and curriculum among which Chervel (1990), Bittencourt (1993), Apple (1994), Chartier (1996), Munakata (1997), Choppin (2009), and other researchers such as Harley (1991) that works with the history of cartography; Lefebvre (1983) of the history of philosophy; Anderson (2008) of the History. Among the results of this dissertation we can verify the tradition that historically presents in Geography textbooks that record a fragmented reading of Brazil and do not signal the perspective of relating the parts (Nature-Man-Economy), an approach where the Brazilian is conceived separate from Nature and society. We understand that this way of looking at the territory and the nation disfavored the opening of a dialogue about the daily events of the students and that to understand the meaning of teaching Geography in the school will require an analysis of the meaning of this institution, like the other disciplines that constitute a curricular matrix, Geography is an area of knowledge that develops in relation to the internal reality of the school, building an autonomy that does not respond to what is done in the university.

Keywords: Teaching Geography. Territory. Nation. Textbook. PNLD.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Trabalhos que apresentaram proximidade com o tema: a identidade do território do Brasil e do brasileiro dos livros didáticos de Geografia	25
Quadro 2- Sumário do livro didático <i>Projeto Araribá</i>	55
Quadro 3- Sumário do livro didático <i>Expedições geográficas</i>	106

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Pesquisas sobre Identidade Nacional: dispostas no <i>site</i> da CAPES (2005-2015) e da FAPESP (1992-2015)	21
Figura 2- Eventos de Geografia cujos anais registram trabalhos sobre a identidade brasileira	23
Figura 3- Verso da capa do livro didático <i>Expedições geográficas</i>	47
Figura 4- Editoras de destaque na produção de livros didáticos adquiridos pelo PNLD entre 2005-2013	49
Figura 5- Capa do livro didático <i>Projeto Araribá</i>	54
Figura 6- Os limites do território brasileiro	57
Figura 7- Países mais extensos	59
Figura 8- A ocupação do território brasileiro	62
Figura 9- Dividir para melhor governar	65
Figura 10- Mapa: Grandes Regiões do Brasil – 1990	67
Figura 11- Atividade sobre localização do território brasileiro	69
Figura 12- Hemisférios Norte e Sul – Hemisférios Leste e Oeste	71
Figura 13- Zonas Térmicas da Terra	72
Figura 14- Os continentes e a localização do Brasil	73
Figura 15- Mata de Araucárias no município de Tijucas do Sul (Paraná, 2009) e vegetação de Xique-Xique no Nordeste brasileiro, em Juazeiro (Bahia, 2010)	79
Figura 16- Atividade sobre a regionalização do Brasil	83
Figura 17- Crescimento da população do Brasil – 1872-2007	87
Figura 18- Crescimento natural da população brasileira – 1960-2007	88
Figura 19- Distribuição da população do Brasil – 2005	89
Figura 20- Pirâmide etária do Brasil 2008	90
Figura 21- Migrações internas e externas no Brasil	91
Figura 22- As baianas do acarajé	95
Figura 23- Coleta do açaí em Abaetetuba, Pará, 2009	96
Figura 24- Relevo e hidrografia da região Centro-Oeste	102
Figura 25- Capa do livro didático <i>Expedições geográficas</i>	105
Figura 26- O território brasileiro	109
Figura 27- Pontos extremos do território brasileiro	110

Figura 28- Localização do Brasil na América	112
Figura 29- A configuração do território brasileiro em 2009	114
Figura 30- Brasil vegetação nativa (cobertura primitiva)	115
Figura 31- Brasil divisão regional de 2009 e Brasil macrorregiões geoeconômicas de 1967	116
Figura 32- Brasil domínios morfoclimáticos	117
Figura 33- Relevo da região Sudeste	120
Figura 34- Relevo e vegetação da região Sul	121
Figura 35- Abertura da unidade 4 - Região Norte	122
Figura 36- A população brasileira	124
Figura 37- Brasil: Densidade demográfica das grandes regiões – 2010	125
Figura 38- Brasil: taxas de natalidade, mortalidade e de crescimento natural da população, por 1.000 habitantes – 1900-2010	126
Figura 39- Brasil: migrações internas – 1995-2000	127
Figura 40- Brasileiros no exterior – 2008	128
Figura 41- Brasil: taxa de participação no mercado de trabalho das pessoas de 15 anos ou mais por sexo – 2001-2008	128
Figura 42- Brasil: distribuição da população segundo a cor da pele – 2010	129
Figura 43- Brasil: rendimento médio mensal do trabalho, segundo gênero e cor – 2008 ...	130
Figura 44- Imigrantes italianos no porto de Santos, SP (1957)	130
Figura 45- América: línguas oficiais	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGB	Associação dos Geógrafos Brasileiros
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBG	Congresso Brasileiro de Geografia
CNG	Conselho Nacional de Geografia
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
COLTED	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
D-M-D´	Dinheiro-Mercadoria-Dinheiro acrescido com lucro
ENG	Encontro Nacional de Geografia
ENPEG	Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FENAME	Fundação Nacional do Material Escolar
FFP	Faculdade de Formação de Professores
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FTD	Frère Théophile Durand
GEPEPINFOR	Grupo de Estudos e Pesquisas da Escola, Infância e Formação de Educadores
H-M	Homem-Meio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INL	Instituto Nacional do Livro
INRP-ENS	Service d’Histoire de l’Éducation
LIVRES	Banco de Dados Livros Escolares Brasileiros
MEC	Ministério da Educação
NEILS	Núcleo de Estudos de Ideologia e Lutas Sociais
N-H-E	Natureza- Homem-Economia
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático

PUC	Pontifícia Universidade Católica
SP	São Paulo
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerias
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
USP	Universidade São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. IDENTIFICANDO ESTUDOS GEOGRÁFICOS DA IDENTIDADE DO BRASIL E DO BRASILEIRO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA	21
2. O LIVRO DIDÁTICO E O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)	31
2.1- O livro didático: a amplitude das suas relações e a importância do livro escolar	31
2.2- O Programa Nacional do Livro Didático: intervenção estatal e controle da produção do livro didático brasileiro	41
2.3- A escolha dos livros didáticos de Geografia do Brasil do PNLD	48
3. O TERRITÓRIO DO BRASIL E OS BRASILEIROS DO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA DO PNLD	53
3.1- Livro Didático: <i>Projeto Araribá</i>	54
3.1.1- O território	57
3.1.2- A população	87
3.1.3- Considerações sobre o território do Brasil e os brasileiros do livro didático <i>Projeto Araribá</i>	101
3.2- Livro Didático: <i>Expedições geográficas</i>	105
3.2.1- O território	108
3.2.2- A população	123
3.2.3- Considerações sobre o território do Brasil e os brasileiros do livro didático <i>Expedições geográficas</i>	135
CONSIDERAÇÕES	136
REFERÊNCIAS.....	141

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata do ensino de Geografia e tem como objeto de investigação o livro didático e seus discursos a respeito da identidade do território e dos brasileiros, que é direcionado aos alunos do sétimo ano do ensino fundamental.

O interesse em analisar o tema anunciado surgiu da inserção como professor de Geografia na escola pública, fato que possibilitou percebermos a necessidade do preparo teórico e, nesse sentido, a ideia do mestrado originou-se com o fim de pensar a prática docente no plano da pesquisa.

A experiência como professor nos coloca diante de desafios que revelam que, além de ter o domínio do conhecimento que nos propomos a ensinar, é necessário, na mesma proporção, refletir e buscar alternativas para promover processos de ensino-aprendizagem sobre os assuntos que tratamos.

Esse posicionamento nos exige procurar estratégias para que a prática do conhecimento escolar se desenvolva com significado para a vida do estudante e, por esse motivo, atuemos no sentido de articular as experiências do aluno com o saber escolar e da ciência de referência, nosso campo de formação e atuação, a Geografia.

O educando chega à escola com o conhecimento que acumula em outras esferas sociais. A imersão em sala de aula nos permite notar que muitos alunos, especialmente os do 7º ano do ensino fundamental, adentram a sala de aula com mínimas referências sobre o lugar que habitam e sem o entendimento do significado da localização para suas vidas, ou seja, grande parcela dos indivíduos não reconhece onde estão e os papéis que exercem nas relações em que estão inseridos.

Relacionados a estas apreensões, temos os resultados de uma pesquisa anterior (GABRELON, 2013)¹ que, entre outras descobertas, nos sinalizou que alguns livros didáticos de Geografia do Brasil não apontam a possibilidade de relacionar os seus discursos com o conhecimento que os estudantes adquirem por intermédio da experiência vivida com a família e a comunidade.

¹ Pesquisa realizada como requisito parcial para a conclusão do curso de Especialização em Ensino de Geografia, ministrado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); investigação que se fundamentou a verificar as leituras geográficas propostas por livros de autores que se tornaram referência para o ensino de Geografia no decorrer da sua trajetória no Brasil, para mais detalhes ver Gabrelon (2013).

Sabemos que outras variáveis² influenciam a apropriação do texto pelo aluno, como a sua condição socioeconômica e o método do professor, ou seja, de que maneira o docente irá fazer os recortes do livro para relacionar com a experiência dos estudantes.

No entanto, pretendemos destacar que os discursos³ direcionados à escola carregam mensagens que podemos interpretar e atribuir significados, como a ideia de lugar, no caso o território e a nação.

A maneira como esses conceitos são veiculados por muitos manuais escolares de Geografia do Brasil favorece a difusão da ideia de que o ensino desta disciplina se concentraria apenas a exercitar a memória dos alunos.

Assim é notória, nos livros didáticos, a presença de leituras que priorizam a enumeração e a descrição de uma série de aspectos físicos da Geografia do Brasil e conceituam o brasileiro com base em estatísticas da densidade demográfica e de problemas sociais.

É comum observarmos propostas de estudo sugeridas por livros escolares que iniciam elencando as propriedades do relevo, da hidrografia, do clima e da vegetação do território brasileiro e seguem apresentando a quantidade de habitantes concentrada nos lugares como responsável pela falta de estruturas mínimas necessárias à vida.

Porém, dificilmente é discutida como se realiza a apropriação dos bens que são produzidos coletivamente, isto é, raramente são abordadas as relações de trabalho que intermedeiam a apropriação dos elementos naturais, cuja leitura permanece esquecida no início dos livros escolares.

O que é recorrente são exposições de uma sequência de características da realidade que no livro didático não se relacionam, colaborando para a inclusão do ensino de Geografia

² Conforme nos alerta Roger Chartier (1996, p. 103), “reconstruir a leitura implícita visada ou permitida pelo impresso não é, portanto, contar a leitura efetuada e ainda menos sugerir que todos leram como desejou-se que lessem”. Nesse sentido, entendemos que as leituras podem se realizar de diversas maneiras, por sujeitos diferentes, em distintos lugares e, portanto, o contato com o livro didático não garante que os alunos irão entender da mesma maneira o que os autores e editores pretendem atingir com determinados conteúdos e procedimentos.

³ Para este trabalho pensamos o discurso como um conjunto de ideias que historicamente foi reproduzido pelo ensino de Geografia. São ideias que dizem respeito ao país e os grupos sociais que se encontram inseridos em seus limites territoriais e que ganham grande notoriedade em livros didáticos (CARVALHO, 1931; AZEVEDO, 1934, 1974) que, entre outros, foram direcionados a prática do ensino do conhecimento geográfico no Brasil. De acordo com Santos (2013, p. 7) “o discurso geográfico disponível é a ferramenta que usamos para preparar e desenvolver nossas aulas”. Assim Pina (2009) nos aponta que alguns professores de Geografia tem o livro didático como a principal fonte e muitas vezes o único recurso para intermediar a interação com os alunos. Desse modo pretendemos destacar que trabalhamos o discurso como um elemento analítico, uma série de ideias que estão nos livros didáticos e podem fundamentar o exercício docente e intervir na leitura de mundo dos estudantes, nessa direção Foucault (1999, p.44) nos indica ser necessário pensarmos as variáveis que influenciam a interpretação dos discursos que geram a prática, porque “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”.

entre outras áreas do conhecimento classificadas como decorativas e sem significado para ser praticado na escola.

O pressuposto anunciado é indicado em momentos em que o professor de Geografia é surpreendido pelo aluno, que sinaliza não ver sentido para estudar este conhecimento, alegando, por exemplo, que a formação do território brasileiro também foi o tema da aula de História.

Essa questão é reforçada ao nos depararmos com leituras de mundo propostas ao ensino de Geografia (ADAS, 1979, 2006; VESENTINI e VLACH, 1993, 2012; VESENTINI, 2008) que desfavorecem a interpretação sobre o ordenamento territorial dos objetos.

A ordem territorial evidencia o princípio geográfico da localização, mas, ao abrirmos o livro didático e observarmos que a identificação do fenômeno e do lugar onde este se posiciona não é abordada, percebemos que os fundamentos geográficos são ignorados.

O procedimento mencionado no parágrafo anterior é constatado em muitos manuais escolares de Geografia que privilegiam estudos que se concentram a denunciar problemas sociais e a enumerar fatos históricos.

O tratamento apresentado por livros didáticos que se aproximam de estudos históricos e sociológicos deixando o conhecimento geográfico em segundo plano coloca em dúvida a identidade e os procedimentos do ensino de Geografia.

A proposta para o ensino de Geografia que viemos apontando nas linhas anteriores colabora para que a prática escolar deste conhecimento seja concebida como um desprezível exercício de descrição e memorização, que resultaria em um ensino sem relação com a vida dos estudantes. Esta perspectiva nos gerou incômodos e estimulou a busca de elementos que possam configurar outras maneiras para compreender o significado de ensinar Geografia.

Refletir sobre essas questões nos remete à necessidade de analisar o papel do ensino de Geografia e suscita o interesse em discutir qual a sua contribuição para a formação dos alunos. De que forma este saber orienta o pensar-agir no mundo? Como poderíamos articular a prática do seu ensino de maneira que seja significativo e se transforme em elementos que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem?

Nessa direção observamos que alguns discursos que o ensino de Geografia consagrou, em especial por intermédio dos livros didáticos, adentraram a escola, parametrizando as leituras de mundo (e do Brasil).

Os alunos podem se apropriar do conhecimento geográfico que é direcionado pelos

manuais escolares, que, para orientar o estudo do Brasil e do brasileiro, tratam do lugar⁴, do território⁵, da nação⁶ e outros conceitos que abordam o significado de um princípio geográfico fundamental para a nossa sobrevivência, a localização.

Por via dessa perspectiva, compreendemos que ensinar Geografia tem como objetivo promover a identificação e o significado da localização em nossas vidas e, ao buscarmos reconhecer o que é que estamos observando, onde estão e por que se encontram em determinada posição os objetos que se materializam territorialmente e caracterizam os lugares, estaremos caminhando na direção de pensar o sentido da localização atrelada às relações espaciais que as coisas possuem entre si e conosco.

No entanto, ao colocarmos em pauta o sentido de ensinar Geografia, em muitos casos, notamos que os colegas professores pensam outras possibilidades para a sua prática.

Entre as alternativas apontadas por alguns docentes, estão as perspectivas histórica e sociológica, indicando assim concordarem com os livros didáticos citados anteriormente (ADAS, 1979, 2006; VESENTINI e VLACH, 1993, 2012; VESENTINI, 2008) que direcionam o ensino de Geografia por este viés.

Porém, no decorrer do período que atuamos em sala de aula, também nos deparamos com manuais escolares (CARVALHO e PEREIRA, 2009; SANTOS, 2013) que, por distintos caminhos, demonstram ter como cerne dos estudos buscar compreender o onde e o porquê de os objetos estarem em certos lugares.

Notamos que, a partir do princípio da localização, muitos discursos que os livros escolares portam incitam o leitor a pensar os lugares e seus habitantes, como o território brasileiro e as pessoas que estão incluídas em suas fronteiras. Mas algumas dessas propostas trazem inconsistências, conforme será averiguado no decorrer desta dissertação.

Assim, além de ter se originado das nossas inquietações com a prática docente e, portanto, ser uma necessidade profissional, a maior importância desta investigação está em provocar o diálogo sobre o entendimento de que o território brasileiro e seus habitantes estão ligados a um conjunto de relações que influenciam o desenvolvimento de suas identidades⁷.

No entanto, essa proposta surgiu por suspeitarmos que os livros didáticos de Geografia

⁴ “O lugar é a expressão das relações que os homens têm entre si e com a natureza, na produção das condições materiais (e simbólicas) da vida” (SILVA, 2013, p. 92).

⁵ [...] o território (área de domínio) não é mais que o mesmo lugar da paisagem só que, agora, mentalmente ordenado (SANTOS, 2005, p. 7).

⁶ “[...] ela é imaginada como uma comunidade porque, independentemente da desigualdade e da exploração efetivas que possam existir dentro dela, a nação sempre é concebida como uma profunda camaradagem horizontal [...] (ANDERSON, 2008, p. 34).

⁷ De acordo com Katuta (2007), “a identidade dos sujeitos se constrói por meio da identidade dos lugares” e a Geografia [...] “poderia auxiliar na construção da identidade dos sujeitos” (KATUTA, 2007, p. 138).

vêm propagando a perspectiva teórico-metodológica positivista para o estudo do Brasil e do brasileiro, ou seja, segue priorizando a leitura formal do país e das pessoas que o habitam.

Isso significa que o livro escolar direcionado a esta disciplina continuaria apresentando discursos que não abordam as relações nas quais os lugares e os sujeitos estão envolvidos, abstraindo os conflitos, possibilitando o desenvolvimento da ideia de harmonia e homogeneização das individualidades de seus habitantes?

Dessa forma, o livro escolar de Geografia estaria favorecendo a construção simbólica em que o diverso pode se tornar homogêneo, brasileiro, direcionando assim para se pensar que as diferentes culturas inseridas no país pertençam a um mesmo grupo social? Mas quais desdobramentos esse tipo de abordagem produz?

Essas indagações geraram novas dúvidas que estimularam a realização desta pesquisa.

Nesse sentido, qual seria o motivo de a Geografia seguir integrada a grande parte dos programas de ensino brasileiros? Será que persiste a tradição⁸ em que, por intermédio do livro didático, a Geografia é utilizada como vetor para difusão da identidade do território e do brasileiro? E que ideias são veiculadas sobre o Brasil e seus habitantes?

Esses questionamentos nos levaram a centrar a atenção no exame de como os livros didáticos de Geografia apresentam o sentido dessa disciplina na escola; assim, o recorte desta pesquisa assumiu a perspectiva de:

- Analisar o que é o território do Brasil e quem são os brasileiros dos livros didáticos de Geografia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que são direcionados para o sétimo ano do ensino fundamental. Alguns propósitos específicos se relacionam a este objetivo central e às questões que motivaram a pesquisa; dessa maneira, também pretendemos com este trabalho:
- Compreender o propósito de ensinar Geografia à luz da perspectiva de que só é possível pensar o papel pedagógico dessa disciplina no relacionamento com as outras disciplinas que constituem o currículo escolar.
- Verificar de que maneira esta disciplina contribui para a escola atingir os seus objetivos, isto é, produzir conhecimento que seja socialmente referenciado.
- Entender de que forma o território e a nação das leituras geográficas que os livros didáticos portam constroem raciocínios espaciais e contribuem para o exercício do ensino de Geografia.

Em busca de atingir esses propósitos, adotamos o seguinte procedimento: inicialmente

⁸ “Consideramos que a invenção de tradições é essencialmente um processo de formalização e ritualização, caracterizado por referir-se ao passado, mesmo que apenas pela imposição da repetição” (HOBSBAWN; RANGER, 1997, p. 12).

procuramos averiguar o que se tem pesquisado e sistematizado sobre os discursos que os livros didáticos de Geografia apresentam. Continuamos a investigação em busca de livros didáticos que historicamente se tornaram referência ao ensino da Geografia brasileira e estes nos mostraram um conjunto de ideias que desconfiamos estarem se reproduzindo nos livros didáticos que são distribuídos nas escolas por intermédio do PNLD.

Em seguida, elegemos os livros didáticos da nossa análise, coletamos os dados e, simultaneamente ao tratamento destes, fomos resgatando os referenciais teóricos que deram suporte à análise documental e à elaboração da dissertação.

A análise sobre os recortes dos discursos dos manuais escolares foi embasada pelas teorias que fundamentaram o tratamento dos dados e ocorreu na comparação das amostras dos livros didáticos.

Desse modo, o leitor encontrará um texto organizado em três capítulos que procuram apresentar os resultados, com este trabalho disposto da seguinte maneira:

No primeiro capítulo intitulado “Identificando estudos geográficos da identidade do Brasil e do brasileiro dos livros didáticos de Geografia”, mostramos o resultado da revisão bibliográfica e apresentamos os trabalhos que se aproximam e dialogam com esta investigação.

O segundo capítulo, que denominamos “O livro didático e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)”, concentrou-se no tratamento das discussões nas quais o livro didático se insere, em apresentar o PNLD e os critérios eleitos para a escolha dos livros didáticos da nossa análise:

1. VEDOVATE, Fernando Carlo. *Projeto Araribá: Geografia*. 7º ano. 3ª ed. São Paulo: Editora Moderna, 2010.
2. ADAS, Melhem e ADAS, Sergio. *Expedições geográficas*. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

O terceiro capítulo, que recebeu o título “O território do Brasil e os brasileiros do livro didático de Geografia do PNLD”, está direcionado a apresentar as fontes primárias⁹ da nossa investigação, citadas acima. Nesse momento descrevemos a estrutura dos livros e a proposta

⁹ Consideramos como nossas fontes primárias os trabalhos que elegemos com o fim de extrairmos os recortes de discursos para examinar as ideias que os livros didáticos do PNLD desenvolvem sobre o território nacional e os brasileiros, são trabalhos de autores contemporâneos do período analisado e, entre os pesquisadores que discutem este conceito, se localiza Mortatti (2000, p. 29), “fontes primárias ou diretas – quando se trata de documentos produzidos pelos sujeitos do momento que estiver sendo focalizado (sujeitos de época) [...]”.

dos autores para o ensino da Geografia do Brasil, realizamos os recortes de trechos do discurso que nos estimulam a pensar o ensino de Geografia como difusor da ideia de pertencimento ao território brasileiro, entre estes, os conceitos de território, nação, limite¹⁰, fronteira¹¹ e região¹². Dessa maneira, construímos um cenário para mostrar quais são e como foram desenvolvidas as ideias de Brasil e de brasileiro que se apresentam nos livros didáticos do PNLD.

Nas considerações sobre os dois livros didáticos do PNLD 2014 que foram eleitos para a pesquisa, mostramos o significado do que observamos e, ainda que provisoriamente, fechamos a análise que viemos realizando concomitantemente à construção dos fundamentos da investigação e da classificação das fontes primárias. Para tanto, seguimos relacionando as discussões desenvolvidas nos capítulos, chamando os referenciais teóricos e comparando as amostras dos livros didáticos. Pensamos, assim, contribuir para o debate e a compreensão sobre a maneira como o ensino de Geografia difunde a identidade do território e do brasileiro.

¹⁰ “O limite cristalizado se torna então ideológico, pois justifica territorialmente as relações de poder” (RAFFESTIN, 1993, p. 165).

¹¹ [...] as nossas fronteiras nada mais são que a territorialidade de nossa identidade [...] (SANTOS, 2005, p. 49).

¹² [...] olhar para o território a partir de um interesse específico, só as referências que se relacionam a tal interesse serão realçadas [...] e o território daí decorrente é o que chamamos de região (SANTOS, 2005, p. 8).

1 IDENTIFICANDO ESTUDOS GEOGRÁFICOS DA IDENTIDADE DO BRASIL E DO BRASILEIRO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA

Neste capítulo a intenção é apresentar o levantamento dos trabalhos localizados na área do ensino de Geografia, que se propuseram a tratar da maneira que os discursos sobre o território brasileiro e os seus habitantes estão articulados nos livros didáticos desta disciplina.

Para tanto, iremos explicitar o caminho percorrido para resgatar as pesquisas que têm proximidade com a preocupação central deste trabalho e de que maneira as investigações encontradas contribuíram para fundamentarmos a análise do Brasil e os brasileiros dos livros escolares de Geografia.

Entre os lugares que nos apoiamos para realizar a busca das pesquisas que trataram do tema desse trabalho, estão o banco de teses e dissertações das agências de fomento financeiro à pesquisa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

A partir do levantamento realizado no *site* da CAPES e da FAPESP (figura 1), seguimos à procura de trabalhos mais próximos a esta pesquisa, conforme será comentado na sequência da figura 1.

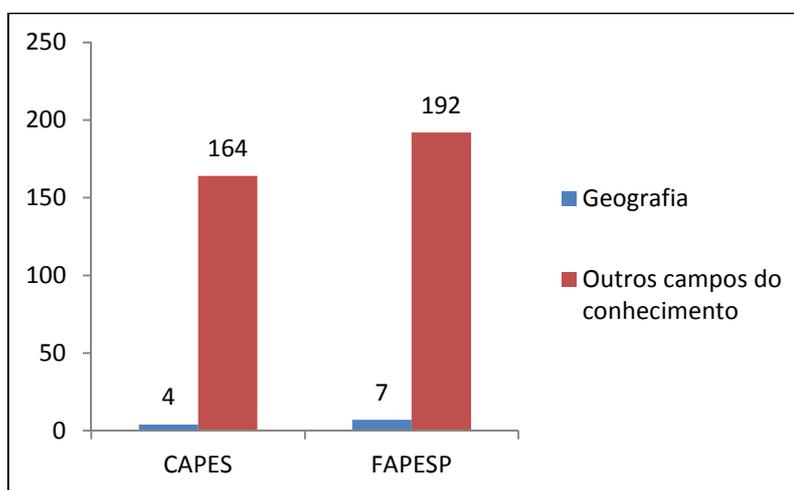


Figura 1 – Pesquisas sobre Identidade Nacional: dispostas no *site* da CAPES (2005-2015) e da FAPESP (1992-2015).

Fonte: o autor, com base no banco de teses da CAPES¹³ (2015) e da FAPESP¹⁴ (2015).

¹³ Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/#0>. Acesso em: 06 jan. 2015.

¹⁴ Disponível em: <http://www.bv.fapesp.br/pt/pesquisa/?q=Identidade+Nacional+Brasileira&index=resumo>. Acesso em: 06 jan. 2015.

O gráfico exposto na figura 1 nos apresenta um conjunto de 367 trabalhos cuja busca, realizada por meio da palavra-chave identidade nacional, nos indicou alguns títulos que sinalizam a relação com a discussão sobre a construção de identidades individuais e coletivas, entretanto, ao nos apropriarmos dos resumos das respectivas pesquisas, não identificamos a intenção de analisar os discursos que os livros didáticos de Geografia desenvolvem sobre o Brasil e os brasileiros. Uma discussão que não foi abordada pelas investigações que receberam subsídios financeiros da CAPES e da FAPESP.

Essa mesma situação, de poucos trabalhos, encontramos em outra importante fonte, trata-se de uma tese defendida na Universidade de Campinas (UNICAMP), onde foi localizada a produção científica da área da Geografia escolar desenvolvida até o ano de 2003, “O Ensino de Geografia no Brasil: catálogo de dissertações e teses (1967-2003)” (PINHEIRO, 2005).

A pesquisa mencionada no parágrafo anterior resgatou, em 46 universidades brasileiras, o montante de 317 dissertações e teses elaboradas sobre o ensino de Geografia no período anunciado no título, 1967-2003 – são 277 mestrados e 40 doutorados –, entre as quais localizamos apenas uma dissertação que trata do tema da identidade nacional.

A investigação destacada tem o título “A propósito do ensino de geografia em questão: o nacionalismo patriótico” (VLACH, 1988), um estudo que aborda o ensino de Geografia como difusor do nacionalismo e da ideia de Estado-nação.

Nessa dissertação, a pesquisadora propõe uma retrospectiva histórica da inserção da Geografia nas escolas alemãs em meio ao movimento da unificação do Estado nacional, disciplina que se tornaria um instrumento para desenvolver o sentimento de idolatria e pertencimento ao território. A autora menciona que estes direcionamentos no Brasil do mesmo período teriam como base a produção científica controlada pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), fundado em 1838, e que esses procedimentos persistiram no ensino de Geografia durante o século XX.

Em paralelo a essa apreensão, foram levantados os trabalhos registrados nos Anais dos Congressos e Encontros de Geografia, realizados no período que compreende alguns anos em que a pesquisa “O Ensino de Geografia no Brasil: catálogo de dissertações e teses (1967-2003)” (PINHEIRO, 2005) não alcançou.

Assim, o resgate dos trabalhos que foram publicados nos eventos promovidos por este campo do saber abarcou do final do século XX ao ano de 2015. Entre esses eventos, incluem-se os Congressos Brasileiros de Geografia (CBG) organizados nos anos de 1994, 2004 e 2014

e os Encontros Nacionais de Geografia (ENG) de 2000, 2002, 2006, 2008, 2010 e 2012. Também foram consultados os trabalhos publicados nos anais dos Encontros Nacionais de Práticas de Ensino de Geografia (ENPEG) lançados nos anos de 2007, 2011 e 2013 e o banco de dissertações e teses de algumas universidades.

Com base na busca desses trabalhos, percebemos a crescente preocupação com o estudo da identidade brasileira neste início do século XXI: “O discurso antropofágico de Oswald de Andrade: o papel dos intelectuais da década de 20 na construção da identidade nacional” (MOMESSO, 2000); “As heranças coloniais nos fundamentos da nacionalidade brasileira” (PEREIRA, 2000); “Atlas Geográfico do Brasil. Leituras da territorialidade e a construção da brasilidade” (SILVA, 2006); “Representações e ideologias na música brasileira: de o Guarani a que país é esse” (ESTEVES, 2008); “Metáforas Machadiana acerca da construção da identidade nacional (Estado-Nação)” (PINHEIRO e FERRAZ, 2008); “Identidade territorial na escola: construções simbólico-discursivas acerca do lugar e da nação” (PEREIRA, 2010); “Geografia do Brasil: apontamentos acerca da construção discursiva de um *corpus* disciplinar” (GAUDIO, 2012); “Imaginando um país: o papel das “Cidades Históricas” na política de patrimonialização brasileira” (SILVA, 2012); “Geographia do Brazil: a construção da nação nos livros didáticos de Geografia da Primeira República” (CARVALHO, 2012); “Diálogos e imposições de uma suposta “identidade nacional” no ensino de Geografia” (ARAÚJO, 2014); “Paisagem, música popular e identidade no Brasil” (SANTOS, 2015); “ O livro didático de Geografia e a construção da identidade nacional” (FRANÇA e CARVALHO, 2015).

Desse conjunto composto por 12 trabalhos, identificados no campo do conhecimento geográfico, que se aproximaram do tema desta pesquisa, a maior parcela foi localizada nos anais dos eventos de Geografia, conforme nos mostra o gráfico da figura 2.

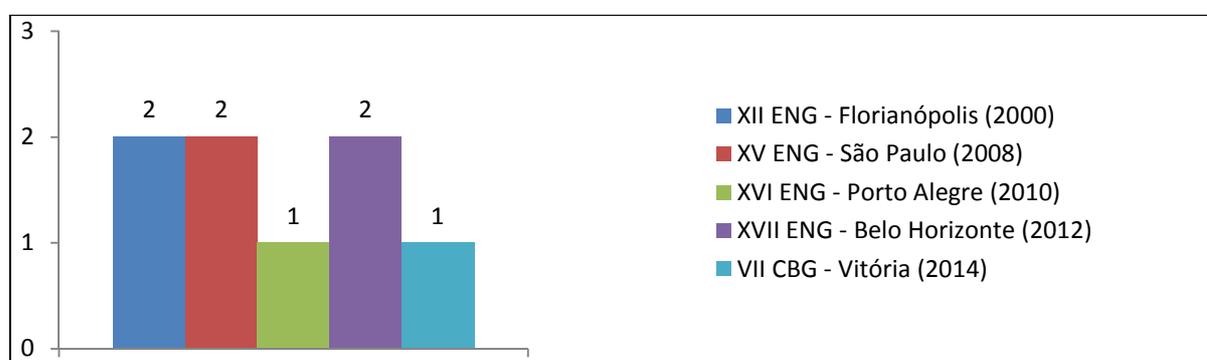


Figura 2 – Eventos de Geografia cujos anais registram trabalhos sobre a identidade brasileira.

Fonte: o autor, com base nos dados da pesquisa (2014-2016).

O gráfico apresentado na figura 2 foi construído com os dados resgatados nos anais dos encontros de Geografia que estão disponíveis na página eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB)¹⁵ e em alguns documentos impressos e mídias digitais¹⁶, elaborados por esta instituição, que registram os trabalhos comunicados nos eventos.

Conforme o gráfico (figura 2), observamos que sete investigações se encontram nos Anais dos Encontros Nacionais de Geografia (ENG), entre as quais duas (MOMESSO, 2000; PEREIRA, 2000) se apresentam no encontro que se realizou na cidade de Florianópolis no ano 2000; outras duas (ESTEVES, 2008; PINHEIRO e FERRAZ, 2008) nos anais do evento que ocorreu em São Paulo em 2008; uma pesquisa (PEREIRA, 2010) está registrada junto aos trabalhos expostos no XVI ENG - Porto Alegre realizado em 2010 e mais duas investigações (GAUDIO, 2012; SILVA, 2012) foram discutidas no encontro realizado na cidade de Belo Horizonte em 2012. Ainda podemos verificar a comunicação de um trabalho (ARAÚJO, 2014) sobre o tema dessa pesquisa, no VII Congresso Brasileiro de Geografia (CBG) que aconteceu em Vitória no ano de 2014.

Além das oito investigações indicadas na figura 2, uma pesquisa (SILVA, 2006) foi identificada no banco de teses e dissertações da biblioteca digital da PUC-SP¹⁷ e os outros três trabalhos (CARVALHO, 2012; SANTOS, 2015; FRANÇA e CARVALHO, 2015), que totalizam o montante anunciado anteriormente, nos foram indicados em leituras e estudos com pesquisadores desses campos do conhecimento, a Geografia e a Educação.

Desse conjunto, destacamos os trabalhos que tiveram como foco ou dedicaram parte do texto a discutir como o ensino de Geografia, pela mediação de livros didáticos, difunde ideias sobre o Brasil e o brasileiro. Apresentamos o quadro 1 com as pesquisas que têm proximidade com os propósitos deste trabalho e, a seguir, apontaremos as convergências.

¹⁵ Disponível em: <http://www.agb.org.br/>. Acesso em: 19 out. 2015.

¹⁶ Anais dos Encontros Nacionais de Geógrafos (2000, 2008) e dos Congressos Brasileiros de Geografia (1994, 2004).

¹⁷ Disponível em: http://aleph50018.pucsp.br/F/DNXHSQDVBJ9MPJS41PIKG4ECMC749B9HGTC485QXL85UYER3NI-14109?func=full-set-set&set_number=689430&set_entry=000003&format=999 - Acesso em: 06 jun. 2012.

Quadro 1: Trabalhos que apresentaram proximidade com o tema: a identidade do território do Brasil e do brasileiro dos livros didáticos de Geografia

Ano	Autor(a)	Título	Referência
2006	SILVA, Jorge Luiz Barcellos de	Atlas Geográfico do Brasil. Leituras da territorialidade e a construção da brasilidade.	http://biblio.pucsp.br/ Acesso em: 06 jun. 2014
2010	PEREIRA, Ilaina Damasceno	Identidade territorial na escola: construções simbólico-discursivas acerca do lugar e da nação.	http://www.agb.org.br/ Acesso em: 29 out. 2014
2012	GAUDIO, Rogata Soares Del	Geografia do Brasil: apontamentos acerca da construção discursiva de um <i>corpus</i> disciplinar.	http://www.agb.org.br/ Acesso em: 29 out. 2014
2012	CARVALHO, Naiemer Ribeiro de.	Geographia do Brazil: a construção da nação nos livros didáticos de Geografia da Primeira República	http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/MPBB-8VMFBQ Acesso em: 03 set. 2016
2014	ARAÚJO, Caroline Pinho de	Diálogos e imposições de uma suposta “identidade nacional” no ensino de Geografia.	http://www.agb.org.br/ Acesso em: 18 nov. 2015
2015	FRANÇA, Bruno; CARVALHO, Marcos César A.	O livro didático de Geografia e a construção da identidade nacional.	SACRAMENTO, Ana C. R.; ANTUNES, Charles da França; FILHO, Manoel M. de Santana (orgs.). Ensino de Geografia: produção do espaço e processos formativos. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.

Fonte: o autor, com base em dados da pesquisa (2014-2016).

Ao investigar como se realiza a difusão de identidades por intermédio de leituras da territorialidade brasileira, Silva (2006)¹⁸ irá resgatar diversos recortes com símbolos e trechos de discursos que, durante o processo de formação do território nacional, impactaram a construção “da ideia de Brasil e da brasilidade” (SILVA, 2006, p. 4); entre esses, inclui-se o papel que a Geografia escolar, estruturada no currículo do Imperial Colégio Pedro II, desempenhou no desenvolvimento da ideia de país e de quem eram as pessoas que se encontravam inseridas em seus limites territoriais.

O trabalho de Silva (2006) nos apresenta alguns procedimentos e materiais que durante os séculos XIX e XX foram utilizados pelo Estado brasileiro para difundir imagens

¹⁸ Tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da PUC/SP. O seu autor é professor adjunto no Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), desenvolve pesquisas com ênfase no Ensino e Aprendizagens de Geografia e coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas da Escola, Infância e Formação de Educadores (GEPEPINFOR).

sobre o território e os grupos sociais que habitavam o Brasil.

Entre os materiais lançados com os propósitos citados no parágrafo anterior e que foram apropriados por Silva (2006), encontra-se o livro “Tipos e aspectos do Brasil” (IBGE/CNG, 1956), obra composta por ilustrações do brasileiro nos diferentes lugares do país.

São paisagens que muitas vezes não correspondem aos aspectos geográficos do lugar e das pessoas que estão representando. Como exemplo temos o mapa no frontispício do livro em questão que, no período de sua publicação, se tornou referência para divulgar imagens sobre o Brasil e contribuiu para criar estereótipos sobre as regiões brasileiras e os indivíduos.

Da maneira apresentada no mapa, ao Sul todos seriam tropeiros; ao Nordeste temos as baianas do acarajé, o turismo, as rendeiras; ao Norte, os seringueiros e ribeirinhos e assim por diante. Tipo de representação que notamos estar presente em obras didáticas de Geografia, conforme demonstraremos mais adiante.

Mais um trabalho que demonstra dialogar com a nossa investigação é de autoria de Ilaina D. Pereira (2010)¹⁹, pesquisadora que analisa como a Geografia dos anos finais do ensino fundamental desenvolve as ideias de lugar e de ser brasileiro. Para tanto, a autora elegeu como objeto os currículos escolares, mas especificamente de que modo se manifestam as relações entre ideologia, poder e cultura nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nos livros didáticos.

O trabalho de Pereira (2010) está voltado a verificar a maneira que o brasileiro é apresentado no currículo de Geografia e como essa leitura repercute na escola. Assim a pesquisadora nos indica a sua preocupação em analisar de que forma a cultura oficial presente nos programas de ensino difunde a ideia de território utilizando a nação como representação e como essas ideias são concebidas pelos alunos e os influenciam a reconhecer as nações que se inserem em território nacional.

O nosso foco são as representações de território e da nação no livro didático de Geografia, e Pereira (2010) discute e nos apresenta autores que tratam desses conceitos. Entre eles, a ideia de nação relativa a uma comunidade imaginada por sujeitos que não se relacionam, mas desenvolvem a ideia de participar de algo maior, que não tem relação direta com suas ações cotidianas. Essa discussão é fundamentada por Pereira (2010) com base em Benedict Anderson (2008), autor que nos ajudará a analisar de que modo a população brasileira está representada nos livros didáticos de Geografia.

¹⁹ A autora desse artigo publicado nos Anais do XVI Encontro Nacional de Geógrafos (2010), realizado em Porto Alegre (figura 2), é professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Campus Maracanã, onde trabalha e orienta investigações nas áreas de Educação Geográfica e Geografia Humana.

Em outro texto que resgatamos, de autoria de Gaudio (2012)²⁰, são comentados dois trabalhos que foram organizados por essa pesquisadora. O objeto das duas pesquisas coordenadas por Gaudio (2012) é o livro de leitura de autoria de Olavo Bilac e Manoel Bonfim, “Através do Brasil” (2000), obra que foi publicada em 1910 e se tornou referência para os estudos escolares sobre o Brasil no início do século XX.

Uma das pesquisas cujos resultados são expostos por Gaudio (2012) tem o título *A influência de “Através do Brasil” para a construção do pensamento geográfico escolar*; o propósito deste trabalho foi examinar os conteúdos geográficos presentes na obra “Através do Brasil”.

A outra investigação orientada por Gaudio (2012) irá analisar as influências do livro em destaque, “Através do Brasil” (2000), em manuais escolares de Geografia. A pesquisa em referência tem o título *A construção do pensamento geográfico escolar no Brasil: de “Através do Brasil” para os livros didáticos de Geografia (1930-1960)*.

Dessa forma as pesquisas coordenadas por Gaudio (2012) contribuem para verificarmos de que maneira, por intermédio de livros didáticos (que foram influenciados por um livro que *a priori* não foi produzido com o fim de intermediar a relação professor-aluno), o ensino de Geografia do Brasil, durante um certo período do século XX, tratou o país e os brasileiros.

As pesquisas sob o comando de Gaudio (2012) nos indicam livros didáticos que foram direcionados a essa disciplina e que trazem exemplos que colaboram para averiguarmos de que maneira o ensino de Geografia difundiu a identidade do território e do brasileiro; são amostras que podemos comparar com os livros do PNL D.

Com essa revisão bibliográfica, identificamos três trabalhos que mais se aproximam da discussão central desta pesquisa, “Geographia do Brazil: a construção da nação nos livros didáticos de Geografia da Primeira República” (CARVALHO, 2012)²¹; “Diálogos e imposições de uma suposta “identidade nacional” no ensino de Geografia” (ARAÚJO,

²⁰ Artigo localizado nos Anais do XVII Encontro Nacional de Geógrafos (2012), realizado em Belo Horizonte (figura 2). A sua autora, que é membro do Núcleo de Estudos de Ideologia e Lutas Sociais (NEILS) da PUC/SP e professora associada da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), orienta e trabalha com pesquisas que apresentam ênfase em Atitude e Ideologias Políticas, atuando principalmente nos seguintes temas: Geografia, Ideologia, Educação, Ensino de Geografia e Análise do Discurso.

²¹ Artigo encontrado nos Anais do III Encontro Nacional de História da Geografia, realizado em 2012 na cidade do Rio de Janeiro. A autora pesquisa a História da Geografia e da Geografia Escolar no Brasil e trabalha como técnica em Assuntos Educacionais na Diretoria de Divulgação Científica da Pró-reitoria de Extensão da UFMG.

2014)²²; “O livro didático de geografia e a construção da identidade nacional” (FRANÇA e CARVALHO, 2015)²³.

A investigação de Araújo (2014) também tem o propósito de analisar quais são as ideias que o livro didático de Geografia constrói sobre o Brasil e o brasileiro, especialmente no século XXI. No entanto, o nosso critério para a escolha das fontes primárias foi a maior penetração dos livros na escola e a grande permanência de alguns autores produzindo manuais escolares que foram selecionados pelo PNLD, o que difere de Araújo (2014), que, ao citar as três obras de sua análise, alega a escolha por serem trabalhos de autores que apresentam produções atuais na área do ensino de Geografia que foram escolhidos pelo PNLD 2014.

No entanto, ao se debruçar sobre a maneira que o ensino de Geografia aborda questões relacionadas ao desenvolvimento da identidade nacional do brasileiro, Araújo (2014) trata dos conceitos de nação e de território e nos indica alguns autores com os quais podemos fundamentar a nossa pesquisa, como o trabalho de Claude Raffestin (1993), que, entre outros conceitos, aborda a ideia de território como uma área onde o Estado se apropria e exerce poder, sendo condição intrínseca para tanto a sua delimitação, questão que trataremos com maior profundidade ao apresentar as amostras dos livros didáticos.

Outro trabalho que segue ao encontro da perspectiva dessa pesquisa é a dissertação de mestrado de Naiemer Ribeiro de Carvalho (2012), que, ao verificar a presença e buscar compreender de que maneira se constituiu a imagem do Brasil nos livros didáticos de Geografia da Primeira República (1889-1930) e a relação desse evento com a constituição da Geografia científica e escolar, nos indica que o estudo sobre o papel do ensino de Geografia na construção da nação e a difusão da ideologia nacional no período mencionado “auxiliou a entender este processo de formação de subjetividades que estão vinculadas a grupos maiores e classes hegemônicas que por vezes não refletimos sobre elas” (CARVALHO, 2016, p. 79).

As preocupações de Carvalho (2012) possibilitam o diálogo com o trabalho de França e Carvalho (2015). Autores que abordam o papel político e ideológico que o ensino de Geografia desempenhou no decorrer de sua trajetória no Brasil e a utilização dos livros

²² A autora desse artigo resgatado nos Anais do VII Congresso Brasileiro de Geógrafos (2014), que foi organizado em Vitória (figura 2), participa do projeto de pesquisa que trata da disciplina de Geografia nos currículos estaduais de Goiás, Rio de Janeiro e São Paulo no contexto da educação básica nacional, leciona no ensino fundamental do 6º ao 9º ano na rede pública de ensino do município de Itaguaí-RJ e no ensino médio na rede estadual do Rio de Janeiro.

²³ Texto integrante do livro sobre o Ensino de Geografia (quadro 1) organizado por professores da Faculdade de Formação de Professores (FFP) da UERJ. Referente aos autores do texto, Bruno França é professor de Geografia na rede pública do Estado do Rio de Janeiro e aluno de mestrado da FFP-UERJ, tendo como pesquisa questões relacionadas aos livros didáticos de Geografia. Marcos C. A. Carvalho atua como professor adjunto da FFP-UERJ, pesquisa e orienta trabalhos referentes à formação territorial do Brasil, à geopolítica da América Latina e ao ensino de Geografia.

didáticos desta disciplina para a construção de ideias que, no transcorrer da história do país, representaram interesses hegemônicos das suas classes dominantes.

É nesse sentido que França e Carvalho (2015) identificam que “A Geografia foi uma das ciências que mais difundiram discursos legitimadores do Estado-nação” e que a “institucionalização da Geografia enquanto disciplina escolar no Brasil, em meados do século XIX, correspondeu ao contexto político de conformação da identidade nacional” (FRANÇA e CARVALHO, 2015, p. 280).

França e Carvalho (2015) analisam a produção de livros didáticos conforme a inserção destes em políticas de Estado e concebem que o surgimento do Instituto Nacional do Livro (INL) em 1929 foi um marco que indica o interesse do Estado em ter maiores cuidados com a avaliação das obras escolares que estarão à disposição dos professores.

Desse modo, esses dois pesquisadores nos indicam que mediante normas pré-estabelecidas por órgãos governamentais, como o Ministério da Educação e Cultura (MEC), serão escolhidos os livros didáticos com o conhecimento geográfico que poderá mediar o exercício desta disciplina na sala de aula.

Sobre essa perspectiva, Michael Apple (1994), pesquisador na área de Currículo que se dedica a investigar e a problematizar questões referentes a políticas curriculares e, pensando nos conflitos que existem para legitimar o grupo que será autorizado a eleger o saber que estará nos livros didáticos, nos indica a existência de tensões que irão resultar no direcionamento e na difusão de uma determinada cultura na prática da sala de aula, discussão baseada na ideia de “tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo” (APPLE, 1994, p. 59).

Nesse sentido, ao tratar dos conflitos envolvidos com a política de um currículo pré-escrito, o documento oficial que é redigido fora da sala de aula com o intuito de intermediar a interação professor-aluno, Apple (1994) provoca a reflexão sobre um mecanismo que atua determinando as pessoas ou o grupo que será autorizado a direcionar o conhecimento que adentrará as escolas do país.

A abordagem sobre o funcionamento da política do conhecimento oficial é fundamental para entendermos as disputas em torno de escolher a cultura que, por intermédio dos currículos e livros didáticos, irá prevalecer na prática escolar; no entanto, é uma discussão que necessita ser amadurecida e que foge aos propósitos deste trabalho²⁴.

²⁴ Para a apropriação desse debate, será necessário dialogar, entre outras, com a perspectiva que distingue os currículos. Por um lado, abarcando as leis, as normas e os grupos que tratam da organização dos documentos curriculares e, por outro, examinar as variáveis que influenciam a sua concretização ou não no bojo da prática

As políticas educacionais e outras variáveis influenciam o conhecimento a ser legitimado como oficial e que chegará às salas de aula por intermédio dos livros didáticos, *que em muitos casos foi e é o orientador das aulas de Geografia, restringindo o conhecimento a tal recurso*²⁵. Nesse sentido, é a historiadora Circe Bittencourt (1993) que nos ajuda a problematização ao ponderar que

O livro didático tem sido utilizado pelo professor, independente de seu uso em sala de aula, para a preparação de ‘suas aulas’ em todos os níveis da escolarização, quer para fazer o planejamento do ano letivo, quer para sistematizar os conteúdos escolares, ou simplesmente como referencial na elaboração de exercícios ou questionários (BITTENCOURT, 1993, p. 2).

Dessa forma, aponta-se que o livro didático apresenta centralidade como instrumento pedagógico que é direcionado ao ensino escolar. Essas reflexões instigam uma ampliação nos questionamentos.

O que é o livro didático? De que maneira o livro didático de Geografia se insere no PNLD? Qual o seu papel e como contribui para esta disciplina atingir os seus objetivos na escola? Discussões a desenvolverem-se nos próximos capítulos.

escolar. Desta maneira, Albuquerque (2014) nos indica, entre os pesquisadores que se preocupam com o tema, “Ivor Goodson (1999) e a sua compreensão sobre “currículo pré-ativo” e “currículo interativo” (ALBUQUERQUE, 2014, p. 167).

²⁵ Pina (2009, p. 15).

2 O LIVRO DIDÁTICO E O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)

O propósito neste momento é explicitar as razões pelas quais decidimos adotar os livros didáticos do PNLD para realizar esta pesquisa; de que maneira eles se inserem nesta política educacional e quais os critérios assumimos para eleger os livros didáticos da nossa análise.

Alguns pesquisadores (BITTENCOURT 1993; MUNAKATA, 2012) nos indicam que o estudo do livro didático pelo seu conteúdo é uma possibilidade, mas existe uma amplitude de questões a considerar para evitar uma análise parcial; este e outros problemas que envolvem o entendimento desse instrumento pedagógico serão abordados nesse capítulo.

2.1 O livro didático: a amplitude das suas relações e a importância do livro escolar

Conforme indicamos anteriormente, dois trabalhos que se aproximam desta investigação (CARVALHO, 2012; FRANÇA e CARVALHO, 2015) têm como centro de suas preocupações identificar o papel ideológico que historicamente o livro didático de Geografia desempenhou no contexto de consolidação do Estado brasileiro.

No entanto, alguns pesquisadores assinalam que o estudo pela interpretação do conteúdo é uma opção, mas existem outros elementos a considerar em uma análise do livro didático²⁶.

Kazumi Munakata (2012) menciona o trabalho de Circe M. F. Bittencourt²⁷ (1993) como marco da expansão das investigações que passaram a superar o tratamento ideológico que até a década de 1980 era o foco da maior parcela dos trabalhos sobre o assunto, pois a investigação de Bittencourt (1993) “representou o impulso inicial da vasta produção das

²⁶ Como no trabalho no qual Chartier (1996) nos direciona a pensar sobre a existência de uma ordem do impresso, que o autor prescreve através de algumas marcas; um exemplo são as colunas que nos livros didáticos destacam a ideia-chave, e apontam a maneira que se pretende que o texto seja lido. Chartier (1996; 2002) também nos indica que esta orientação pode não ter sido feita pelo autor, e sim pelos editores ou tipógrafos, que dessa forma estariam gerando outro protocolo de leitura, e por isso afirma: “Os autores não escrevem livros: não, eles escrevem textos que outros transformam em objetos impressos” (CHARTIER, 2002, p. 71).

²⁷ Circe Bittencourt é professora dos cursos de pós-graduação da Faculdade de Educação da USP e da PUC-SP. Tem experiência na área de história das disciplinas, currículos escolares e educação indígena. Desenvolve pesquisas sobre a história dos livros didáticos, mantendo a organização do banco de dados LIVRES, referente aos livros escolares brasileiros lançados entre 1810-2007, sobre ensino de História e história da educação, em especial história da educação indígena.

décadas seguintes, na medida em que apresentou um conjunto de temas e abordagens que o objeto comportava para além da denúncia da ideologia” (MUNAKATA, 2012, p. 183).

O texto do qual foi recortada esta citação nos indica que, a partir da década de 1990, houve uma grande expansão das pesquisas que se preocuparam com o livro didático, movimento que resultou na composição de um amplo cenário de investigação, formado por uma diversidade de aportes teóricos, fontes de pesquisa e possibilidades de análise. Munakata (2012) quantifica a produção acadêmica sobre o livro didático que, no decorrer das décadas de 1970 e 1980 no Brasil, não ultrapassava 50 pesquisas.

O trabalho citado apresenta uma lista de endereços eletrônicos que orientam o acesso aos Centros de Pesquisas sobre o Livro Didático e nos aponta que a ascensão destes pelo mundo, junto ao incentivo à realização de eventos sobre o tema, contribuiu para o crescimento das pesquisas, inclusive no Brasil onde “o resultado disso é a surpreendente cifra de cerca de 800 trabalhos sobre o livro didático produzidos de 2001 a 2011” (MUNAKATA, 2012, p. 181).

Os trabalhos elencados e comentados por Munakata (2012) revelam que, para evitar uma parcial análise do livro didático, devemos estar atentos às ações dos protagonistas (autores, editores, tipógrafos, comerciantes, entre outros) envolvidos com a produção e o movimento que o insere e promovem a sua circulação no mercado editorial; as questões de cunho pedagógico relacionadas ao ensino-aprendizagem de conteúdos; a maneira que o livro didático é utilizado na interação aluno-professor; de que forma se realiza a transposição didática, no sentido de evitar a *vulgarização da disciplina escolar*²⁸ e como está estruturado o livro, seus conteúdos, conceitos e o viés ideológico destes.

Em parte, essas questões podem ser observadas pelas discussões que são incitadas por Bittencourt (1993), que, em busca de aumentar o seu referencial teórico, irá se conectar a projetos e acervos de outros países²⁹ que já apresentavam um considerável volume de pesquisas sobre os livros didáticos.

²⁸ Esta é uma problemática que André Chervel (1990), pesquisador da história das disciplinas escolares, nos aponta estar relacionada ao não reconhecimento de que o saber escolar é praticado na fusão entre o científico e a precedente experiência que os estudantes acumulam, e que o papel dos pedagogos não se resume a criar metodologias para a melhor compreensão dos conhecimentos acadêmicos.

²⁹ Como a “Bibliothèque Nationale de Paris e Bibliothèque des Manuels Scolaires de l’Institut National de Recherche Pédagogique” (BITTENCOURT, 1993, p. 4). São bibliotecas francesas onde se localizam alguns dos acervos dos livros didáticos que Bittencourt investigou. Esses locais preservam um grande número de livros didáticos brasileiros, em suas várias edições que foram impressas na França nos séculos XIX e XX; para mais detalhes, verificar Bittencourt (1993).

Dessa maneira a autora resgata nomes de pesquisadores com acumulada produção nos respectivos campos do conhecimento que atuam. Os principais trabalhos que fundamentam a pesquisa de Bittencourt (1993) também constam na apreensão de Munakata (2012), que, entre outros, nos apresenta “Chervel, Goodson (1995), Choppin e Chartier, que efetivavam, desde os anos 1970, discussões sobre o currículo, as disciplinas escolares, a cultura escolar, a história cultural e a história do livro e da leitura” (MUNAKATA, 2012, p. 183).

Citando esses, entre outros referenciais, tanto Munakata (2012) como Bittencourt (1993) nos apontam que, para estudar os livros didáticos, é indispensável abordar as influências que as políticas públicas irão promover na vida escolar, a prática de alunos e professores e de que maneira estes irão se apropriar das normas e legislações que são induzidas pelos governos eleitos; e que não podemos passar ao largo das questões de natureza curricular, de verificar a construção do currículo para o trabalho pedagógico e de que maneira os documentos curriculares realmente são aplicados.

Nesse sentido, observamos que o trabalho de Bittencourt (1993) aborda o livro didático com base em uma série de questões que ultrapassam a análise de conteúdos, são inquietações que provêm da sua preocupação em analisar o livro didático inserido em problemas que envolvem a produção do conhecimento escolar no Brasil, pois, “frequentemente, o conteúdo dos manuais é confundido com o saber escolar por excelência” (BITTENCOURT, 1993, p. 7).

O despertar desta pesquisadora para esse problema se deu ao perceber a necessidade de investigar o seu objeto em uma amplitude maior do que invariavelmente as pesquisas sobre o tema vinham se dedicando, e assim decide pensar a história do livro didático situando-a na história do livro e na história cultural.

Ao apoiar-se nesses alicerces, Bittencourt (1993) apresenta a construção do livro didático em íntima relação com a escola e demonstra a sua intenção em evitar discutir o vínculo anunciado apenas pelo viés da escola como extensão do Estado e difusora de sua ideologia, mas sim interpretando que o espaço escolar produz conhecimento, o que lhe provocou a dúvida “sobre qual conhecimento ela produz efetivamente” (BITTENCOURT, 1993, p. 7).

Para pensar esse problema, além do conteúdo dos manuais de ensino, Bittencourt (1993) aponta a existência de outros elementos como a política, a economia e a cultura, que influenciam o saber desenvolvido na escola e, para discuti-los, irá relacionar o livro didático

com a reflexão sobre os conceitos de disciplina e conteúdo e o papel destes na produção do conhecimento escolar.

O diálogo promovido por Bittencourt (1993) nos direciona a presumir que essa constatação foi possível por conta da sua experiência como pesquisadora e professora do ensino básico, vivência que repercutiu na possibilidade de notar que, apesar de o livro didático estar entre os principais instrumentos pedagógicos e ser adotado por um significativo quórum de professores, influenciando o planejamento e o preparo das aulas das áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar, existem outros fatores que irão impactar a prática das disciplinas.

Entre esses fatores, citamos a formação docente e o método para articular o saber acadêmico de referência com a experiência do estudante e outros elementos que influenciam esta relação (professor-aluno) como a condição socioeconômica do educando e a maneira que interpreta o conhecimento que chega, a localização da escola e os instrumentos didático-pedagógicos oferecidos ao professor, pois

O saber a ser ensinado transforma-se em saber ensinado na sala de aula onde o professor é elemento fundamental tanto na interpretação que fornece a este conhecimento proposto como nos métodos que utiliza em sua transmissão, com os meios de comunicação que dispõe. Finalmente, para a configuração integral do saber escolar, temos o saber apreendido, ou seja, o conhecimento entendido, incorporado e utilizado pelos alunos de acordo com a vivência de cada um deles, das condições sociais e das relações estabelecidas no espaço escolar (BITTENCOURT, 1993, p. 7-8).

Dessa forma, entendemos o saber escolar como produto do entrelaçamento do conhecimento a ser difundido pelas *disciplinas escolares*³⁰, em meio às relações constituídas na escola, com a vivência de professores e alunos, o que Bittencourt aponta como “o processo de transposição do saber erudito para a obra didática” (1993, p. 13).

Como anunciado, existe uma série de variáveis que influenciam as relações que envolvem a dinâmica escolar e a produção do saber a ser desenvolvido na articulação entre o científico e o prévio conhecimento com o qual o aluno e professor adentram a sala de aula.

A partir dos anos 1990 as pesquisas sobre o livro didático passaram a incorporar essas entre outras questões e conceitos de várias áreas do conhecimento, fato que contribuiu para se

³⁰ Chervel (1990) desenvolve a ideia de que, para evitar a difusão do consentimento de que o saber escolar estaria a reboque do que está posto pela academia, se faz necessário pensar os fundamentos científicos na relação com os elementos que influenciam a sua aplicação na escola: “Tudo muda, evidentemente, a partir do momento em que se renuncia a identificar os conteúdos de ensino com as vulgarizações ou com as adaptações” (CHERVEL, 1990, p. 183).

conceber a complexidade que é o livro didático, conforme nos indica Antônio A. G. Batista (1999, p. 553): “Estudar livros didáticos pode ser (e deve ser, se se deseja apreendê-los em sua complexidade) mais do que descrever os conteúdos que expressam, seus pressupostos ideológicos, seus fundamentos teóricos-metodológicos”.

A partir desse incômodo, Batista (1999) nos chama atenção para que, ao abordar a diversidade de aspectos que envolvem os textos e impressos didáticos³¹, devemos nos concentrar em três ordens: a *econômica e tecnológica*³², que dialoga sobre a profissionalização das pessoas envolvidas com a produção do livro e o crescimento das indústrias gráficas; a dimensão *educacional e pedagógica*³³, que, entre outras, desenvolve a ideia sobre quem é o professor que estimula os alunos, provoca e articula o sentido das lições para a vida do estudante; e a esfera *social e política*³⁴, que envolve as políticas determinantes da circulação do livro e a sua apropriação que, entre outros fatores, depende da sua distribuição, aquisição, uso e a experiência dos alunos e professores.

Dessa forma indica-se que, desde a sua concepção pelos autores até a sua utilização em sala de aula, o livro didático se insere em uma grande rede de relações que possibilitam distingui-lo dos outros livros, que são produzidos com diversos fins que não seja alcançar a escola.

No entanto, o tratamento dessa grande quantidade de características muitas vezes se torna inviável aos pesquisadores que optam por recortes sobre alguns dos aspectos dessa amplitude de relações que envolvem o livro didático; fato que pode ser verificado ao entrarmos em contato com os trabalhos que são citados em Bittencourt (1993) e Munakata (2012).

Entre esses, encontram-se os de Alain Choppin³⁵ (2004, 2009)³⁶, pesquisador que nos traz alguns elementos que contribuem para pensar a complexidade que é o livro didático,

³¹ Para Batista (1999) existe uma diversidade de suportes textuais, porém, para os textos escolares demonstra-se conceber uma homogeneidade, pois “trata-se sempre, ao que tudo indica, de material impresso, empregado para o desenvolvimento de processos de ensino e de formação” (BATISTA, 1999, p. 536).

³² *Ibidem* (1999, p. 554).

³³ *Ibidem*.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ Alain Choppin é pesquisador no Service d’Histoire de l’Éducation (INRP-ENS), França. Suas pesquisas se concentram no campo da história do livro e da educação escolar e universitária e se articulam em torno da constituição do banco de dados Emmanuelle, acervo de manuais escolares franceses que foram lançados na França a partir de 1789. Criado em 1979, este precursor programa de recenseamento da produção didática francesa atrai e influencia pesquisas em vários países.

³⁶ Com base em um inventário de aproximadamente 5.000 recortes bibliográficos resgatados em mais de 40 países em um período de 50 anos, Choppin (2004, 2009) incita o debate sobre as múltiplas denominações que os livros escolares recebem em diversos lugares, o que o autor indica não serem equivalentes o manual escolar, o livro didático, o compêndio, a antologia ou o guia; é pensando nas características da produção editorial que o pesquisador aponta os critérios para caracterizar um livro escolar e algumas possíveis maneiras de classificá-lo.

como o seu questionamento em pensar se “o manual é necessariamente um livro, e um livro impresso, ou pode se revestir de outras formas e em decorrência implicar em outros usos?” (CHOPPIN, 2009, p. 14). A esse respeito Antonio A. G. Batista (1999), conforme comentado em linhas anteriores, indica que o livro escolar trata-se de um impresso.

Essa ideia é contestada por Maria A. M. de Albuquerque³⁷ (2014) em seu texto “Livros didáticos e currículos de Geografia: uma história a ser contada”. Entre outros problemas, a autora sinaliza que é uma definição inconsistente, pois o livro didático também pode se apresentar em mídia digital³⁸, e o que irá determinar se o livro foi redigido com fins escolares para intermediar os processos de ensino e de formação é o propósito inicial do autor e editor, pois “a produção nem sempre visa ao uso pedagógico, mas a edição, que se volta sempre para esse foco, transforma o texto produzido em uma estrutura didatizada” (ALBUQUERQUE, 2014, p. 165).

A autora nos leva a inferir que, mesmo ao conceber o livro, autores e editores não tenham a intenção em direcioná-lo para a escola, ele pode ser reconhecido como didático a partir do permanente uso na relação entre professores e alunos. Nesse sentido elucida Choppin (2009, p. 45),

Minha posição pessoal, e não é admirável, é que os manuais refletem manifestadamente as preocupações pedagógicas. O que significa que um manual não é simplesmente um livro utilizado na escola. É, de preferência, um livro que foi conscientemente concebido e organizado para servir aos objetivos de instrução.

De acordo com o contexto ao qual se insere a citação acima, Choppin (2009) nos indica que o manual escolar não é um texto que se preza a vulgarizar ou a simplesmente transmitir o conhecimento científico na escola. Verificamos que, independentemente do suporte, um aspecto essencial para a identificação do manual escolar é reconhecer que este não se direciona a qualquer outro objetivo que não esteja associado à função didática, que incide em intermediar a produção do conhecimento escolar.

³⁷ Professora dos Programas de Pós-Graduação em Geografia e em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Autora de livros didáticos de Geografia e pesquisadora da história desta disciplina escolar, Albuquerque se destaca por seus estudos relativos aos livros didáticos e a metodologia do ensino de Geografia.

³⁸ Os livros didáticos da nossa análise indicam no verso de suas capas e contracapas os endereços eletrônicos para os alunos acessarem as versões digitais. O *Projeto Araribá* fornece uma chave de acesso que disponibiliza o *download* do livro digital.

No entanto, ao tratar do suporte como a forma material que possibilita a comunicação, Choppin (2009) nos apresenta diversos elementos³⁹ que contribuíram para a existência e o reconhecimento do manual no formato como conhecemos hoje.

Assim, ao resgatar alguns elementos que se constituíram pela história dos livros, Choppin (2009) irá nos dizer que, ao longo desse processo ao qual está inserida a evolução do livro escolar, determinados componentes técnicos combinados com as transformações do sistema educacional resultaram na ideia de manual escolar, pois,

o interesse manifestado, a partir da metade do século XVIII, por tudo que se trata da educação da infância, mais a renovação dos métodos pedagógicos (especialmente com o progresso do ensino simultâneo, que supõe que todos os alunos devem estar munidos de instrumentos uniformes), provocam um crescimento, mas também uma racionalização, uma normalização, uma standartização da produção impressa escolar (CHOPPIN, 2009, p. 73).

O autor nos indica, ainda, que as mudanças nas técnicas de impressão que ocorreram no século XVIII possibilitaram uma produção em série dos manuais escolares, e essas transformações estavam ligadas às normas definidas pelos Estados Nacionais em formação que, entre outros posicionamentos, pretendiam universalizar o ensino; para tanto, o livro escolar passou a ser considerado entre os elementos necessários para a organização e a prática do ensino que, de acordo com Choppin (2009), estavam relacionadas a

formação dos Estados nações, o advento do capitalismo da edição e a difusão dos novos métodos de ensino. Os novos Estados têm, para a maioria, procurado organizar e desenvolver os sistemas educativos específicos e a instaurar regulamentos particulares, favorecendo assim a constituição de literaturas escolares nacionais para divulgar, senão sempre uma língua única, ao menos um conjunto de referências comuns (CHOPPIN, 2009, p. 73).

Desse modo, Choppin (2009) nos alerta que se faz necessário pensar a importância que a ideia do livro escolar assume em nossa cultura, quais as mudanças que ocorrem na educação que permitem que este objeto cultural, o manual escolar, ocupe um espaço; e uma das possibilidades que o pesquisador nos indica para esta apreensão é pensar as variadas

³⁹ Choppin (2009) menciona que, para alguns estudiosos, o manual escolar existe desde a Antiguidade, quando o suporte era o rolo de papiros e que outros relacionam sua origem com o Codex na era cristã, mas, que é com o aparecimento da imprensa que surge a [...] edição escolar moderna, caracterizada principalmente pela abundância de tiragens, a continuidade da produção e a absolência muito rápida dos produtos [...] (CHOPPIN, 2009, p. 50). E, questionando sobre o possível desaparecimento dos manuscritos, o autor nos indica arquivos (cursos que foram manuscritos pelos alunos, manuais direcionados a alunos, livros escritos por professores, entre outros) que especificam obras que jamais foram impressas e podem ser concebidas como manuais e que “a coexistência do impresso e do manuscrito lembra, em todos os contextos, as formas editoriais mais modernas, cadernos de exercícios ou produções paraescolares” (*Idem*, p. 53).

funções que os livros didáticos podem exercer. Assim, ele nos apresenta aquelas que o estudo histórico lhe possibilitou conceber como as quatro essenciais: a função *referencial*, ou curricular e programática, cuja realização está condicionada à existência de programas de ensino; a função *instrumental*, quando o livro didático direciona métodos de aprendizagem; a função *documental*, em que se pressupõe que o conjunto de textos, imagens e ideias difundidas pelo livro didático sejam capazes de desenvolver o senso crítico dos alunos, e a função mais antiga, a *ideológica e cultural*, ligada à difusão de ideias das classes dominantes e à consolidação dos Estados nacionais.

Um trabalho que desenvolve essas perspectivas é de autoria de Paula P. G do Nascimento Pina (2009), pesquisadora que se propõe a analisar o uso do livro didático de Geografia na interação com o conhecimento dos professores e dos alunos e nos mostra que “o livro didático esteve presente em praticamente todo o desenvolvimento da Geografia escolar brasileira” (PINA, 2009, p. 19).

Tendo como base as quatro essenciais funções que, de acordo com Choppin (2009), os manuais escolares podem assumir, Pina (2009) aborda o histórico do livro didático no Brasil e articulado a este irá nos mostrar como se deu a inserção do manual escolar de Geografia.

Com isso, Pina (2009) nos indica que a função referencial é constatada no Brasil desde o século XVIII, quando o livro didático era a base para a prática do professor que, por conta da sua precária formação teórica, o tinha como um guia de conteúdos e procedimentos. Hoje essa função se demonstra presente em exercícios docentes nos quais se adota o manual escolar como principal apoio didático.

Conforme a definição de Choppin (2004), o papel referencial também é reconhecido pela chancela na capa dos livros que indica o programa de ensino ao qual o livro escolar está vinculado, procedimento que, de acordo com Pina (2009), pode ser observado em vários momentos históricos. É por isso que, a partir da fundação do Imperial Colégio na província do Rio de Janeiro, “encontramos comumente livros de Geografia com referência aos programas do Colégio Pedro II” (PINA, 2009, p. 22); no entanto, nos livros didáticos da nossa análise não estão registradas as referências curriculares com as quais possam estar em conformidade.

Outra função do livro escolar apontada por Choppin (2004) é a instrumental, que, de acordo com o autor, diz respeito a todo livro que se torna o único referencial metodológico para a busca da aprendizagem na escola.

Pina (2009) nos revela que essa prática está presente no Brasil desde o início do século XIX e que o livro é identificado dessa maneira quando adotado como insubstituível fonte para

o aprendizado. Nesse sentido, criaram-se polêmicas por conta da probabilidade de seus conteúdos serem concebidos como verdade incontestável e não como uma alternativa entre tantas possíveis para a prática do ensino, fato que, de acordo com Pina (2009, p. 24), “só vem a contribuir para reprodução de uma determinada forma de aprendizagem dos conteúdos, geralmente pautada pela memorização de nomenclaturas e de dados numéricos”.

Com isso incluímos nessa classificação alguns livros didáticos de Geografia cujos conteúdos apresentaram relação com programas curriculares que seguiam a perspectiva de ensino citada por Pina (2009).

Podemos apreender essa relação com a pesquisa de Colesanti (1984). Ao analisar os 86 livros didáticos de Geografia que resgatou correlacionando com os programas de ensino desta disciplina, que foram organizados de acordo com as reformas educacionais que se sucederam desde a República (1890) ao decreto e sanção da Lei 5.692 (1971)⁴⁰, Colesanti (1984) nos indica as suas apreensões sobre os livros escolares e o currículo de Geografia, por exemplo, ao estudar a Reforma Benjamin Constant (1890), concluindo que “o ensino de Geografia era, portanto, mnemônico, visando à fixação dos fatores homogêneos e de dados numéricos relativos à superfície e à população” (COLESANTI, 1984, p. 21).

Do período que vigorou essa reforma (1890 a 1901), a autora analisa o livro didático “Geographia Elementar” (1895) de autoria de Tancredo do Amaral, concebendo que “o livro possui 210 páginas de uma geografia descritiva, sendo que o próprio autor assim a denomina” (COLESANTI, 1984, p. 74). Desse modo, o trabalho segue apontando vários outros exemplos de livros didáticos organizados de acordo com a perspectiva de ensino que pode se efetivar quando o livro é adotado como única referência para a prática docente.

Sobre a função documental, Choppin (2004) assinala que a sua realização está condicionada à qualidade da formação docente e de práticas que se efetivem em lugares que estimulem a iniciativa dos estudantes a apreender o conhecimento de certa disciplina, que é proposto por um livro didático como uma opção de ensino, e não uma orientação absoluta como apontamos que seria a função instrumental. Nesse sentido, Pina (2009, p. 29) nos diz que “alguns professores já têm utilizado o livro didático de forma documental, a fim de que

⁴⁰ “A Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixou as “diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus” no país, constituindo-se no dispositivo norteador da reforma” (SOUZA, 2008, p.266). Em seu trabalho que trata da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX, Souza (2008) nos indica que a lei 5692/71 foi determinante para a reforma curricular do 1º e 2º graus e que por intermédio da sua sanção o Estado determinou o currículo mínimo para as disciplinas escolares e passou a exercer maior controle sobre os conteúdos e procedimentos direcionados as salas de aula, especialmente por meio dos livros didáticos.

este recurso seja um ponto de apoio para o desenvolvimento do seu trabalho e não a principal base de sua atividade docente”.

A função ideológica e cultural é a que mais se aproxima dos livros didáticos que são a nossa fonte primária de análise, pois,

A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar — e, em certos casos, a doutrinar — as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz (CHOPPIN, 2004, p. 553).

Conforme apontado em alguns trabalhos (CARVALHO, 2012; FRANÇA e CARVALHO, 2015) citados anteriormente, é no contexto anunciado por Choppin (2004) que surge o livro didático de Geografia no Brasil; articulado à institucionalização desse conhecimento como disciplina escolar, em que se identifica a sua participação entre os saberes que se destacam com a disseminação de ideias que contribuíram para a conformação do Estado-nação brasileiro.

Os trabalhos mencionados no parágrafo anterior se incluem entre outros que nos apontam que o ensino de Geografia serve historicamente para difundir ideias sobre o Brasil e o brasileiro, e o livro didático direcionado à prática dessa disciplina escolar se insere em políticas de Estado como um dos vetores para o desenvolvimento do sentimento nacionalista.

Entre os pesquisadores que corroboram com estas premissas, temos Albuquerque (2011), que, ao comentar sobre o papel histórico desenvolvido por disciplinas escolares como a Geografia e a História, as concebe como “difusora de ideais nacionalistas” (ALBUQUERQUE, 2011). Assim também é interpretado por Silva (1996), quando dialoga sobre os motivos que nos fazem pensar esses saberes escolares como disseminadores da identidade do território e do brasileiro, e os situam como “disciplinas de nacionalização” (SILVA, 1996, p. 84).

Nesse sentido, alguns livros (CASAL, 1976; CARVALHO, 1925, 1931; AZEVEDO, 1973) que se tornaram referência para o ensino de Geografia no Brasil indicam que, desde a sua origem⁴¹, em meados do século XIX, o exercício desta disciplina escolar segue

⁴¹ Percebemos o consenso de alguns pesquisadores (ROCHA, 1996; CASSAB, 2009; ALBUQUERQUE, 2014)

reproduzindo um conjunto de ideias que demonstram se ajustar ao desenvolvimento das distinções do território e dos sujeitos componentes da nação.

Assim, em meio ao grande leque de possibilidades de analisar os livros didáticos de Geografia, optamos por concentrar esta pesquisa sobre a perspectiva que aborda a função *ideológica e cultural*, que alguns trabalhos nos apontam ter persistido no transcorrer da trajetória dessa disciplina, sobretudo sendo difundida por manuais escolares que passaram a ter maior atenção do Estado brasileiro a partir da constituição do Estado Novo na década de 1930.

2.2 O Programa Nacional do Livro Didático: intervenção estatal e controle da produção do livro didático brasileiro

A produção, análise e seleção dos livros didáticos que são adotados pelos professores em suas aulas têm sido, há algum tempo, objeto de preocupação do Estado brasileiro. Nessa perspectiva, em 1929, criou-se um órgão específico para legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL). A criação deste instituto teve como objetivo principal solidificar a imagem do livro didático nacional e, conseqüentemente, incentivar o aumento da sua produção (FRANÇA e CARVALHO, 2015, p. 283).

As preocupações do Estado brasileiro com projetos em escala nacional que envolvem o livro didático acentuam-se como parte de suas políticas a partir da instauração do Estado Novo, que em 1929 investe na “criação do Instituto Nacional do Livro (INL), por meio do Decreto-Lei nº 93, de 21/12/1937. Posteriormente, em 1938, pelo Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/1938, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD)” (CASSIANO, 2007, p. 19).

Com a institucionalização desses órgãos, os governantes brasileiros do período sinalizaram o interesse em criar políticas educacionais, em que o Estado estaria mais próximo para orientar a organização dos livros escolares e fiscalizar os conteúdos que viriam se apresentar nas escolas por meio desses.

sobre o surgimento da Geografia escolar na primeira metade do século XIX, na década de 1830. No entanto, diferente de Rocha e Cassab que anunciam como marco a fundação do Colégio Pedro II em 1837, Albuquerque sinaliza, entre outras referências, o conhecimento de um livro indicado para uso escolar que foi publicado em momento anterior a este, trata-se do “Compêndio de geografia elementar, de José Saturnino” (ALBUQUERQUE, 2014, p. 170). Um diálogo que não será possível abordar com maiores propriedades neste trabalho; para ampliar os referenciais, consultar Rocha (1996) e Albuquerque (2014).

Além de organizar a política dos livros didáticos, direcionando os conteúdos que eles deveriam abordar, essas instituições foram criadas com o papel de padronizar uma política nacional baseada em programas de ensino oficiais, os quais os autores deveriam seguir para estruturar os seus livros que simultaneamente fundamentariam a avaliação dos manuais de ensino.

É com essas finalidades que são implantados o INL e a CNLD, órgãos estatais aos quais foram atribuídas as responsabilidades de análise e consentimento ou não para se produzir e circular os livros didáticos nas escolas brasileiras. Nesse sentido, Cassiano (2007, p. 20) argumenta que, “de 1938 até 1985, variadas formas de controle e intervenção estatal incidiram sobre o livro didático brasileiro, norteando diferentemente sua circulação, principalmente no período da ditadura militar (1964-1984)”.

Desde o momento que o governo brasileiro demonstra o interesse em investir em políticas voltadas para a gestão da produção e da circulação de livros escolares, na década de 1930, criando órgãos estatais para este fim, até o surgimento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sabe-se de algumas instituições e comissões que foram implantadas com o objetivo de, entre outros interesses, aprimorar o fornecimento e controlar o conteúdo a ser registrado nos livros didáticos destinados aos alunos das escolas públicas.

Entre essas instituições, convênios e comissões, destacam-se a origem do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública que futuramente viria a se tornar o Ministério da Educação (MEC), a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) e, posteriormente, o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), que foi planejado pelo INL após este assumir as responsabilidades até então atribuídas ao COLTED.

Assim percebe-se que desde a criação do INL o Estado vem buscando aprimorar e normatizar projetos para controlar a produção e distribuição gratuita de materiais didáticos para as escolas públicas do Brasil, decretando em 1985 uma política educacional que foi denominada e promulgada como Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

No entanto, o estudo sobre as políticas do livro didático direcionadas pelo Estado na conjuntura do período de 1938-1984⁴² não é o objetivo nesse momento e sim compreender os propósitos do “Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, que cria o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) no lugar do PLIDEF” (MANTOVANI, 2009, p. 32).

⁴² Para ampliar as referências e as discussões ligadas à intervenção estatal sobre o livro didático no período de 1938-1984, consultar Cassiano (2007).

Por hora, a intenção é sinalizar que o PNLD, promulgado em 1985, não é totalmente novo, pois este é resultante de políticas que foram sucedendo-se a partir da implantação do Estado Novo na década de 1930, mas, ao ser instaurado, o PNLD apresentou significativas mudanças em relação ao anterior “Programa do Livro Didático/Ensino Fundamental (PLIDEF)” (CASSIANO, 2007, p. 20).

O PNLD originou-se no momento que, entre os planos do governo, se pensava em inserir a nação nos projetos de redemocratização do Brasil. Este programa do livro didático foi implantado sobre os intuítos do Estado brasileiro, que demonstrava o interesse em legitimar a ideia de que seria um novo procedimento, quando de fato o PNLD articulava-se ao PLIDEF, um programa que desde a década de 1970 apresentava, entre as suas atribuições, o propósito de elaborar as regras e padronizar a produção de materiais didáticos, além de garantir a sua distribuição por todo o território nacional.

No fundo as intenções do governo que assumira o poder de Estado era evitar relacionar a sua imagem à gestão passada, pois esta atitude geraria um sentimento negativo sobre a sua administração, que poderia ser associada aos intentos do período da ditadura militar; por este motivo, o governo tentou criar uma ideia de que o PNLD é original e não teria relações com o PLIDEF.

Com a instauração do PNLD como política pública, o PLIDEF não foi esquecido e sim tornou-se a base para as mudanças propostas por este novo programa, que a princípio muito conservou do anterior e também potencializou a circulação dos livros escolares.

Entre os novos propósitos desse projeto, inclui-se a distribuição gratuita de livros didáticos em uma amplitude antes desconhecida no país, exigindo para tanto o aumento do orçamento e maior investimento na estrutura de produção e distribuição, fato que é apontado por Cassiano: “A adoção deste tipo de política pública, em relação ao livro didático, revolucionou o mercado desses livros no Brasil, culminando numa distribuição gratuita sem precedentes, desses manuais na história do país” (2007, p. 21).

Desse modo, o PNLD decretado pelo Estado no ano de 1985 se originou como um programa que apontava, entre as suas propostas, incluir a participação do professor no processo que direciona a escolha dos livros didáticos e expandir o programa para todas as fases do ensino fundamental, conforme podemos observar nessa passagem do Decreto nº 91.542/1985,

Considerando os propósitos de universalização e melhoria do ensino de 1º grau, contidos no Programa “Educação para Todos”;
Considerando-se a necessidade de promover-se a valorização do magistério, inclusive mediante a efetiva participação do professor na indicação do livro didático;
Considerando, finalmente, o objetivo de reduzir os gastos da família com educação: [...] (BRASIL, 1985)⁴³.

Essas colocações sinalizam algumas intenções do governo com a promulgação do PNLD. Programa que estava inserido em um projeto maior denominado *Educação para Todos* e que, para ser executado, visando minimizar de imediato algumas demandas, conforme citadas anteriormente, como incluir os alunos das camadas populares e promover o seu retorno à escola pública, foi pensado junto a um projeto denominado “*Livro Didático e Merenda Escolar*” (CASSIANO, 2007, p.24).

No entanto, por ser direcionado à parcela da população de baixa renda e não demonstrar se caracterizar como uma política que priorize os investimentos para garantir direitos, como anunciado em seu decreto, além de não proporcionar o acesso a outros benefícios que possam ajudar a transformar as condições de sobrevivência dessas pessoas, surgiu a polêmica de que esses projetos contribuem para o concebimento do PNLD como uma política de cunho assistencialista, fato que é mencionado por Cassiano,

É visível, então, que na sua implementação, o programa voltado para a distribuição do livro didático adquiria status de prioridade nacional sobretudo pela vertente do assistencialismo, vinculando-se de modo secundário à busca da qualidade na educação (CASSIANO, 2007, p. 24).

Essa questão também é apreendida no trabalho de Mantovani (2009), ao comentar sobre o contexto da década de 1980, momento que o governo transfere a administração do PLIDEF para a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que em escala nacional assume a responsabilidade de controlar a compra e a distribuição de livros didáticos produzidos com recursos financeiros da união, adotando uma política que também “era centralizadora e assistencialista” (MANTOVANI, 2009, p. 32).

Isso nos indica que desde a década de 1980 as políticas governamentais voltadas para o livro didático sinalizaram-se como assistencialistas. Nesse momento foi anunciada pelo MEC a intenção em incluir ao PLIDEF procedimentos que contribuíssem para a inclusão dos alunos de família com baixa renda que seria desassistida pela educação escolar, fato que é

⁴³ Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16 jul. 2016.

apontado entre os propósitos deste projeto que previa “colaborar no desempenho da política governamental e cultural do país, dando assistência ao alunado carente de recursos financeiros [...]” (MEC/ FENAME. PLIDEF – *Programa do Livro Didático. Brasília, 1980*)⁴⁴.

Dessa maneira, é reforçada a ideia de que a promulgação do PNLD aparentemente não garante que alguns direitos expressos no texto do seu decreto, conforme anunciado em uma passagem deste citado anteriormente, como a *universalização e melhoria do ensino de 1º grau*, sejam concretizados; pois, a princípio, observa-se que a implantação desse programa foi articulada a projetos que sinalizavam deixar a qualidade educacional em segundo plano, priorizando a sua atenção para o assistencialismo, que inicialmente se materializa com a implementação do PNLD, atendendo com ênfase a região Nordeste, que recebeu “43% do total de livros distribuídos” (CASSIANO, 2007, p. 24).

No entanto, sabe-se que o PNLD recebeu ajuda financeira do Banco Mundial (BM) e que este influenciou as transformações nas políticas do livro didático. A partir da década de 1980, o programa apresentou, entre os seus objetivos, resolver os problemas referentes à qualidade e ao fornecimento dos manuais escolares.

Nesse sentido, simultaneamente aos seus intentos assistencialistas, o PNLD, quando da sua implantação, também apresenta indícios de seguir as orientações do Banco Mundial, entre as quais “constava a ênfase no uso de equipamentos didáticos acompanhado da valorização do livro didático” (SILVA, 1999 apud CASSIANO, 2007, p. 25-26).

Dessa forma, percebe-se que diferentemente das intenções do governo em tentar desvincular-se da antecedente gestão do país, em escala internacional, com o PNLD procurou-se manter relações com os órgãos que promovem financiamentos para a educação. Em um contexto no qual o livro didático, além de ser responsabilizado por difundir a democracia e o desenvolvimento da nação com justiça social, de acordo com o que foi sinalizado por alguns direcionamentos elencados em seu decreto como *reduzir os gastos da família com educação*, também é valorizado pelo Banco Mundial, conforme apontado por Silva (1999) no parágrafo anterior. Nesse sentido, sobre o livro didático Cassiano concebe que

sua incorporação nas políticas educacionais se justificava não só pela busca da qualidade na educação, como também cumpria um importante papel no atendimento ao aluno carente, portanto havia o caráter assistencial agregado à finalidade educacional (CASSIANO, 2007, p. 26).

⁴⁴ Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001994.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2016.

Isso posto, nota-se que a princípio Cassiano (2007) aponta o PNLD incluído em políticas que priorizam o assistencialismo, deixando a qualidade da educação como secundária. Em outras passagens a autora indica que o assistencialismo se funde com a educação, sinalizando que não haveria prioridades nesta relação assistencialismo-educação.

Outra pesquisadora que se dedica ao tema é Kanashiro (2008), que, após descrever as mudanças que seriam propostas pelo PNLD a partir de 1985, concebe que nesse momento não havia preocupação com a qualidade da educação. “Assim a política adotada reservava ao poder público o papel de mediador entre os professores e a produção editorial, sem que houvesse referência a padrões de qualidade ou políticas públicas para o setor” (KANASHIRO, 2008, p. 54-55).

Esse fato ainda é reforçado por Bezerra e Luca (2006), ao conceberem que é a partir da década de 1990 que se observa a intensificação das discussões sobre a qualidade do livro didático, momento em que é criado pelo governo o *Plano Decenal de Educação para Todos*. Esses pesquisadores apontam que essa política decretada no ano de 1993 foi um marco para as modificações nas políticas direcionadas aos materiais didáticos, destacando-se, entre outros procedimentos, “a necessidade da melhoria qualitativa dos livros didáticos; capacitação adequada do professor para avaliar e selecionar os livros; implementação de uma nova política do livro didático no Brasil” (BEZERRA e LUCA, 2006 *apud* MANTOVANI, 2009, p. 35).

A partir desse momento a busca de estratégias para atingir a universalização da educação básica com qualidade foi anunciada, entre outros procedimentos, por intermédio da adoção de projetos que visavam melhorar a qualidade dos livros didáticos que seriam adotados pelo governo para suprir as demandas da rede pública de ensino, o que originou a sistematização da avaliação de livros didáticos, denominada como Avaliação Pedagógica, conforme anunciado no verso da capa de um dos livros didáticos que analisamos, aprovado pela sexta avaliação do PNLD (figura 3).

Cuide bem do livro!

As escolas da rede pública de ensino recebem, periodicamente, as obras referentes ao **Programa Nacional do Livro Didático** – PNLD, adquiridas e distribuídas pelo Ministério da Educação para todo o país por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, após criteriosa avaliação da Secretaria de Educação Básica, para que professores e alunos contem com materiais de qualidade física e pedagógica.

Este livro precisa ser preservado e deve ser protegido da água, da poeira e de outras situações que possam causar danos. Procure mantê-lo limpo, sem rabiscos, rasgos ou recortes.

Lembre-se de que, depois de você, outros alunos o utilizarão durante os três anos de vida útil do material. Por isso, ao final do ano letivo, você deverá devolvê-lo bem conservado.

Sua colaboração é importante!

Figura 3 – Verso da capa do livro didático *Expedições geográficas*.

Fonte: Livro didático *Expedições geográficas*. São Paulo: Moderna, 2011.

O chamado no texto, *Cuide bem do livro!* (figura 3), anuncia o que o segundo e terceiro parágrafos reforçam, *Este livro precisa ser preservado [...] você deverá devolvê-lo bem conservado*. E o parágrafo inicial nos indica que o livro didático do qual se extraiu o texto foi direcionado à rede pública de ensino por intermédio do PNLD. Também é informado que *após criteriosa avaliação* o livro escolar em questão, *Expedições geográficas* foi adquirido pelo MEC e distribuído às escolas por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A imagem da figura 3 nos traz um anúncio que afirma que o livro didático foi submetido a uma avaliação e aponta o seu caráter como material não consumível, quer dizer, que será reutilizado. Confirma ainda que o livro didático passou pelo mecanismo de controle que irá resultar no Guia do PNLD e o cumprimento de uma das alterações que foi decretada pelo PNLD (1985) em relação ao anterior PLIDEF, isto é, entre outras modificações, estabeleceu-se “o término da compra do livro descartável, ou seja, o governo não compraria mais livros que contivessem exercícios para serem feitos no próprio livro, para facilitar a sua reutilização por outros alunos em anos posteriores” (CASSIANO, 2007, p. 3).

A avaliação comunicada (figura 3) se realiza por meio do diálogo entre autores, editoras e especialistas de cada área do conhecimento que são nomeados pelo MEC, procedimento que passou a acontecer a partir do ano de 1996, quando as políticas do PNLD expressas no documento do *Plano Decenal de Educação para Todos* começaram a se efetivar. Nesse ano de 1996 ocorre a primeira Avaliação Pedagógica sobre os livros escolares do primeiro ciclo do ensino fundamental (1ª a 4ª séries) que seriam adotados no PNLD de 1997, ano em que se procede a avaliação dos livros didáticos que constituíram o PNLD de 1998 destinados aos alunos das séries finais do ensino fundamental (5ª a 8ª séries, hoje denominadas como 6º a 9º anos). E, assim, a partir de 1996 as avaliações foram sistematizadas e realizadas no decorrer dos programas do livro didático.

É com base nas estatísticas de distribuição dos livros didáticos que compõem o Guia do PNLD, que estão dispostas no endereço eletrônico do FNDE, que elegemos as fontes primárias desta pesquisa⁴⁵.

2.3 A escolha dos livros didáticos de Geografia do Brasil do PNLD

[...] desde que foi instituído, não só tem sido o maior programa de fornecimento de livro didático no Brasil, como juntamente com outros programas de distribuição de livro (o Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE, por exemplo) – tem reconhecimento mundial (CASSIANO, 2007, p. 10).

A grande aquisição dos livros escolares do PNLD nas escolas brasileiras salta aos olhos no cotidiano escolar, local em que se observa a sua ampla circulação entre os alunos e professores. Esse fato também se destaca com a escolha desse recurso que acontece trienalmente, quando são direcionados como alternativa aos professores os livros que constam no Guia do PNLD. Ainda podemos verificar a grande quantidade de livros didáticos do PNLD que é adquirida pelo Estado, ao consultarmos os dados que estão disponíveis no endereço eletrônico do FNDE que apresentaremos neste capítulo.

Desse modo, notamos que, entre as maneiras de a Geografia se inserir na escola, se destaca o livro didático do PNLD, que não é o único, mas talvez seja o recurso que tem a maior influência nessa e em outras áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar,

⁴⁵ “Atualmente, o PNLD é voltado à educação básica brasileira, tendo como única exceção os alunos da educação infantil” (FNDE – Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. Acesso em 25 nov. 2016).

conforme nos alerta Bittencourt (1993, p. 1), “mesmo com ressalvas e em meio a práticas alternativas de um trabalho com outros materiais didáticos, o livro escolar tem sido o instrumento pedagógico de maior utilização no cotidiano escolar”.

Até o momento do levantamento de dados desta pesquisa realizado no triênio 2014, 2015, 2016, os livros didáticos de Geografia do PNLD que são direcionados aos alunos dos anos finais do ensino fundamental, entre os quais estão os exemplares do sétimo ano que são a fonte de análise deste trabalho, foram submetidos a seis processos de avaliação.

Os livros aprovados para a escolha nas unidades escolares são apresentados nos Guias do PNLD. As edições desses documentos publicadas nos anos de 1999, 2002, 2005, 2008, 2011 e 2014 visavam atender à distribuição integral dos livros escolares aos alunos do 6º ao 9º anos do ensino fundamental (antigas 5ª a 8ª séries).

É com base nessas edições dos Guias do PNLD e com o auxílio de alguns trabalhos (CASSIANO, 2007; KANASHIRO, 2008; MANTOVANI, 2009; MACIEL, 2015) que, entre outras apreensões, descrevem e analisam o PNLD apresentando um panorama das coleções aprovadas para a divulgação e possível aquisição, que se fundamenta a escolha das fontes primárias desta investigação.

Algumas informações localizadas na página eletrônica do FNDE nos fornecem os dados que possibilitam apreender a colocação das editoras de acordo com a quantidade de exemplares de livros didáticos comprados pelo PNLD no período de 2005 a 2013, conforme apresentado a seguir na figura 4.

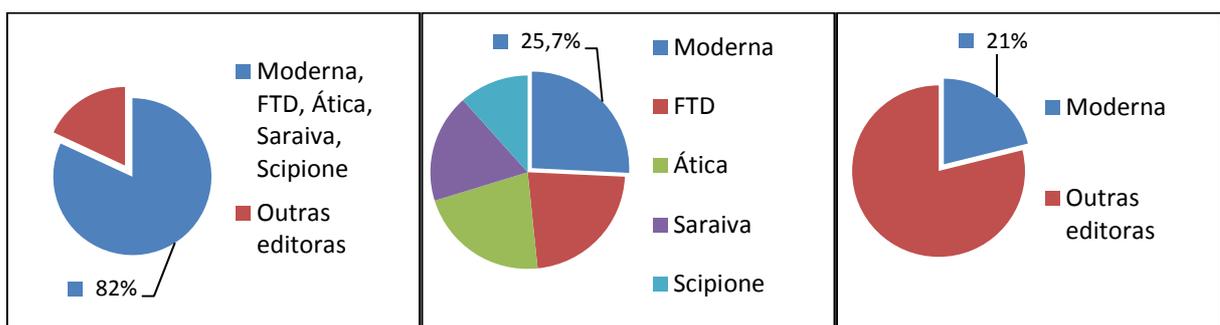


Figura 4 – Editoras de destaque na produção de livros didáticos adquiridos pelo PNLD entre 2005-2013.

Fonte: o autor, com base nos dados fornecidos na página eletrônica do FNDE- MEC.

Observando os gráficos da figura 4, podemos perceber a hegemônica posição das cinco maiores editoras que representam aproximadamente 82% da quantidade total de

“1.035.720.054⁴⁶” exemplares de livros didáticos que foram adquiridos pelo PNLD no período entre 2005 e 2013.

Entre as editoras que mais venderam livros didáticos ao PNLD, destaca-se a Moderna, que assume a liderança com cerca de 25,7% da parcela comercializada com o Estado ou o equivalente a 21% do total de exemplares adquiridos pelo PNLD no período.

De acordo com a mesma tabela que possibilitou a apreensão do fornecimento de livros didáticos e a construção dos gráficos anteriores, verificamos que nas edições do PNLD 2008 e 2011, a editora Moderna, que no montante final do período 2005-2013 assume a frente das vendas, já se despontava como líder desse segmento.

Conforme registrado na página eletrônica do FNDE, em 2008 o PNLD adquiriu da editora Moderna 43.725.792 unidades de livros didáticos, chegando próximo ao dobro da quantidade fornecida pela FTD, a segunda maior editora que abasteceu o programa com 22.996.524 exemplares. Em 2011, a disputa foi mais acirrada com 27.466.376 livros adquiridos da editora Moderna e 26.011.945 da FTD, no entanto, no montante final do período, a Moderna assume a liderança, chegando em 2013 com 218.488.239 contra 192.193.064 livros didáticos adquiridos da editora FTD.

Uma outra tabela⁴⁷ disposta na página do FNDE que apresenta as coleções mais distribuídas por componente curricular no PNLD 2014 possibilita observar que o livro didático de Geografia de maior aquisição, nessa edição que se direcionou a suprir a demanda de todos os alunos do ensino fundamental II, foi o *Projeto Araribá (2010)*, que também foi produzido pela editora Moderna e atingiu a quantidade de 3.333.109 exemplares de livros didáticos distribuídos pelo PNLD.

Concebendo que os livros didáticos que tiveram grande penetração na escola são aqueles que irão influenciar a formação de um maior número de alunos, elegemos o livro didático do *Projeto Araribá: Geografia (2010)*, de autoria coletiva, para compor os materiais dos quais serão extraídos os exemplos para a nossa análise. Além de ser produzido pela editora líder de fornecimento e ter sido a coleção mais adquirida a auxiliar a prática da disciplina de Geografia no PNLD 2014, o manual escolar do *Projeto Araribá (2010)* também se inclui nas edições 2008 e 2011 do PNLD, nas quais a Moderna se destaca na distribuição.

Outro conjunto de livros didáticos de Geografia aprovado pelo PNLD 2014 que despertou a nossa atenção foi o trabalho *Expedições geográficas (2011)*, de autoria de

⁴⁶ Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em: 03 nov. 2014 e 13 set. 2016.

⁴⁷ Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em: 03 nov. 2014 e 13 set. 2016.

Melhem Adas e Sergio Adas. A coleção desses autores se encontra na segunda posição entre os livros escolares de Geografia que foram distribuídos nas escolas, atingindo a quantidade de “1.771.87⁴⁸” exemplares adquiridos da editora Moderna, uma das cinco maiores fornecedoras de livros didáticos ao PNLD, que dominaram 82% da distribuição entre os anos de 2005-2013 (figura 4).

Dessa maneira, ainda que saibamos que uma série de fatores irão influenciar as relações no espaço escolar e a apropriação que os professores e alunos fazem do manual de ensino, pensamos que esses recursos didáticos podem ter influenciado as leituras de mundo de uma massiva quantidade de alunos, tanto pela produção estar entre as mais distribuídas, como pela persistência desses livros em várias edições do PNLD, conforme podemos verificar nos dados disponíveis no endereço eletrônico do FNDE e no trabalho de Giséle Neves Maciel (2015), pesquisadora do PNLD e da avaliação dos livros, que produz uma tabela⁴⁹ com o nome das coleções, os autores, as editoras e o ano ao qual os trabalhos foram aprovados pelo PNLD 2002, 2005, 2008, 2011 e 2014.

Conforme as estatísticas apresentadas pelo FNDE e os apontamentos de Maciel (2015), verificamos que os livros didáticos do *Projeto Araribá* foram adquiridos nas edições do PNLD 2008, 2011 e 2014 e as coleções de Melhem Adas⁵⁰ foram aprovadas e estão presentes em todos os Guias do PNLD.

Essa constatação nos induz a pensar em um maior tempo de maturação desse autor, possibilitando-lhe maiores reflexões⁵¹, fato que estimulou a escolha do livro didático *Expedições geográficas (2011)* para compor os exemplares de onde iremos recortar as amostras para analisar como a Geografia apresentada pelos livros didáticos desenvolve a identidade do território e da nação.

O foco deste trabalho é reconhecer e ponderar a respeito de como o território do Brasil e os brasileiros são apresentados e que significados vão adquirindo na narrativa em análise,

⁴⁸ Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>.

Acesso em: 03 nov. 2014 e 13 set. 2016.

⁴⁹ Maciel (2015, p. 191-192).

⁵⁰ Autor que representa um papel importante na Geografia escolar brasileira pelas formulações teórico-metodológicas, em nosso entender, diferenciadas no início dos anos 1970. Item que iremos assinalar mais adiante.

⁵¹ No entanto, seguimos com a dúvida sobre a permanência e a grande distribuição dos livros didáticos de Melhem Adas, quais os motivos que levaram as suas coleções a estarem entre as que obtiveram maior aceitação e solicitação. Talvez por ser um autor mais conhecido ou pela experiência adquirida com a participação em várias edições do PNLD, fato que poderia proporcionar maiores reflexões e um aprofundamento que resultaria na escrita de textos mais apropriados aos alunos do ensino básico. Mas, para uma análise mais detalhada, necessitamos investigar a prática de ensino e, entre outros procedimentos, entrevistar os alunos, o que não será possível neste trabalho.

que invariavelmente se concentra nos livros didáticos de Geografia direcionados para os alunos do 7º ano do ensino fundamental⁵².

Alguns livros escolares estimulam a pensar que o sentido de ensinar Geografia na escola é construir a identidade do indivíduo e a identidade coletiva. São textos que nos levam a refletir sobre o lugar, a localização e o seu significado com base em discursos que orientam a desenvolver uma ideia de pertencimento ao território nacional, discussão que iremos abordar nos capítulos que seguem.

⁵² O motivo para eger os livros didáticos do 7º ano do ensino fundamental para a análise é por constatarmos que a tradição do ensino de Geografia em difundir ideias sobre o território brasileiro e os seus habitantes se concentra nos livros escolares que são distribuídos aos estudantes que frequentam este ano de escolarização; premissa que foi verificada a partir de levantamento de livros didáticos do PNLD que também nos mostraram que a discussão sobre o Brasil não se restringe aos alunos dessa faixa etária, leituras que se apresentam diluídas nos manuais escolares direcionados aos alunos de outros anos do ensino básico.

3 O TERRITÓRIO DO BRASIL E OS BRASILEIROS DO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA DO PNLD

A finalidade deste capítulo é apresentar os discursos que o ensino de Geografia, por intermédio dos livros didáticos, difunde sobre a identidade do território e do brasileiro. O intuito é apresentar, fundamentar e analisar o objeto desta pesquisa.

Para tanto, iremos demonstrar os livros didáticos que foram eleitos para análise e de que maneira estes se encontram organizados (o sumário com as unidades e os temas tratados), descrever os capítulos e os recortes que convergem para a disseminação da ideia de Brasil e quem são seus habitantes.

A proposta é identificar a estrutura dos livros didáticos e caracterizar e tratar os dados, trechos do discurso (conceitos, mapas, gráficos, tabelas, imagens e outros recursos), que apresentam ideias sobre o território e a nação, reconhecer e analisar o que foi constatado.

Buscamos, então, relacionar os referenciais teóricos que fomos resgatando no decorrer do tratamento e comparar as amostras dos livros didáticos, o que configura o procedimento metodológico que adotamos.

3.1- Livro Didático: Projeto Araribá



Figura 5 – Capa do livro didático *Projeto Araribá*.

Fonte: www.moderna.com.br.

O livro didático *Projeto Araribá* (figura 5) é o volume 2 da terceira edição de uma coleção concebida, desenvolvida, produzida pela editora Moderna e que foi aprovada pela avaliação do PNL D 2011 e 2014. Obra de autoria coletiva que apresenta como responsável pela sua elaboração o editor Fernando Carlo Vedovate.

Composta por quatro volumes, esta série de livros didáticos é destinada a contemplar o conteúdo do componente curricular Geografia, que é direcionado para os alunos do 6º, 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental. O volume 2 dessa coleção, que tem como fim atingir os alunos do 7º ano, é dedicado à Geografia do Brasil.

Podemos observar em seu sumário, reproduzido no quadro 2, a estrutura do livro didático em destaque que se encontra organizado em 8 unidades.

Quadro 2- Sumário do livro didático *Projeto Araribá*

	Unidades	Temas
Livro didático: <i>Projeto Araribá</i>	1. O território brasileiro	1. Localização do território brasileiro 2. Formação do território brasileiro 3. Regionalização do território brasileiro 4. Brasil: regiões e políticas regionais
	2. A população brasileira	1. Brasil: aspectos demográficos 2. A formação da população brasileira 3. Os movimentos migratórios 4. A população e o trabalho no Brasil
	3. Industrialização e urbanização do Brasil	1. A indústria brasileira 2. A urbanização brasileira 3. Rede e hierarquias urbanas 4. Problemas sociais e ambientais nas cidades
	4. Região Norte	1. Aspectos físicos da Região Norte 2. Ocupação e exploração da Região Norte 3. Devastação na Amazônia Legal 4. Desenvolvimento sustentável
	5. Região Nordeste	1. Aspectos físicos da Região Nordeste 2. Nordeste: ocupação e organização do espaço 3. As sub-regiões do Nordeste 4. Nordeste: espaço geográfico atual
	6. Região Sudeste	1. Aspectos físicos da Região Sudeste 2. A ocupação do Sudeste 3. Sudeste: organização atual do espaço 4. A economia industrial do Sudeste
	7. Região Sul	1. Aspectos físicos da Região Sul 2. A ocupação e organização do espaço sulista 3. A população da Região Sul 4. A economia da Região Sul
	8. Região Centro-Oeste	1. Aspectos físicos da região Centro-Oeste 2. Impactos ambientais no Cerrado e no Pantanal 3. Centro-Oeste: expansão do povoamento 4. Centro-Oeste: crescimento econômico

Fonte: elaborado pelo autor, com base no Livro didático *Projeto Araribá: Geografia*. 2º volume. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2010.

Conforme podemos observar no quadro 2, as unidades do livro didático *Projeto Araribá* estão organizadas por temas. O tema que inaugura a primeira parte trata da extensão e localização das fronteiras do território brasileiro e segue abordando a formação do país com base em um breve histórico da expansão e consolidação dos seus limites territoriais, desde a conquista portuguesa ao início do século XX. Para fechar a unidade, é discutido o conceito de região e algumas maneiras de regionalizar o Brasil.

A segunda unidade apresenta a proposta de estudar a população brasileira com olhar sobre os seus aspectos demográficos, a diversidade cultural, os movimentos migratórios e o

trabalho no Brasil; um diálogo permeado por conceitos e símbolos que apontam algumas estatísticas e características dos brasileiros.

Na próxima parte os autores se debruçam sobre a industrialização e urbanização. Para discutir estes fenômenos, aborda-se a produção fabril que a partir do século XIX se desenvolveu como caudatária da cafeicultura e aponta as suas propriedades e os movimentos denominados no texto como concentração e desconcentração industrial. A unidade é concluída com a denúncia de problemas sociais que estão indicados no discurso como decorrentes da urbanização.

No transcorrer das unidades de 4 a 8, o Brasil é classificado de acordo com a regionalização estipulada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e cada unidade aborda respectivamente as regiões Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste⁵³, sendo o primeiro tema direcionado ao estudo de cada região sempre dedicado à geografia física, que apareceu sucintamente na introdução do livro.

Desde a primeira regionalização (1945), que foi oficialmente implementada pelo Estado brasileiro, o ensino de Geografia nas escolas do Brasil seguiu sendo influenciado por leituras regionais que foram adotadas em grande parte dos livros didáticos direcionados a essa disciplina.

Esse fato é constatado nos trabalhos de Paulo Pedro Perides (1992, 1994), que, ao abordar a organização político-administrativa do território e as suas divisões regionais, nos indica que, mesmo após a segunda proposta regional (1968) que substituiu a primeira, podemos observar nos índices e conteúdos de quase todos os livros didáticos que

o tratamento dado aos estudos das novas regiões nas escolas do Brasil continuou a ser basicamente o mesmo que vinha sendo dado até então: o primeiro grande item no estudo de cada região continuou a ser o referente aos seus aspectos naturais, seguidos pelos estudos dos aspectos humanos e, por fim, das atividades econômicas (PERIDES, 1994, p. 93).

Com a descrição das unidades do livro didático *Projeto Araribá* registrada nas linhas anteriores, podemos perceber que a estrutura anunciada nessa passagem de Perides (1994)

⁵³ Os trabalhos de Pedro Paulo Perides (1992, 1994) nos indicam que a divisão do Brasil em macro-regiões, que é comum nos livros didáticos de Geografia, é produto das duas primeiras e oficiais regionalizações (1945, 1968) que o Estado brasileiro implementou com o fim de atender as suas políticas de ordem territorial e econômica. O autor argumenta que o conceito de região, no campo da Geografia, transporta consigo interesses ideológicos e que o seu significado está relacionado ao contexto histórico da sua elaboração. Nesse sentido, Perides (1994) aponta que no período de elaboração da regionalização de 1968, a ciência geográfica passava por um intenso movimento de renovação que envolvia a definição de novos métodos e objetos, propostas que repercutiram no ensino de Geografia.

ainda persiste nesse livro escolar, que se inicia apresentando o palco (o meio natural) onde irão se desenrolar os conflitos que envolveram a formação do território brasileiro, os atores (a população) dos acontecimentos e a ação destes no palco, procedimento último que se traduz por via da descrição e quantificação das atividades econômicas. Essa abordagem introdutória nos sinaliza uma prévia leitura do país e de seus habitantes, antecipando o tratamento que será dado às regiões brasileiras.

Dessa maneira se encontra organizado o livro didático em apreciação, cujos discursos que permeiam a sequência (o meio natural, a população, a economia e a região) anunciada no parágrafo anterior carregam conceitos que tratam do território e da nação. Passemos à descrição e ao tratamento dos exemplos.

3.1.1 O território

Ao abrirmos o livro didático *Projeto Araribá*, no tópico que apresenta a unidade 1, nos deparamos com uma ideia de território (figura 6).

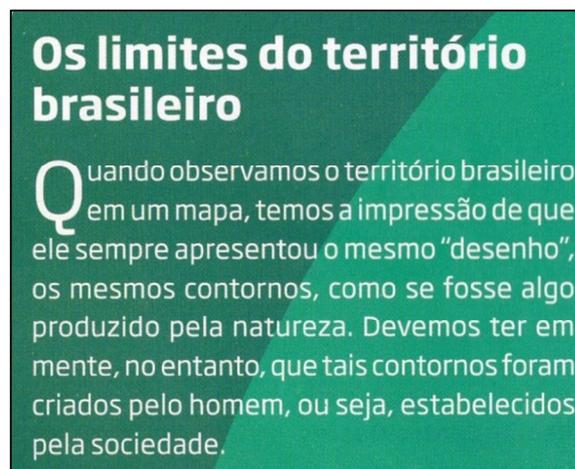


Figura 6 – Os limites do território brasileiro.

Fonte: Livro didático *Projeto Araribá: Geografia*. 2º volume. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2010, p.10.

Esta passagem na figura 6, que tem o título “Os limites do território brasileiro”, abre o discurso da primeira unidade do livro didático *Projeto Araribá* e inicia apontando que a forma do Brasil como observamos no mapa não é natural, pois os seus *contornos* foram construídos pela *sociedade*.

O trecho do discurso apresentado na figura 6 nos chama a atenção pelo motivo de indicar que o território brasileiro não é como um elemento natural. Nesse sentido anuncia-se que o desenho do Brasil, conforme apresentado nos mapas, não é estático, ou seja, ele está em constante movimento, que se realiza de acordo com as atitudes de um conjunto de pessoas.

A figura (6) também menciona os *contornos*, que, ao nosso entendimento, são os limites onde o Brasil e os demais Estados nacionais exercem domínio. É nesse sentido que se apresentam os aproximadamente duzentos países identificados de acordo com as suas distintas formas e dimensões, conforme se observa no mapa-múndi denominado de político.

Dito de outra maneira, o território brasileiro não é algo pronto e finalizado e a sua dimensão como a conhecemos não foi construída naturalmente, ela resulta de ações que o homem organizado em sociedade promove(u) em uma área que dominou e delimitou estabelecendo fronteiras; é uma ideia de território⁵⁴ que se refere às fronteiras que identificam os limites territoriais do Brasil. Interpretamos essas fronteiras como a delimitação da extensão do domínio político onde o Estado nacional brasileiro exerce a sua soberania, um lugar em que se territorializam as relações de poder promovidas pelo Estado.

Assim é anunciada a ideia de território na unidade inaugural do livro didático *Projeto Araribá* (VEDOVATE, 2010), que, entre outros temas, discursa sobre o quadro geopolítico⁵⁵ que historicamente resultou na consolidação do território do Brasil.

Essa configuração do país pode ser reconhecida no mapa-múndi que nos mostra as suas fronteiras e possibilita distinguir a sua identidade territorial em relação aos outros países, conforme a figura 7.

⁵⁴ “O território, nessa perspectiva, é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder” (RAFFESTIN, 1993, p. 143-144). Nesse sentido, indica-se que o território não é o mesmo que o espaço, e sim o domínio que um grupo exerce sobre este último.

⁵⁵ Com Raffestin (1993) podemos pensar a geopolítica como um estratégico conhecimento que o Estado organiza com o fim de manter e ampliar o seu poder que se materializa territorialmente, pois “é evidente que, com o aparecimento da geopolítica, estamos lidando com uma ciência do Estado, concebido como um organismo geográfico em constante movimento” (RAFFESTIN, 1993, p. 19).



Figura 7 – Países mais extensos.

Fonte: Livro didático *Projeto Araribá: Geografia*. 2º volume. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2010, p.12.

O mapa de título “Países mais extensos” (figura 7) se inclui em um discurso que é inaugurado com a apresentação da extensão territorial do Brasil e os quatro países que superam a sua dimensão, conforme pode ser verificado pelo colorido das terras emersas e a área dos países exposta no quadro posicionado na parte inferior da figura 7. Ainda que não apresente o nome dos outros países, podemos ter uma ideia da configuração territorial que representa as fronteiras políticas dos diversos Estados nacionais existentes no planeta. Salta aos olhos nesse mapa (figura 7) a grande dimensão e concentração de terras na parte superior, hemisfério Norte.

Essa tradicional representação⁵⁶ (figura 7) que desde o século XVI é reproduzida por intermédio do mapa com a projeção de Mercator e nos apresenta o Norte sempre na parte superior da figura gera algumas polêmicas, entre as quais, a possibilidade da construção de um imaginário que se refere ao destaque de alguns países do hemisfério Norte, cuja

⁵⁶ Estamos nos referindo à projeção de Mercator, representação que é direcionada ao ensino de Geografia desde o século XIX, conforme tratado na tese de Silva (2006), que, entre outras maneiras de nos apontar os motivos e mostrar como no decorrer do processo de consolidação do Estado brasileiro foram desenvolvidas imagens do território e da nação, nos indica, por exemplo, que a elaboração do “Atlas do Império do Brasil” (ALMEIDA, 1868) estava voltada para “a necessidade de se criar uma ação pedagogizante sobre a identidade do território e da nação” (SILVA, 2006, p. 112). Nesse sentido, publica-se o primeiro Atlas do Brasil, em que o autor expressa na capa que seria “destinado á Instrução Publica no Imperio com especialidade á dos alumnos do Imperial Collegio de Pedro II” (ALMEIDA, 1868). Assim o livro de Almeida (1868) se tornou uma referência para a Geografia do Brasil do século XIX, pois é reconhecido entre as primeiras sistematizações oficiais publicadas sobre o selo do Império e, mesmo não sendo um livro didático, foi encaminhado ao ensino de Geografia no período, influenciando a construção de um entendimento de Brasil, conforme expõe Silva (2006, p. 112): “Assim como ocorrera com a criação de uma escola como o Colégio de Pedro II, o advento de uma coleção de mapas do Império veio com o sentido disciplinador do modo como se deveria entender a ordem territorial do Brasil”.

localização contribui para o desenvolvimento da ideia de supremacia, e em alguns casos serem reconhecidos como centrais.

Sabemos que não existe uma referência no universo para definirmos qual é a parte superior ou inferior do planeta que habitamos, pois essa orientação sempre depende da posição do sujeito.

Também conhecemos o fato de que toda representação de um objeto esférico como a Terra, em um plano cartesiano como são os mapas-múndi, produz distorções. Os maiores efeitos ocorrem nas extremidades dos mapas, ou seja, quanto mais próximo dos polos Norte e Sul, maiores são as distorções.

As maiores massas de terra estão no hemisfério Norte e se concentram em altas latitudes, isto é, se encontram mais próximas do polo, assim, a projeção da imagem dos territórios desta parte do planeta será bem maior do que as suas reais dimensões.

Ao observarmos o mapa de Mercator, ainda nos surge a inquietação sobre a passagem do meridiano central, Greenwich, na Inglaterra.

Essas questões articuladas à percepção de que potências mundiais como os Estados Unidos e Japão estão no hemisfério Norte, assim como outros influentes países que se encontram no continente europeu (por onde passa o meridiano principal), trazem-nos indícios sobre o motivo da difusão desse tipo de representação (projeção de Mercator) persistir a séculos.

Retomaremos essas indagações posteriormente, por ora, pretendemos apontar que, ao apresentar como opção para o ensino de Geografia apenas a cartografia da projeção de Mercator, como se observa em muitos livros didáticos direcionados à prática dessa disciplina (VESENTINI e VLACH, 1993, 2012; CASTELLAR e MAESTRO, 2009; ADAS, 2011; BOLIGIAN *et al.*, 2012), são negadas outras possíveis representações cartográficas e, dessa forma, corre-se o risco de não considerar diferentes possibilidades de representar o mundo e enriquecer como os alunos o interpretam.

Para articular o saber do educando com o conhecimento geográfico dos livros didáticos, se faz necessário promover práticas pedagógicas que considerem as representações dos estudantes. Isto significa construir instrumentos que oportunizem ao aluno a leitura do mundo em que vive, como, por exemplo, cartografar os elementos que fazem parte do seu cotidiano.

O lugar onde o estudante habita possui uma ordem territorial. A prática diária para a sobrevivência exige identificar as características dos lugares e os possíveis caminhos a seguir em busca de suprir as demandas necessárias para a reprodução da existência.

Dessa maneira, o aluno desenvolve um saber empírico que pensamos ser o ponto de partida para que ele apreenda onde está e de que maneira as características do lugar onde mora influencia a sua vida.

É nesse sentido que o ensino de Geografia pode contribuir para que o indivíduo compreenda a lógica da organização territorial do lugar que habita, reconhecendo os equipamentos sociais (escolas, hospitais, áreas de lazer, agências bancárias, supermercados, restaurantes, prefeitura e outros), quais as relações entre esses para que sejam cumpridas as suas funções, quais as disponibilidades para o acesso das pessoas e qual é a relação dos estudantes com tais aparelhos.

Dessa forma, por meio do conhecimento geográfico escolar, o estudante tem a possibilidade de apreender as relações que os lugares mantêm entre si e com ele, e o significado da geografia que vivencia para poder organizar a vida.

As relações nas quais os alunos se inserem podem ser descritas e cartografadas. Com este procedimento torna-se possível representar o espaço de vivência, os lugares aos quais têm acesso, os deslocamentos diários, semanais, mensais e outros.

No entanto, de acordo com Katuta (2007, p. 144), “no ensino formal da geografia, opta-se hegemonicamente por uma única cartografia, aquela fundada no discurso da homogeneidade e identidade dos espaços porque parametrizada na crença da existência de um sujeito universal”.

Assim, Katuta (2007) nos sugere que a tradição em usar *única cartografia*, como a de Mercator, tem entre os seus intuitos desenvolver uma identidade com uma perspectiva generalizante, ou seja, que desconsidera as individualidades e, dessa maneira, dificulta o diálogo com a realidade dos estudantes.

Esse tipo de representação que não apresenta a oportunidade de relacionar os movimentos realizados pelo aluno na territorialidade da sua sobrevivência foi reproduzido em outros mapas do livro didático *Projeto Araribá*.

Como se constata no contexto ao qual se inclui o mapa “A ocupação do território brasileiro” (figura 8), representação que apresenta vários acontecimentos, mas o livro não direciona um tratamento que possibilite aproximar o aluno, a proposta é partir do que está representado, neste caso a expansão territorial das terras conquistadas pelos portugueses.

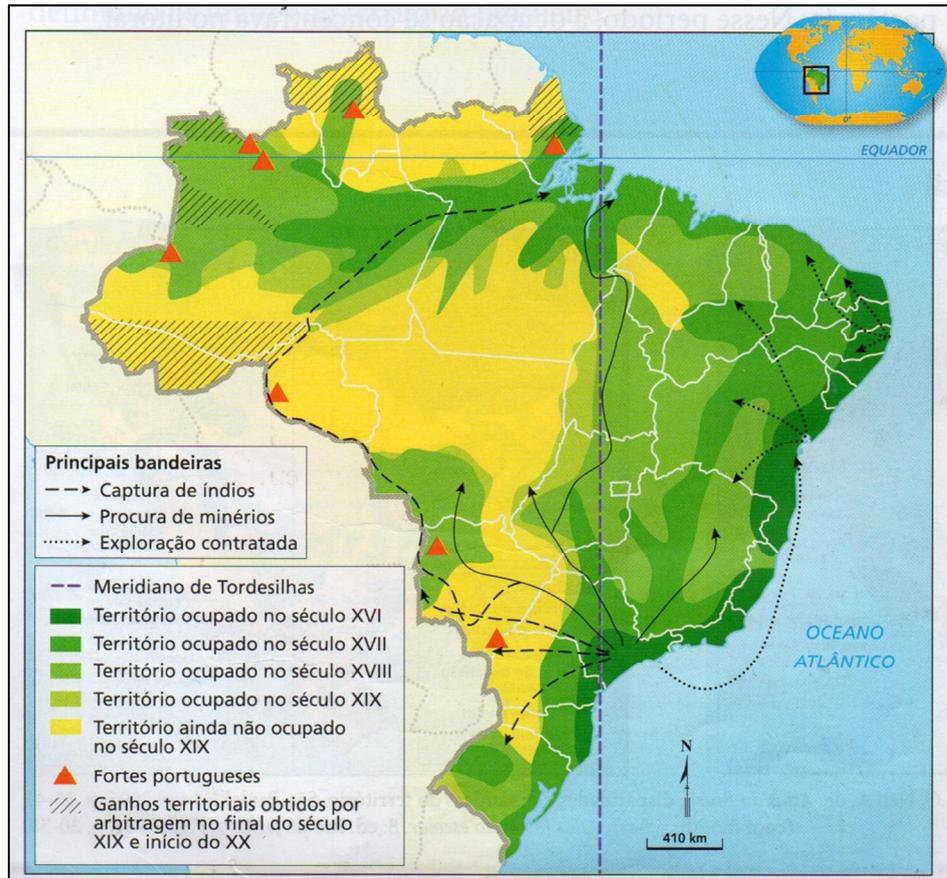


Figura 8 – A ocupação do território brasileiro.

Fonte: Livro didático *Projeto Araribá: Geografia*. 2º volume. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2010, p. 17.

O mapa (figura 8), intitulado “A ocupação do território brasileiro”, está representando a sua expansão territorial desde a conquista portuguesa no século XVI ao período onde a legenda (os dois retângulos que estão ao lado esquerdo da figura 8, parte inferior) aponta os *ganhos territoriais obtidos por arbitragem no final do século XIX e início do XX*. A linha tracejada azul no sentido Norte-Sul simboliza o marco da divisão dos domínios territoriais entre Espanha e Portugal que foram estabelecidos pela linha de Tordesilhas, e as cores verde e amarelo nos mostram o avanço dos portugueses sobre as terras que conquistaram na América. As setas indicam a direção dos movimentos das principais bandeiras – expedições que tinham como objetivo capturar e escravizar indígenas e reconhecer para explorar os recursos econômicos do território. Também cabe indicar que as hachuras identificam as últimas aquisições de terra que foram incorporadas ao Brasil. Resta nos comentar sobre o detalhe na parte superior direita, um retângulo com a projeção de Mercator que destaca o Brasil na cor verde e também é nitido o destaque à grande dimensão e à concentração de terras no hemisfério Norte.

Desse modo nota-se que essa representação (figura 8) funde distintas situações e devemos estar atentos ao fato de que o Tratado de Tordesilhas definia o domínio das terras portuguesas na América, no entanto, não era o Brasil com a configuração territorial de um território independente.

É possível perceber também que o mapa da figura 8 não apresenta os limites territoriais dos países vizinhos que constituem fronteira com o Brasil, no entanto, podemos reconhecer a sua configuração territorial e os limites políticos que foram conquistados no decorrer do tempo, especialmente no período entre 1822, quando da independência política de Portugal e formação do Estado nacional brasileiro, e o início do século XX, momento que o país conquista e anexa ao seu território a porção de terra que pertencia ao Peru e Bolívia e que hoje compõe o estado do Acre, expandindo os seus limites territoriais e adquirindo a forma que conhecemos atualmente.

Nessa discussão nos ajuda o trabalho de Raffestin (1993) que dialoga sobre a ideia de limite como algo provisório que é construído por um grupo que ocupa determinado território, pois

Falar de território é fazer uma referência implícita a noção de limite que, mesmo não sendo traçado, como em geral ocorre, exprime a relação que um grupo mantém com uma porção do espaço. A ação desse grupo gera de imediato, a delimitação. Caso isso não se desse, a ação se dissolveria pura e simplesmente (RAFFESTIN, 1993, p. 153).

Essa citação nos sinaliza que as linhas que representam os limites de domínio de um grupo em uma determinada área, como as fronteiras observadas em mapas que demonstram onde termina um país e inicia o outro, nem sempre são visíveis. Para Raffestin (1993, p. 154), “muitos limites são zonais, na medida em que a área delimitada não é, necessariamente, a sede de uma soberania fixada de forma rígida, mas a sede de uma atividade econômica ou cultural que não se esgota bruscamente no território”.

Esses mapas também podem gerar o entendimento de que os aspectos representados se distribuem de forma homogênea pela região ou que se concentram em sua delimitação, como é o caso da floresta Amazônica localizada ao Norte do Brasil, que sabemos não ser específica do estado da Amazônia e não se restringe ao território brasileiro.

No entanto, Raffestin (1993) também nos assegura que independentemente desse procedimento, o exercício do poder exige a sua delimitação. Assim inferimos que as linhas que possibilitam reconhecer o território brasileiro representam os limites de domínio do

Estado nacional; em outras palavras, podemos dizer que, para a prática da sua soberania, o Estado necessita demarcar o alcance da sua ação, como corrobora Raffestin (1993, p. 153): “Delimitar é, pois, isolar ou subtrair momentaneamente ou, ainda, manifestar um poder numa área precisa”. Esta passagem está inserida em um texto que tem como tema central a relação território-poder, no qual, ao discutir a territorialização do espaço e apresentar os *atores sintagmáticos que produzem o território*⁵⁷, o autor nos aponta que “o Estado está sempre organizando o território nacional por intermédio de novos recortes, de novas implantações e de novas ligações” (RAFFESTIN, 1993, p. 152).

O parágrafo anterior nos indica que, para o exercício do poder, além de delimitar, o Estado necessita organizar as relações sociais e o faz por via de arranjos territoriais, cuja característica elementar é a demarcação de limites.

Para veicular os recortes e suas delimitações, o Estado irá eleger os critérios de seu interesse, prática que é anunciada na primeira unidade do livro didático *Projeto Araribá*. Entre as propostas para regionalizar o Brasil, os autores apresentam a ideia de que o Estado dividirá a área em que exerce a sua soberania em unidades político-territoriais, conforme representado na figura 9.

⁵⁷ Raffestin (1993, p. 143) disserta sobre a relação território-poder concebendo que o espaço pode se converter em território e que este último “é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa)”. Para esse autor, os atores que produzem o território são o Estado, as empresas e os indivíduos e ao “se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator territorializa o espaço” (*Ibidem*).

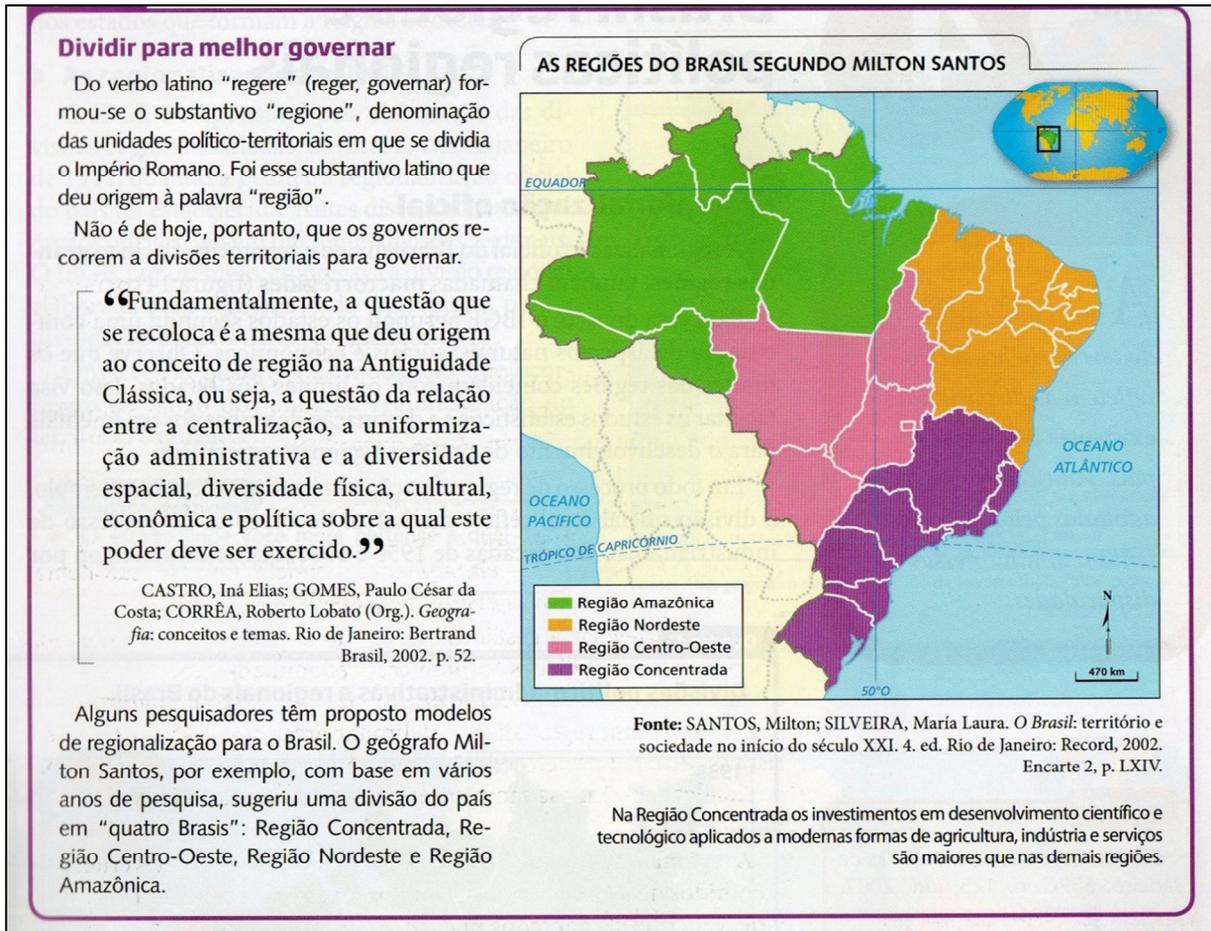


Figura 9 – Dividir para melhor governar.

Fonte: Livro didático *Projeto Araribá: Geografia*. 2º volume. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2010, p. 23.

O quadro “Dividir para melhor governar” (figura 9) nos apresenta a origem da palavra região ligada a políticas de gestão territorial que atendem aos interesses de governos, que, diante da diversidade de aspectos do território que estão sobre os seus domínios, estipulam a divisão que melhor convenha para a manutenção do poder. O mapa, “As regiões do Brasil Segundo Milton Santos”, divide o país em quatro unidades político-territoriais que podem ser identificadas conforme os nomes e as cores estipuladas na legenda e no mapa. De acordo com a observação na figura 9, abaixo do mapa, os critérios adotados para definir a região concentrada foram *os investimentos em desenvolvimento científico e tecnológico aplicados a modernas formas de agricultura, indústria e serviços são maiores que nas demais regiões*. Podemos notar na parte superior lado direito da figura 9 a presença da projeção de Mercator.

Conforme apresentado na figura 9, o exercício de dividir para administrar o espaço conquistado foi colocado em prática desde a Antiguidade, quando os governantes do Império Romano se depararam com a necessidade de pensar “a relação entre a centralização do poder em um local e a extensão dele sobre uma área de grande diversidade social, cultural e espacial” (GOMES, 2010, p. 51).

De acordo com o contexto de onde foi recortada esta citação, entendemos que o conceito de região surgiu ligado a interesses de centros que concentram o poder, como Roma, que, sobre o propósito de estender e garantir o seu domínio, passou a organizar o território em unidades cuja gestão seria exercida por intermédio de regras e impostos estipulados pela área central.

Com a unificação dos Estados modernos na Europa, Gomes (2010) nos assinala que essa maneira de pensar o território é resgatada e, a partir de então, se verifica que várias possibilidades de divisões regionais foram sendo propostas, sobretudo na Geografia, que “foi o campo privilegiado destas discussões ao abrigar a região como um dos seus conceitos-chave e ao tomar a si a tarefa de produzir uma reprodução sistemática sobre este tema” (GOMES, 2010, p. 52).

Conforme indicado, existe uma produção acumulada sobre o conceito de região no campo da Geografia e não nos cabe aqui o seu aprofundamento⁵⁸. A nossa intenção é indicar que a regionalização elaborada pelo IBGE que é adotada no livro didático *Projeto Araribá* segue a perspectiva de estudo que viemos sinalizando, em que os critérios para realizar os recortes são representados conforme a tradição em *privilegiar a linha em detrimento da zona*⁵⁹, indicando como possibilidade de interpretação a ideia de que, independentemente do aspecto adotado para realizar o estudo regional, as territorialidades seriam as mesmas, ou ainda, seja qual for o fenômeno eleito para a análise, o seu raio de ação não difere dos outros acontecimentos que se realizam em uma mesma área, como se observa na figura 10.

⁵⁸ Para estudar os conceitos de região que foram elaborados pela Geografia, seria necessário nos apropriarmos das influências dos paradigmas que foram desenvolvidos no decorrer da história do pensamento geográfico, como “o determinismo ambiental, o possibilismo, o método regional, a *nova geografia* e a geografia crítica” (CORRÊA, 2007, p. 7). De acordo com Corrêa (2007) estas são as principais vertentes do pensamento geográfico que se constituíram ao longo da sua história e, com fundamentos em diferentes teorias e métodos para apreender a realidade, conceberam a Geografia como um conhecimento que é direcionado aos estudos da relação homem-meio, a diferenciação de áreas e as localidades, por vezes combinando essas abordagens. Para nós interessa resgatar as discussões que emergem da análise de região, conforme o modelo que é adotado pelo livro didático *Projeto Araribá* que, de acordo com o que viemos apontando com base em Raffestin (1993), é um recorte regional pensado pelo Estado para organizar o território com fim de viabilizar a sua gestão política. Para mais referências e aprofundamento sobre o conceito de região, consultar: Corrêa (2007), Almeida (2008) e Castro, Gomes e Corrêa (2010).

⁵⁹ Raffestin (1993, p. 154).



Figura 10 – Mapa Grandes Regiões do Brasil – 1990.

Fonte: Livro didático *Projeto Araribá: Geografia*. 2º volume. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2010, p.25.

O mapa (figura 10), intitulado “Grandes Regiões do Brasil – 1990”, representa o país dividido em cinco recortes, conforme legenda: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Também podemos observar os estados que compõem a união e as siglas dos seus nomes. Detalhe a destacar é que os limites territoriais das regiões e dos estados estão alinhados, isto é, as cores que definem as regiões coincidem com os limites dos estados da federação brasileira.

A leitura regional representada na figura 10 agrupa *os estados segundo uma combinação de aspectos naturais, sociais e econômicos*⁶⁰, o que nos leva a interpretar que essas características estão representadas de maneira homogênea nos estados que compõem os recortes, pois, cada qual é reconhecido com única cor que não destingue a territorialidade de cada critério que foi eleito para defini-lo; porém, como apontado anteriormente, *a área delimitada não é, necessariamente, a sede de uma soberania fixada de forma rígida, mas a sede de uma atividade econômica ou cultural que não se esgota bruscamente no território*⁶¹.

Dessa maneira, verificamos que as relações sociais se expressam com continuidades e descontinuidades de aspectos físicos e sociais, no entanto, qualquer fenômeno geográfico que

⁶⁰ Araribá (2010, p. 26).

⁶¹ Raffestin (1993, p. 154).

se pretenda abordar resulta da simultânea relação entre esses e cada qual adquire uma específica distribuição que se expressa e pode ser identificada no território.

Assim verifica-se a vegetação, que, entre outros fenômenos, é influenciada pelo relevo, pois, sabemos que, quanto maior a altitude, menor será a temperatura e, nesse sentido, a altitude influencia a adaptação das plantas; podemos notar essas diferenças na faixa equatorial do planeta, onde nos locais com baixa altitude como a planície Amazônica se localiza uma densa floresta, ao passo que na mesma faixa latitudinal com elevadas altitudes como a cordilheira dos Andes, a vegetação é ausente.

Poderíamos seguir mencionando uma infinidade de relações que irão influenciar a vegetação, os outros elementos da natureza e a vida das pessoas, porém, o nosso intuito é destacar o que nos indicou Raffestin (1993), que nem todas as fronteiras, que exigem das sociedades as mais variadas adaptações, são traçadas, constatação que nos provoca a refletir sobre a possibilidade de existir uma delimitação precisa.

Essa preocupação que é muito presente nos livros escolares de Geografia também se mostrava com Delgado de Carvalho (1931), que, após iniciar o seu trabalho descrevendo a posição geográfica e astronômica do Brasil, traçando o seu aspecto geral relacionado à sua área, pontos extremos, seu posicionamento comparando a sua superfície e a população com os outros países Sul-americanos, dedica então um capítulo a discutir os tipos de fronteiras,

A fronteira de um Estado é a orla territorial deste Estado, continuando com a orla de outro. Esta linha arbitrária que segue as extremidades de um território e o delimita é também chamada de limite; é uma concepção de geographia política, porque a Natureza desconhece as linhas fixas, em matéria de delimitação de seus domínios (CARVALHO, 1931, p. 18).

Com essa passagem da obra de Carvalho (1931) é notória a intenção do autor em sinalizar que a natureza não é passível de uma rígida delimitação, como aquela que estipula a extensão do domínio territorial de um Estado.

Nesse sentido, reconhecer os fenômenos como brasileiros por estarem inseridos nos limites territoriais do Brasil não significa que os seus aspectos se esgotam em suas fronteiras políticas ou se distribuem de maneira homogênea por todo o território nacional, procedimento que é estimulado por grande parte das atividades que são propostas aos alunos que têm em mãos o livro didático *Projeto Araribá*, conforme o exemplo a seguir (figura 11).

Saiba mais

Limite e fronteira

“[...] o 'limite' é reconhecido como *linha*, e não pode, portanto, ser habitada, ao contrário da 'fronteira' que, ocupando uma faixa, constitui uma zona, muitas vezes bastante povoada, onde os habitantes de Estados vizinhos podem desenvolver intenso intercâmbio, em particular sob a forma de contrabando.”

MARTIN, André Roberto. *Fronteiras e nações*. São Paulo: Contexto, 1998. p. 47.




Na imagem de satélite vemos as cidades de Foz de Iguaçu (Brasil) — à direita, em cima —, Puerto Iguazú (Argentina) — à direita, embaixo — e Ciudad del Este (Paraguai) — à esquerda — na zona de tríplice fronteira entre os três países. Os rios da região foram usados como referência na demarcação dos territórios, por isso os limites territoriais entre Brasil, Paraguai e Argentina acompanham o curso dos rios Paraná e Iguazú.

Fonte: FERREIRA, Graça M. L. *Moderno atlas geográfico*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2010. p. 65.

1. Identifique o limite do território brasileiro na imagem de satélite.
2. Que elementos da imagem de satélite permitem afirmar que se trata de uma zona de fronteira?
3. Explique a diferença entre limite e fronteira.
4. Relacione os países da América do Sul com os quais o Brasil se limita.
5. Em equipe, pesquisem em jornais, revistas ou na internet problemas que ocorrem na delimitação das fronteiras de um país. Depois, apresentem o resultado de sua pesquisa para seus colegas e o professor.

Figura 11 – Atividade sobre localização do território brasileiro.

Fonte: Livro didático *Projeto Araribá: Geografia*. 2º volume. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2010, p. 21.

Essa atividade (figura 11) é oferecida ao final dos capítulos que tratam da localização e formação do território brasileiro. No enunciado os autores nos apresentam conceitos sobre limite e fronteira e o mapa da América do Sul onde se destaca a tríplice fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai – detalhe que será tratado em menor escala na imagem de satélite articulada ao mapa. Na sequência temos uma comanda de exercícios que estimula a diferenciar os conceitos de limite e fronteira e a localizar o Brasil de acordo com a linha que marca a diferença com os outros países.

Com a atividade proposta (figura 11) percebemos a preocupação dos autores em apresentar a identidade do território brasileiro de acordo com a forma que o diferencia dos outros países da América do Sul, e a reforçar a ideia que vinham desenvolvendo sobre as fronteiras como limites onde cada país exerce a sua soberania.

São exercícios como o que foi proposto (figura 11) que provocam a pensar a fronteira associada aos limites territoriais de um país, mas ela também pode ser tomada de empréstimo para expressar outros significados. Assim, distintos tipos de fronteiras podem ser identificados de acordo com a mudança de comportamento a que somos submetidos em diferentes lugares.

Dessa forma, notamos que, algumas vezes, o limite onde termina um fenômeno e inicia o outro não é traçado nos mapas, isto quer dizer que muitas fronteiras que existem no interior de um país podem não ser reconhecidas, como as diferentes maneiras de organizar a vida que são exigidas aos grupos sociais que estão distribuídos pelo território brasileiro; a exemplo, temos as comunidades ribeirinhas da floresta Amazônica, o sertanejo criador de cabras da caatinga ou os indivíduos que habitam a Mandira, uma comunidade quilombola da Mata Atlântica no litoral Sul do estado de São Paulo, que tem como principal atividade econômica o extrativismo de ostras.

Esses e outros modos de viver que se territorializam pelo Brasil indicam a diversidade de lugares e de culturas que, caso decidirmos mapeá-los, certamente iremos traçar uma série de recortes, procedimento que não é comum nos mapas dos livros didáticos que tratam do Brasil; como acontece com o estudo orientado pelo tema 1 da primeira unidade do *Projeto Araribá*, que, ao mostrar a localização do território brasileiro, nos apresenta a posição e dimensões geográficas do país no início do discurso que se organiza articulado ao mapa intitulado “Países mais extensos” (figura 7) e as representações gráficas a seguir,

“Hemisférios Norte e Sul-Hemisférios Leste e Oeste” (figura 12), “Zonas Térmicas da Terra” (figura 13), “Os continentes e a localização do Brasil” (figura 14).

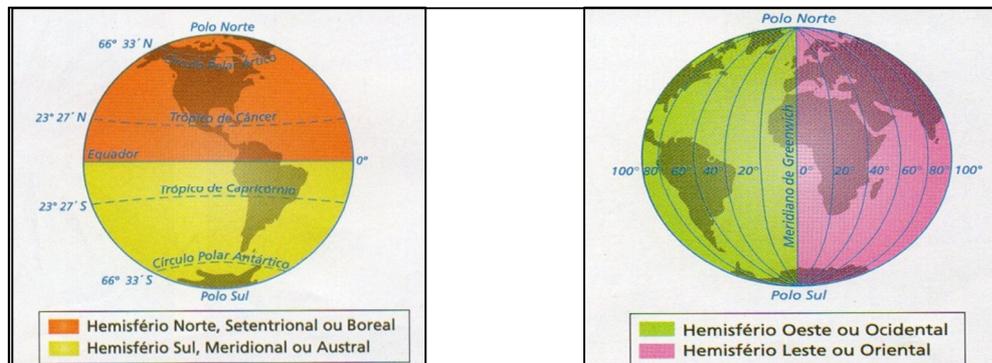


Figura 12 – Hemisférios Norte e Sul – Hemisférios Leste e Oeste.

Fonte: Livro didático *Projeto Araribá: Geografia*. 2º volume. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2010, p. 12.

A figura 12 nos mostra duas representações. A imagem do lado esquerdo apresenta as latitudes ou paralelos (linhas traçadas no sentido horizontal – de Leste a Oeste), que tem como referência central a linha do Equador. Na parte superior desta linha que está pintada na cor laranja temos o hemisfério Norte, onde, de acordo com a imagem do lado esquerdo, temos a América do Norte, América Central e uma pequena porção da América do Sul. Continuando com a imagem do lado esquerdo, a sua parte inferior identificada com a cor amarelo é o hemisfério Sul, onde, de acordo com a figura do lado esquerdo, estão a América do Sul e um fragmento da Antártida. A imagem do lado direito da figura 12 está nos mostrando uma parcela do planeta com os seus meridianos ou longitudes (linhas traçadas no sentido vertical – de Norte a Sul), que identificam o movimento de rotação do planeta. O meridiano central, Greenwich, divide o mundo em duas partes no sentido Leste-Oeste. O lado de cor verde representa o hemisfério Oeste ou Ocidental e, no lado oposto de cor roxo, reconhecemos o hemisfério Leste ou Oriental.

Com a divisão do mundo em hemisférios (figura 12), os autores citam a intenção em mostrar que “A maior parte do território brasileiro está no Hemisfério Sul ou Meridional – isto é, ao Sul da Linha do Equador – e totalmente localizado no Hemisfério Oeste ou Ocidental, a oeste do Meridiano de Greenwich” (VEDOVATE, 2010, p. 12).

No entanto, não estão identificadas as linhas que demarcam os limites territoriais e a posição geográfica do Brasil em relação aos outros países, ou seja, não é possível identificar o território brasileiro e as informações indicadas pelos autores não são reconhecidas.

Outra consideração sobre a figura 12 se refere à divisão do mundo de acordo com os meridianos. A referência central dos meridianos é Greenwich, que passa pela Inglaterra e é o meridiano que separa o lado Ocidental e o lado Oriental do planeta e também o marco zero para determinarmos as horas no mundo. Na linha do Equador o planeta forma uma circunferência de 360°. O movimento que a Terra faz ao redor do seu eixo, movimento de rotação, dura um dia, ou seja, 24 horas para completar um giro. Logo, a cada uma hora o planeta gira 15° no sentido anti-horário, pois, 360° da circunferência do planeta dividido pelas 24 horas é igual a 15. Mas, na imagem do lado direito da figura 12 consta o intervalo de 20° entre as longitudes, se assim o fosse, o nosso dia teria 18 horas.

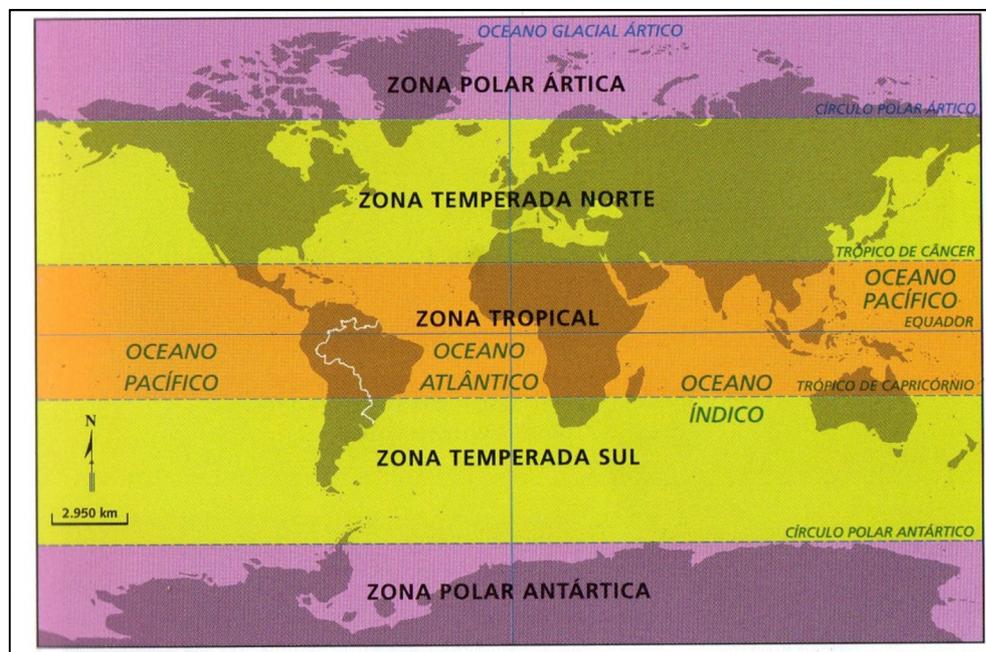


Figura 13 – Zonas Térmicas da Terra.

Fonte: Livro didático *Projeto Araribá: Geografia*. 2º volume. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2010, p. 13.

De acordo com o mapa “Zonas térmicas da Terra” (figura 13), verificamos o mundo dividido em cinco partes. Pela cor roxo reconhecemos a Zona Polar Ártica (hemisfério Norte) e a Zona Polar Antártica (hemisfério Sul). Na cor amarelo temos a Zona Temperada Norte e a Zona Temperada Sul. Entre os Trópicos de Câncer e de Capricórnio se encontra a Zona Tropical identificada com a cor laranja. O Brasil é o único país que os seus limites territoriais estão traçados e a sua maior porção está posicionada na zona térmica tropical do planeta.



Figura 14 – Os continentes e a localização do Brasil.

Fonte: Livro didático *Projeto Araribá: Geografia*. 2º volume. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2010, p. 13.

O mapa (figura 14) destaca os continentes e mostra a localização do Brasil na América. De acordo com a linha do Equador, podemos observar que a maior parte do país se encontra no hemisfério Sul e no sentido longitudinal, de leste a oeste, ocupa aproximadamente a metade do continente Sul-americano. Também se acentua a centralidade do continente europeu, especialmente a Inglaterra, por onde passa o meridiano de Greenwich, e observamos a maior concentração de terras no hemisfério Norte.

Os autores anunciam que “o Brasil tem 15.719 Km de fronteira terrestre, limitando-se com quase todos os países da América do Sul” (VEDOVATE, 2010, p. 13), porém, não é possível constatar esta informação no mapa (figura 14) que não apresenta os limites territoriais dos países vizinhos ao Brasil.

Com a descrição dos mapas que se encontram na abertura do livro didático *Projeto Araribá*, colocam-se em ênfase as dimensões e o posicionamento do Brasil entre os países com as maiores proporções territoriais do planeta, o país mais extenso do continente onde se localiza e constitui fronteira com *quase todos os países*. Também é destacada a localização do território brasileiro de acordo com o meridiano de Greenwich e a linha do Equador, que respectivamente se encontra do lado Ocidental e a sua maior porção concentrada no hemisfério Sul, quase que totalmente inserida na faixa tropical banhada pelo oceano Atlântico.

Nesse sentido, apresenta-se como ponto de partida para desenvolver a ideia de país a imediata identificação do mapa que nos mostra o contorno e indica que este é o território do

quinto país do mundo em extensão territorial, que tem as suas fronteiras delimitadas com outros 10 países da América do Sul (figuras 7 e 11).

Esse procedimento em colocar o mapa com a mesma posição e projeção revela que ele pode ser usado como linguagem para difundir uma ordem territorial que seria imutável, pois, dessa forma, demonstra-se a probabilidade de naturalizar as fronteiras do Brasil, ou seja, como se os limites territoriais do Estado brasileiro tivessem nascido como se apresentam e permanecerão como estão.

Assim, fica em segundo plano a discussão sobre a apropriação social de um território, onde os limites políticos foram historicamente conquistados e delimitados até se apresentarem na forma que o país se encontra, resultado de ações realizadas durante séculos permeados por conflitos⁶². No texto em que discutem que “O mapa do Brasil não é o Brasil”, Jorge L. B. da Silva e Nestor A. Kaercher (2013) nos alertam que esse tipo de representação cartográfica

induz o leitor a interpretar o país pelo aparente. O tamanho, a localização e a posição no globo. Por uma opção metodológica concebe-se o país a partir das suas dimensões. A extensão fica sendo o princípio que reforça a ideia de Brasil. As linhas que identificam fronteiras e vias de circulação parecem estáticas (SILVA e KAERCHER, 2013, p. 73-74).

Os autores nos indicam que essa maneira de representar o país, que tem como tônica a quantificação e a forma, orienta a pensar a identidade do Brasil por uma perspectiva que não avança no sentido de analisar o conteúdo das relações nas quais os lugares e as pessoas estão inseridas. Ao seguirem dissertando sobre o tema, eles sinalizam ser necessário evidenciarmos quais são os objetivos de quem desenvolveu o mapa, pois esse é “um instrumento (é uma linguagem) para ponderarmos sobre o significado da territorialidade do poder. Quem não aparece no mapa, não está representado, parece não existir” (SILVA e KAERCHER, 2013, p. 78).

Esse modo de ler o Brasil, que é comum no livro didático *Projeto Araribá* (figuras 7, 13, 14) é problematizado com o trabalho de Harley (1991), que destaca que, a favor da difusão de uma visão eurocêntrica, *os mapas das culturas não europeias eram considerados ainda mais estranhos ao epicentro da cartografia*⁶³.

⁶² Como a territorialidade produzida pelas sociedades tribais que, a partir da conquista da América pelos europeus, foram expropriadas e hoje as remanescentes seguem resistindo, buscando manter as tradições e exigindo a demarcação de suas terras. Assim, também é o mapa que apresenta os limites territoriais do Brasil, pois a sua forma se consolidou no início do século XX, por via da disputa das terras que hoje constituem o estado do Acre, que pertenciam ao Peru e a Bolívia.

⁶³ Harley (1991, p. 5).

J. Brian Harley (1991) nos assinala que a consolidação da história da cartografia como um campo disciplinar em meados do século XIX se realizou sem a devida atenção dos historiadores europeus para a cartografia da cultura universal.

Ao lançar o inaugural exemplar de sua obra que trata da *nova História da cartografia (1987)*⁶⁴, esse pesquisador, que apresenta como propósito o esforço de considerar as particularidades de cada cultura em distintos tempos e lugares, define o mapa como “representação gráfica que facilita a compreensão espacial de objetos, conceitos, condições, processos e fatos do mundo humano” (HARLEY, 1991, p. 7).

Com essa definição o autor nos mostra a sua intenção em imprimir um novo direcionamento aos mapas, no sentido de considerá-los como uma linguagem que não é peculiar do continente europeu da era moderna, mas sim que existem tradições cartográficas de regiões do planeta (como os mapas elaborados pelas sociedades indígenas da América ou os de origem de grupos religiosos da Índia, por exemplo, os budistas, ambos produzidos anteriormente à ocupação europeia) que apresentaram outras possibilidades de representar o mundo que são desconsideradas pela cartografia atual.

Alguns livros didáticos adotaram essa cartografia como referência para interpretar o Brasil, como é o caso do *Projeto Araribá* (VEDOVATE, 2010) e *Expedições geográficas* (ADAS, 2011). Entendemos que os autores desses livros escolares foram formados com essa tradição de fazer cartografia (projeção de Mercator), no entanto, com a discussão apresentada por Harley (1991), apreendemos que as representações cartográficas não são neutras.

Os mapas carregam significados e mensagens que podem esconder ou mostrar informações de interesse de quem os produziu. É nessa direção que, ao tratar da cartografia moderna, Harley (1991) nos alerta que ela “é fruto de uma empresa global, uma forma de poder/saber mesclada às principais transformações produzidas na história do mundo, criada e recebida por agentes humanos, explorada pelas elites para exprimir uma visão ideológica do mundo” (HARLEY, 1991, p. 9).

As inquietudes de Harley (1991) foram provocadas por estudos da cartografia de sociedades não-europeias, cujo conhecimento obtido tornou possível notar a contribuição que diferentes grupos humanos podem proporcionar à história dos mapas e da prática cartográfica, o que demonstra que o mapa não era elaborado apenas para medição e reconhecimento territorial, mas também para registrar graficamente experiências e ideias que indicam relações entre os lugares e as pessoas.

⁶⁴ *Idem* (1991, p. 7).

A ocultação dessa perspectiva levou Harley (1991) à descrença de que os mapas modernos possam estar a serviço de desenvolver visões de mundo que não convergem para a difusão da ideia de superioridade e centralidade do continente europeu, e assim o autor nos indica que, por intermédio da projeção de Mercator (figura 14), que se apresenta quase que hegemonicamente nos livros escolares de Geografia, “a Groenlândia e todos os países do hemisfério norte aparecem exageradamente grandes, e a Europa dá a impressão de estar no centro do mundo” (HARLEY, 1991, p. 9).

Essa visão de mundo, que mostra o principal meridiano, Greenwich, passando sobre a Inglaterra e destacando a posição do continente europeu ao centro, e a porção Norte posicionada na parte superior da linha do Equador indicando a “*superioridade geográfica*” *desfrutada pelos países do hemisfério norte*⁶⁵, é veiculada desde meados do século XVI.

Foi a partir desse período que os europeus, por intermédio da expansão marítima e comercial, passaram a incorporar as terras de outros continentes e a difundir a mesma forma de produzir e pensar. Com o passar do tempo, a Inglaterra se transformou em uma potência e, junto com outros países da Europa que disputavam o domínio do planeta, passou a ser referência cultural, social e econômica.

Harley (1991) nos indica que, apesar de surgirem outras propostas que tinham como fim rever as distorções⁶⁶ promovidas por esse tipo de representação, “o mundo inteiro continua habituado à projeção de Mercator” (HARLEY, 1991, p. 9).

Essas colocações de Harley (1991) vistas anteriormente se vinculam às nossas preocupações com os mapas do livro didático *Projeto Araribá* que apresentam a localização do Brasil e foram elaborados sob essa projeção, procedimento que, de acordo com Katuta (2007), ignora os aspectos das imediatas relações nas quais o indivíduo se insere no seu lugar de sobrevivência, pois, essa prática nos indica a

[...] existência de apenas um tipo de mapa, negando, portanto, outras cartografias. É exatamente este o contexto por meio do qual ocorre o processo de “*estrangeirização*” do aluno, dado que o mesmo não reconhece sua geografia, sua cartografia na grade das linguagens utilizadas no ensino dos saberes geográficos escolares (KATUTA, 2007, p. 133).

⁶⁵ Harley (1991, p. 9).

⁶⁶ Harley (1991) nos manifesta que, ao reproduzir a imagem da Terra, que é esférica e possui três dimensões, em um planisfério bidimensional de coordenadas x e y, não há como não ocorrerem distorções, mas houve outras projeções que buscaram diminuir as deformações de superfície que contribuem para a disseminação da ideia de supremacia dos países do hemisfério Norte e centralidade do continente europeu. Entre as alternativas que foram pensadas para rever a projeção de Mercator, está a proposta de Peters, conforme Harley (1991, p. 9).

De acordo com o que foi exposto no parágrafo anterior, inferimos que o constante contato com a projeção de Mercator pode induzir o estudante a desenvolver o sentimento de não participar e estranhar os acontecimentos que desenrolam na escala do seu convívio, pois o ensino de Geografia que apresenta como única linguagem cartográfica os mapas elaborados sob essa projeção não traz a possibilidade de tratar da geografia do cotidiano dos alunos.

Com a perspectiva de Katuta (2007), os mapas são concebidos não apenas como representação, mas sim uma linguagem capaz de comunicar a geografia, a ordem territorial que se expressa de acordo com as relações estabelecidas entre as pessoas e os lugares que habitam. Assim, a importância da cartografia para o ensino do conhecimento geográfico consiste em “permitir a sistematização de geografias discentes, tornando-os sujeitos enunciadorees dos saberes acerca do espaço que (re)produzem” (KATUTA, 2007, p.138).

O trabalho de Katuta (2007) nos incita a pensar sobre os lugares onde vivem os alunos e a diversidade de suas características, que, conforme citamos anteriormente, exigem diferenciados comportamentos dos sujeitos. São muitas as geografias cujas diferenças não se expressam por intermédio de estudos que adotam como única representação a projeção de Mercator, procedimento que torna remota a possibilidade de abordar as relações que o indivíduo se envolve.

Nesse sentido, pensamos que as práticas de ensino que se realizam sobre essa perspectiva correm o risco de desconsiderar a geografia dos alunos e o conhecimento que trazem para a escola.

Essa constatação possibilita a abertura de um diálogo com André Chervel (1990), que pensa a prática da disciplina escolar de acordo com a articulação entre a vida na escola e a experiência que os alunos e professores acumulam consigo, se tornando um específico saber que não se resume a reproduzir o conhecimento dos estudantes ou a transmitir o saber científico, mas sim uma prática de ensino que venha “fazer com que a disciplina se transforme, no ato pedagógico, em um conjunto significativo que terá como valor representá-la, e por função torná-la assimilável” (CHERVEL, 1990, p. 192).

A premissa indicada por Chervel (1990) reforça a nossa preocupação em constantemente repensar o exercício docente, no sentido de buscar meios para que a prática do ensino de Geografia ganhe significado para quem apreende. Nessa direção, pensamos o mapa como uma linguagem a ser utilizada para além de uma representação quantitativa da realidade, mas, sim, como *uma etapa do processo de alfabetização dos alunos*⁶⁷ que contribua

⁶⁷ Silva e Kaercher (2013) defendem que a contribuição da leitura de mapas para a alfabetização geográfica será

para a fusão do conhecimento adquirido em outras esferas sociais, que não a escolar, com o saber desenvolvido na escola.

Em outras palavras, podemos dizer que as representações cartográficas adotadas nas aulas de Geografia podem auxiliar o aluno a desenvolver habilidades e visões de mundo que dificilmente ele irá construir fora da escola, e oferece a oportunidade para que se torne apto a identificar e pensar sobre o significado da sua localização em relação aos outros lugares e pessoas.

Para tanto, se faz necessário que o estudante apreenda a reconhecer e interpretar os símbolos que estão no mapa, e uma condição seminal para isso, além da sua alfabetização geográfica e cartográfica, é conceber a possibilidade de leitura que o mapa proporciona. Fato que, de acordo com Silva e Kaercher (2013), não vem acontecendo, pois “os mapas normalmente não são vistos como verdadeiros textos que contêm um conjunto de traços de diferentes significados que, por sua vez, necessitam ser entendidos pelo leitor” (SILVA e KAERCHER, 2013, p. 72).

As preocupações de Silva e Kaercher (2013) se referem ao modo que o mapa é tratado nas aulas de Geografia, em que se constata que o Brasil é confundido com a ideia que absorvemos da forma representada. Nesse sentido, os pesquisadores nos alertam que, ao assumirmos a ideia como o real, corremos o risco de não relacionar os elementos representados e, assim, realizar uma aparente leitura do país.

Sobre esse contexto, Silva e Kaercher (2013) apontam a importância de avaliarmos e ficarmos atentos às possibilidades que o uso dos mapas oferece para destacar ou encobrir fenômenos, *conforme os interesses do sujeito que elabora o mapa*⁶⁸. No trabalho citado o sujeito é o Estado brasileiro, que “através de imagens (IBGE; CNG, 1949) e de representações cartográficas, cria uma perspectiva junto aos indivíduos de que a identidade do país chamado Brasil é o que está contido no mapa” (SILVA e KAERCHER, 2013, p. 74).

Esse fato é constatado no livro didático *Projeto Araribá*, no qual identificamos que a forma apresentada pelos mapas se torna referência para os alunos dizerem o que é o Brasil, procedimento que é afirmado por discursos que priorizam o fornecimento de dados quantitativos da dimensão, extensão e localização do país, direcionando como possibilidade de uso com os estudantes a prática da memorização, pois dificilmente são discutidas as relações que intermediaram a consolidação do território brasileiro e a conquista de “uma

aceita como aula de Geografia a partir de constatado que, além de estar apto a interpretar os signos que se apresentam nos mapas, o aluno “consiga entender o significado da distribuição territorial dos fenômenos que ali estão representados” (SILVA e KAERCHER, 2013, p. 72).

⁶⁸ Silva e Kaercher (2013, p. 78).

extensa costa, com 7.367 km, banhada pelo Oceano Atlântico, o Brasil tem 15.719 km de fronteira terrestre” (VEDOVATE, 2010, p. 13).

Articulado a esse exercício observamos outros procedimentos que podem incentivar uma aparente leitura do país, como a descrição estereotipada dos diferentes lugares do seu território, conforme o exemplo na figura 15.

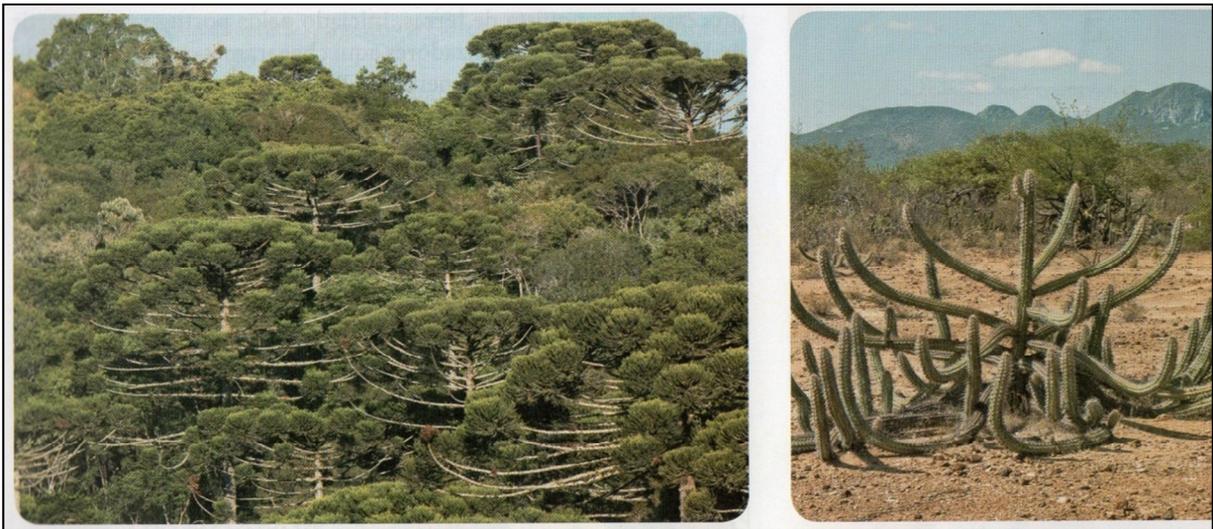


Figura 15 – Mata de Araucárias no município de Tijucas do Sul (Paraná, 2009) e vegetação de Xique-Xique no Nordeste brasileiro, em Juazeiro (Bahia, 2010).

Fonte: Livro didático *Projeto Araribá: Geografia*. 2º volume. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2010, p. 15.

Na imagem do lado esquerdo (figura 15) temos uma paisagem com predomínio da Mata de Araucárias e, ao lado direito, se destaca a vegetação de Xique-Xique, mas também observamos o solo com aspecto de aridez e, ao fundo, alguns arbustos e colinas.

Com as imagens (figura 15) os autores do livro didático *Projeto Araribá* desenvolvem um discurso relacionando os aspectos físicos do Brasil com a sua extensão latitudinal, apontando que o predomínio de paisagens com elementos naturais, como a Mata de Araucárias e a vegetação de Xique-Xique, respectivamente representados na figura 15, decorrem da relação clima-vegetação. “Assim, enquanto no sul do país encontramos paisagens dominadas por vegetações que se adaptam a temperaturas mais baixas, no norte encontramos maior número de formações vegetais adaptadas a climas mais quentes” (VEDOVATE, 2010, p. 15).

O contexto ao qual se insere a imagem (figura 15) não aponta a perspectiva para pensarmos a relação clima-vegetação com outros elementos do meio natural, também não se

discute quais são as influências desses em nossas vidas, é uma abordagem que permanece isolada, pois, além de não relacionar os aspectos do meio natural, não se indica a sua apropriação pela população brasileira em seus diferentes lugares, ignorando a diversidade dos seus aspectos físicos e das culturas que nesses se localizam.

Nesse sentido, ao conceber a possibilidade em usar imagens com o fim de promover leituras de grupos sociais cujas identidades ficam em segundo plano, Ivaine M. Tonini (2013) nos relata que a maneira como esses elementos, as imagens, vêm se difundindo nos livros didáticos de Geografia lhe permitiu inferir “que ainda é preciso continuar a lutar pelas políticas de identidades das minorias” (TONINI, 2013, p. 184).

Tonini (2013) chegou a tais considerações ao analisar discursos de livros didáticos que foram aprovados para a edição do PNL 2014, em que notou que as imagens se apresentam no sentido de desenvolver a ideia de uma identidade de referência que desconsidera a diversidade, especialmente de grupos sociais minoritários (índios, mulheres, negros, homossexuais). Fato que pensamos direcionar uma prática de ensino que não reconhece os arranjos territoriais aos quais se desenrolam os acontecimentos do cotidiano de uma grande parcela de alunos, contribuindo para que estes não entendam o significado do conjunto de conhecimentos que a Geografia trabalha, trazendo algumas implicações para a prática desse saber e para a vida dos estudantes, questões que iremos retomar adiante.

Seguindo com essa abordagem, Tonini (2013) nos aponta que, por produzirem e comunicarem significados, as imagens possuem uma dimensão pedagógica; assim, a pesquisadora nos incita a refletir sobre a maneira com a qual as imagens dos livros escolares podem se incluir nas estratégias do professor, para que este atinja o objetivo do ensino de Geografia, e qual seria a correlação da prática de ensino com o uso de imagens, a vida dos estudantes e os lugares aos quais eles estão envolvidos.

Para discutir essa problemática, pensamos ser fundamental entender que o papel do professor não se resume a desenvolver estratégias que busquem proporcionar a melhor compreensão dos saberes acadêmicos que seriam introduzidos na escola, especialmente por intermédio dos livros didáticos. Assim, uma condição elementar para o diálogo sobre as dúvidas provocadas no parágrafo anterior é conceber que o conhecimento escolar é de uma natureza que difere da ciência, e, para a sua prática, se faz necessário relacioná-lo com os saberes dos estudantes.

A preocupação com toda essa articulação e com as questões que foram provocadas a partir da inquietude de Tonini (2013) envolverá a busca de outras metodologias de ensino que possibilitem a produção da Geografia das *identidades das minorias*.

Por exemplo, o professor tem como possibilidade o uso de gráficos, tabelas e imagens que envolvem as situações vividas pelos alunos e, ao trabalhar com as representações locais, a intenção é incitar o diálogo sobre os motivos que fazem os estudantes e os objetos aos quais mantêm ou não relação estarem posicionados de tal maneira (porque no local onde deveria passar um rio não o enxergamos; a comunidade ribeirinha deveria estar em tal lugar e não está; qual o motivo das pessoas habitarem as encostas das vertentes ou as margens dos rios; se observamos a existência de muitos imóveis sem ocupação, por que vários indivíduos vivem nas ruas; o que faz com que os alunos ou seus pais exerçam atividades ou mantenham relações que exigem a permanência deles em horas dos seus dias no congestionamento) e de que modo essa leitura se articula, se é que articula, com o discurso do livro didático.

Assim, observamos o exemplo da figura 15, na qual notamos que a ideia de território pode contribuir para que os alunos pensem o país e a nação com base em estereótipos⁶⁹ e não se aponta uma abordagem no âmbito das relações sociais de trabalho e de que maneira estas influenciam o acesso do indivíduo aos bens básicos de sobrevivência, questões que iremos abordar com maiores cuidados no próximo capítulo que trata da população. O que pretendemos acentuar é que esse tipo de leitura pode ser superado, a depender, entre outras variáveis, da intermediação do professor.

Nesse sentido, outras imagens de vegetações (cerrado, caatinga, floresta tropical, campos), além do que foi apresentado na figura 15, podem colaborar para mostrar que nas regiões Nordeste e Sul não temos, respectivamente, apenas as vegetações de Xique-Xique e a Mata de Araucárias, pois, são essas imagens que são exaltadas quando o livro didático *Projeto Araribá* apresenta a leitura dessas regiões. Também podemos utilizar recursos de comunicação que contribuam para representar os elementos naturais (relevo, solo, hidrografia, correntes oceânicas) e apontar a relação simultânea⁷⁰ entre esses.

⁶⁹ A situação apresentada com a figura 15 contribui para associarmos a região Nordeste ao clima seco que favorece o desenvolvimento da vegetação de Xique-Xique. Esse tipo de representação, em que predomina a descrição dos aspectos físicos, pode impulsionar a produção e a naturalização de ideias que muitas vezes não correspondem à geografia dos lugares, como nesse exemplo (figura 15), pois sabemos da existência de grandes áreas dessa região que não sofrem com a falta de umidade. Articulada a essa caracterização, temos a probabilidade do desenvolvimento de outras ideias que não condizem com a realidade dessa região e de seus habitantes, como aquela visão que atribui à seca a responsabilidade pelos problemas sociais ocorridos nessa área do país e difunde a ideia da escassez de água como protagonista da miséria e da emigração do Nordestino retirante.

⁷⁰ Um esforço nessa direção é o conceito de domínio morfoclimático e fitogeográfico elaborado com as

A esse respeito, sobre as distintas maneiras e recursos a serem adotados em sala de aula para representar o mundo buscando relacionar com a geografia dos alunos, o geógrafo Ruy Moreira (2007, p. 105) nos alerta que “raramente nos damos conta de que em cada canto trabalhamos com as coisas reais a partir das suas ideias. Isto é, com a representação que temos do real. Por isso que tomamos a ideia pela realidade, a ideia da coisa pela coisa, confundindo a leitura com as próprias coisas”.

Com essa passagem, Moreira (2007) desperta a nossa atenção para o fato de que a representação não é única, o autor nos indica a distinção entre o que se representa e o que é representado, e toda intenção em difundir uma ideia de algo que não está presente é uma representação e não a realidade em si.

Desse modo, Moreira (2007) segue ao encontro do trabalho em que Chartier (2002) dialoga sobre *O Mundo como Representação* e nos esclarece que “a relação de representação é assim turvada pela fragilidade da imaginação, que faz com que se tome o engodo pela verdade, que considera os sinais visíveis como indícios que não existe” (CHARTIER, 2002, p. 75).

Chartier (2002) segue nos indicando que as representações são isentas de neutralidade, pois, carregam consigo intenções dos sujeitos que as produziram; desse modo, tanto Chartier (2002) como Moreira (2007) e Tonini (2013) nos instigam ao cuidado com o uso de imagens, pois nos provocam a inferir que estas não são espelhos da realidade e podem tanto manifestar como esconder informações ou ainda difundir a impressão de algo falacioso. É assim que reconhecemos o estereótipo que apontamos estar representado na figura 15 e algumas inconsistências que este reproduz, conforme descrevemos nos parágrafos antecedentes.

No entanto, nesse momento não será possível pesquisar quais foram os propósitos dos autores e editores ao elegerem determinadas representações para embasar os seus discursos, e também nos desvia do objetivo desse trabalho buscar entender de que maneira o aluno interpretou o livro didático, por isso, seguimos verificando de que modo as imagens, gráficos, tabelas, mapas e outras formas de representar e comunicar ideias foram consolidando significados sobre o território e a nação.

Nesse sentido, percebemos que as atividades que são propostas ao final de cada dois capítulos do livro didático *Projeto Araribá* sinalizam a tentativa de fechar as discussões que vinham sendo direcionadas, orientam os alunos a ler, escrever e podem provocá-los a desenvolver ideias sobre o tema tratado, conforme o exemplo apresentado na figura 16.

pesquisas realizadas pelo professor Aziz Ab’Sáber (2003), conforme iremos apresentar com a abordagem do livro didático *Expedições geográficas* (ADAS, 2011).

ATIVIDADES

Temas
3 e 4

► Organize o conhecimento

1. Explique por que se divide em regiões um país como o Brasil, por exemplo.
2. Por que foram criadas, no Brasil, agências de desenvolvimento regional?
3. Escolha duas agências de desenvolvimento regional estudadas neste capítulo e descreva suas atividades.

► Aplique seus conhecimentos

4. Leia as frases e identifique o complexo regional.

I – “pode ser definido como a ‘core area’ do país, o coração econômico e político da nação.”

II – “pode ser definido como a região das perdas. Das perdas econômica e demográfica sobretudo, mas também, ainda que em menor escala, do poder político.”

III – “é definida como a fronteira do capital.”

CORRÊA, Roberto Lobato. A organização regional do espaço brasileiro. *Geosul*. Florianópolis: EdUFSC, 2º sem. de 1989, ano IV, n. 8. p. 7-16.

- a) A que regionalização referem-se as frases?
- b) Que complexo regional está definido em cada uma das afirmações?
- c) De acordo com essas definições, qual foi o principal critério usado nessa regionalização?

5. Observe as fotos e responda.



Paisagem do Vale de Peruaçu, município de Januário, norte de Minas Gerais, em 2005.



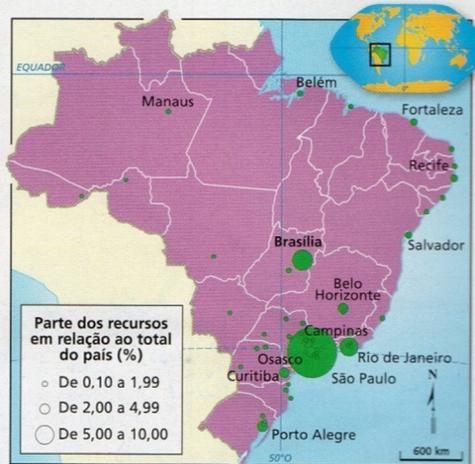
Casa em meio a carnaubal em Araiões, Maranhão, em 2009.

- a) Que paisagens você observa nas fotos? Descreva-as.
- b) De acordo com a regionalização do IBGE, a qual região pertencem as áreas representadas nas imagens? E de acordo com os complexos regionais?
- c) Escreva uma conclusão a respeito dessas observações.

6. Leia o texto, observe os mapas e responda.

Na Região Concentrada, os investimentos em desenvolvimento científico e tecnológico aplicados a modernas formas de agricultura, indústria e serviços são maiores que nas demais regiões.

RECURSOS FINANCEIROS NO BRASIL – 2002



CENTROS DE ALTA TECNOLOGIA NO BRASIL – 2002



Fonte: FERREIRA, Graça M. L. *Atlas geográfico: espaço mundial*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003. p. 24.

Figura 16 – Atividade sobre a regionalização do Brasil.

Fonte: Livro didático *Projeto Araribá: Geografia*. 2º volume. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2010, p. 30.

As questões de 1 a 4 (figura 16) interrogam sobre os motivos e critérios que podemos adotar para regionalizar o Brasil. A questão número 5 apresenta algumas imagens e propõe a descrição destas e a identificação de acordo com a região onde se localizam, e o exercício número 6 solicita a definição da chamada região concentrada no Brasil.

Com o fechamento da primeira unidade que apresenta o território brasileiro, constatamos que, após iniciar o discurso por via da linguagem escrita e cartográfica, seguir apresentando imagens de alguns lugares do país e indicar possibilidades para a sua regionalização, os autores do *Projeto Araribá* corroboram essas leituras com exercícios que encerram os capítulos que tratam dessas abordagens, conforme apontamos com as figuras 11 e 16.

Dessa forma percebemos que a leitura do Brasil é direcionada pelos autores do livro didático em análise por intermédio de apreensões da paisagem, do território e da região; conteúdos entre outros (*a construção da territorialidade brasileira; o significado de Brasil para os alunos; a construção do brasileiro e seu território; as identidades dos brasileiros e seus lugares*⁷¹) que Santos (2005)⁷² nos indica compor os estudos geográficos direcionados aos alunos da antiga 6ª série (atual 7º ano) do ensino fundamental, etapa de aprendizado cuja tradição temática do ensino de Geografia é a leitura do país⁷³.

Assim é estimulada a pergunta que, entre outras, fundamenta a nossa prática docente: o que pretendemos desenvolver com esses conteúdos? Pensando essa relação, entre os conteúdos e os objetivos que almejamos alcançar com os alunos dessa fase de escolarização, Santos (2005) concebe que, além do que se pretendia no ano anterior (5ª série, hoje é o 6º ano do ensino fundamental), que era identificar o fenômeno e o significado das partes que o constitui (reconhecer os lugares e os aspectos que os tornam distintos e influenciam as

⁷¹ Santos (2005, p. 48).

⁷² Trata-se de um referencial curricular para o ensino de Geografia que foi financiado pela Fundação Bradesco; instituição que desde 1956 atua na educação e mantém um sistema de escolas distribuídas pelo país. Nesse movimento foram chamados especialistas das áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar para construir os programas de ensino, entre os quais se encontra o trabalho do professor Douglas Santos (2005). Para maiores informações consultar o endereço eletrônico: <http://fundacao.bradesco/> - Acesso em 20 mar.2017.

⁷³ Fato que é constatado em contato com os livros didáticos do nosso cotidiano profissional, também nos é apontado por Santos (2005) e podemos verificar nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), em que a Geografia se inclui como componente curricular obrigatório do campo das Ciências Humanas. Ainda que esse documento oficial não indique que tenha sido diretamente atribuído à Geografia, em uma passagem na qual se comenta sobre os saberes que o ensino fundamental deve abranger, indica-se entre esses [...] o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil [...]. (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, 2013, p. 133).

maneiras do homem se organizar para sobreviver, conforme exemplos que mencionamos com a discussão que sucede a figura 11),

o ponto de referência, agora, é uma identidade prévia. Estaremos, portanto, partindo de um significado que um determinado lugar possui para um sujeito (no caso, o nosso aluno) para que, após o desenvolvimento do conjunto de reflexões propostas, tal leitura adquira uma nova complexidade (SANTOS, 2005, p. 48).

Nas entrelinhas, Santos (2005) está nos dizendo que nesse momento, 7º ano do ensino fundamental, o propósito do ensino de Geografia é organizar a compreensão dos alunos sobre o Brasil, o intuito é propiciar uma prática que possibilite ao estudante a apreensão de que o país historicamente se envolveu em uma infinidade de relações, conferindo-lhe uma identidade que o distingue de outros países.

O caminho que o autor nos propõe é partir da apreensão de como as características do país se apresentam no lugar das relações imediatas do aluno e buscar deixar claro que os aspectos do território nacional que influenciam a sua vida são considerados brasileiros porque estão inseridos em uma área apropriada por uma sociedade que definiu as fronteiras do lugar que foi denominado de Brasil.

Ao apontar o intuito em relacionar o que acontece no país com o cotidiano do estudante, sinaliza-se que os discursos geográficos direcionados aos alunos dessa faixa etária, cerca de 12 anos, têm entre os seus fins desenvolver o sentimento de participação dos estudantes aos acontecimentos que ocorrem em território brasileiro.

Conforme citamos anteriormente, para promover uma abordagem com o propósito de construir o sentimento de pertencimento ao país, Santos (2005, p. 48) nos recomenda estar entre os conteúdos a “relação entre paisagem, território e região”.

Dessa forma, o procedimento para que *tal leitura adquira uma nova complexidade* é partir da percepção da forma que os nossos sentidos podem captar do fenômeno (por via de imagens, mapas, tabelas, gráficos, discurso escrito, ida a campo); no entanto, esse nível de apreensão possibilita “o contato com a aparência dos lugares” (SANTOS, 2005, p. 7).

Para estudar o território, é preciso ultrapassar essa etapa, pois o ordenamento territorial não é aleatório, e, para reconhecer o seu sentido, se faz necessário abordar as relações que determinam a distribuição e os distanciamentos entre os objetos (onde e por que estão as coisas, onde se encontram a cidade, o campo, a indústria, as áreas de lazer, comércio e serviços), o que não será possível entender apenas por via de apreensão imediata-aparente,

pois, conforme nos alerta Lefebvre (1983, p. 106), “a sensação, nos diz de cada coisa, que ela é, e não o que ela é. Dificilmente a sensação entra no conhecimento propriamente dito, embora seja o seu necessário ponto de partida”.

Nessa direção, Santos (2005) nos aponta que, ao estar diante da possibilidade do aprofundamento do que foi observado com a identificação da localização das coisas, no sentido de estabelecer as relações entre estas e com a sua vida, o estudante estará caminhando para apreender a organização territorial que captou na paisagem. Dessa forma, “o conjunto de informações absolutamente superficiais começa a ser arrumado, as distâncias identificadas, o significado de cada um dos estímulos desvendado” (SANTOS, 2005, p. 7).

Com isso, o que foi apropriado por via dos órgãos sensoriais pode ser reconhecido pelo aluno de acordo com o significado da posição das coisas e a maneira que estas influenciam a organização da sua vida.

Esse movimento (desde a percepção ao significado dos fenômenos) incide articulado a outros procedimentos (observar, descrever, interpretar, comparar, analisar), que o estudante identifique o posicionamento dos objetos, quais os trajetos para ir e retornar dos locais que estão ligados às relações em que se insere para atender às suas demandas de sobrevivência, como trabalho, estudo, lazer, ir às compras e contratar serviços.

A realização dessas atividades está condicionada ao reconhecimento dos aparelhos que atendem a determinadas funções, como o estudo. Onde está a escola, quais os dias da semana e horários de funcionamento e o período destinado ao curso que pretendemos frequentar, quais outros requisitos necessários para podermos participar da aula, como materiais didáticos alimentação e o deslocamento para o local.

Portanto, para frequentar as aulas, será necessário traçar a rota de ida e volta à escola e nos organizarmos para atender aos requisitos exigidos para esta tarefa. Dessa forma, deveremos proceder para qualquer outra demanda necessária à vida, pois “cada atividade ou interesse possui sua própria territorialidade e esse tipo de recorte é o que denominamos de região” (SANTOS, 2005, p. 8).

No nosso entendimento, a depender da característica que pretendemos ler no território, podemos adotar o critério que nos interessar para realizar a leitura regional, assim estaremos realizando o recorte em uma ordem territorial em que o tema que objetivamos nos apropriar possui uma territorialidade que se diferencia dos demais fenômenos que estão organizados em uma determinada área.

Isto posto, verificamos que a abordagem do território que se apresenta no livro didático *Projeto Araribá* mostra a ordem territorial em que se insere o Brasil em relação aos outros Estados nacionais e a reordenação interna do país com base na divisão por unidades regionais.

Contudo, conforme viemos apontando, o discurso proposto está baseado na forma do país. Um Brasil que é representado destacando o seu posicionamento, a sua dimensão territorial, e não aborda os acontecimentos que a maior parte da população está envolvida.

Desse modo, o direcionamento para a leitura do lugar do aluno fica à deriva; sendo assim, seguiremos analisando de que maneira esses procedimentos se encontram com a leitura da nação.

3.1.2 A população

No transcorrer das oito unidades do livro didático *Projeto Araribá* nos deparamos com discursos que nos trazem ideias sobre os habitantes e os lugares do território do Brasil, no entanto, é na unidade 2 que os autores concentram o estudo sobre “A população brasileira” (VEDOVATE, 2010, p. 36).

A unidade em destaque inaugura o diálogo apresentando dados estatísticos sobre o crescimento da população do Brasil entre 1872-2007 (figura 17), crescimento natural da população brasileira – 1960-2007 (figura 18), distribuição da população do Brasil em 2005 (figura 19) e a pirâmide etária do Brasil em 2008 (figura 20).

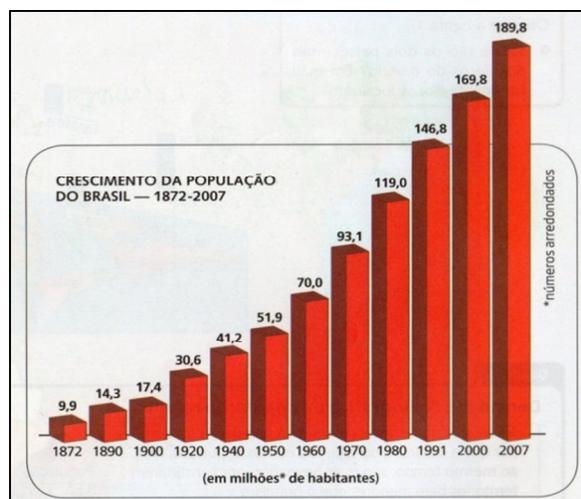


Figura 17 – Crescimento da população do Brasil – 1872-2007.

Fonte: Livro didático *Projeto Araribá: Geografia*. 2º volume. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2010, p. 37.

No gráfico da figura 17, intitulado “Crescimento da população do Brasil”, temos a primeira sequência de números de baixo para cima que apresentam os anos onde serão indicadas as estatísticas da quantidade de habitantes no país. Da esquerda para direita, temos a ordem crescente dos anos que se iniciam em 1872 e seguem até 2007. A próxima sequência de números se refere ao aumento da população em milhões de indivíduos. Conforme os dados apresentados, percebemos que, no decorrer de 135 anos (1872-2007), o Brasil passou de cerca de 10 milhões para a margem de 190 milhões de habitantes. Também notamos que o período de maior crescimento foi entre as décadas de 1970 e 1990, com o aumento de aproximadamente 54 milhões de pessoas.

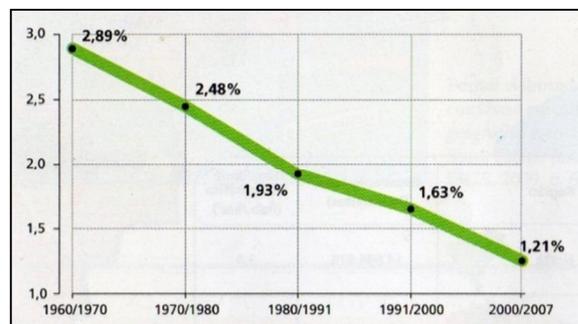


Figura 18 – Crescimento natural da população brasileira – 1960-2007.

Fonte: Livro didático *Projeto Araribá: Geografia*. 2º volume. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2010, p. 40.

De acordo com o gráfico (figura 18), de 1960 até 2007, diminuiu-se o crescimento vegetativo da população brasileira. A linha no sentido vertical nos indica a porcentagem do crescimento da população e na linha horizontal o intervalo entre as décadas. Assim, ao acompanharmos a linha vertical veremos que em 1970 tínhamos um crescimento natural em torno de 2,89%. A partir desse dado podemos ir comparando e verificando que essa estatística foi gradativamente decaindo no decorrer das décadas, até chegar em 2007 com uma taxa de aproximadamente 1,21% de crescimento. Nesse sentido, o gráfico mostra que, mesmo diminuindo, a taxa do crescimento vegetativo não chegou a ser negativa, ou seja, a população seguiu aumentando.



Figura 19 – Distribuição da população do Brasil – 2005.

Fonte: Livro didático *Projeto Araribá: Geografia*. 2º volume. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2010, p. 39.

O mapa da figura 19 trata da densidade demográfica da população e nos mostra a distribuição e concentração das pessoas nos vários lugares do território brasileiro no ano de 2005. De acordo com a legenda, verifica-se que a região Sudeste contém a maior população e concentração de pessoas, a região Centro-Oeste a menor população e a região Norte a menor densidade demográfica. Também é notório que as áreas mais ocupadas estão no entorno das regiões metropolitanas, em especial naquelas que se localizam próximo ao litoral e no interior do país são evidentes as baixas densidades demográficas, com destaque para os estados da região Norte e Centro-Oeste, exceto em algumas áreas como Manaus, Cuiabá, Campo Grande e Distrito Federal, no entanto, é perceptível que todas as regiões são ocupadas.

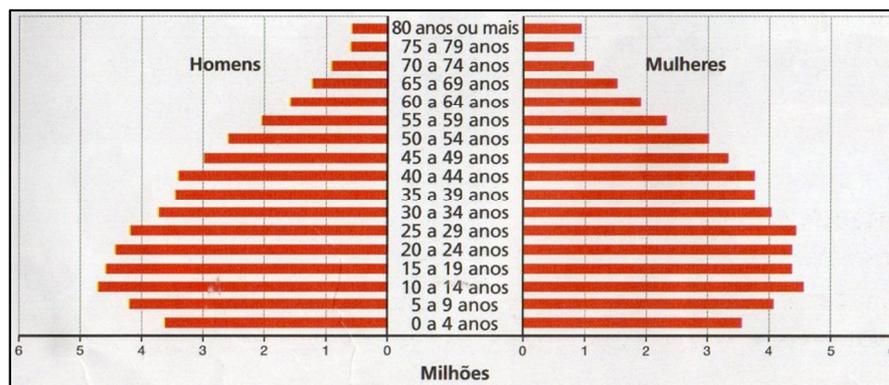


Figura 20 – Pirâmide etária do Brasil 2008.

Fonte: Livro didático *Projeto Araribá: Geografia*. 2º volume. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2010, p. 41.

No gráfico (figura 20), que nos mostra a quantidade de pessoas por faixa etária no ano de 2008, temos a linha horizontal que nos indica a quantidade de pessoas em milhões – esta linha tem uma divisão, o lado esquerdo representa os homens e o lado direito as mulheres. No meio dessa linha existe uma coluna vertical com a faixa etária. Podemos observar o predomínio de pessoas entre os 20 e 59 anos. Com a concentração de pessoas na faixa etária adulta, o gráfico (figura 20) nos indica a possibilidade de diminuir a taxa de natalidade e aumentar o número de idosos.

Com a descrição dos gráficos e de um dos mapas que inauguram a segunda unidade, em que os autores do livro didático *Projeto Araribá* apresentam a população brasileira, percebemos que o diálogo sobre quem é o brasileiro se inicia assinalando alguns elementos que atuam sobre a dinâmica populacional, como “[...] As maiores e melhores oportunidades de trabalho [...] o uso de métodos contraceptivos, pela crescente participação da mulher no mercado de trabalho [...] avanços na medicina e melhorias das condições de saúde pública [...]” (VEDOVATE, 2010, p. 39-40).

Esses, entre outros elementos, influenciam o crescimento da população, pois podem promover o aumento da expectativa de vida, a menor disponibilidade da mulher para cuidar do lar e o estímulo para proteger-se contra a gestação, além da entrada e saída de pessoas no país, alterando para mais ou para menos o seu contingente. Este último fenômeno é abordado na unidade 2 do *Projeto Araribá*, no tema que recebe o título *Os movimentos migratórios*⁷⁴ e promove a leitura sobre as migrações internas e externas, conforme nos mostra a figura 21.

⁷⁴ Vedovate (2010, p. 48).

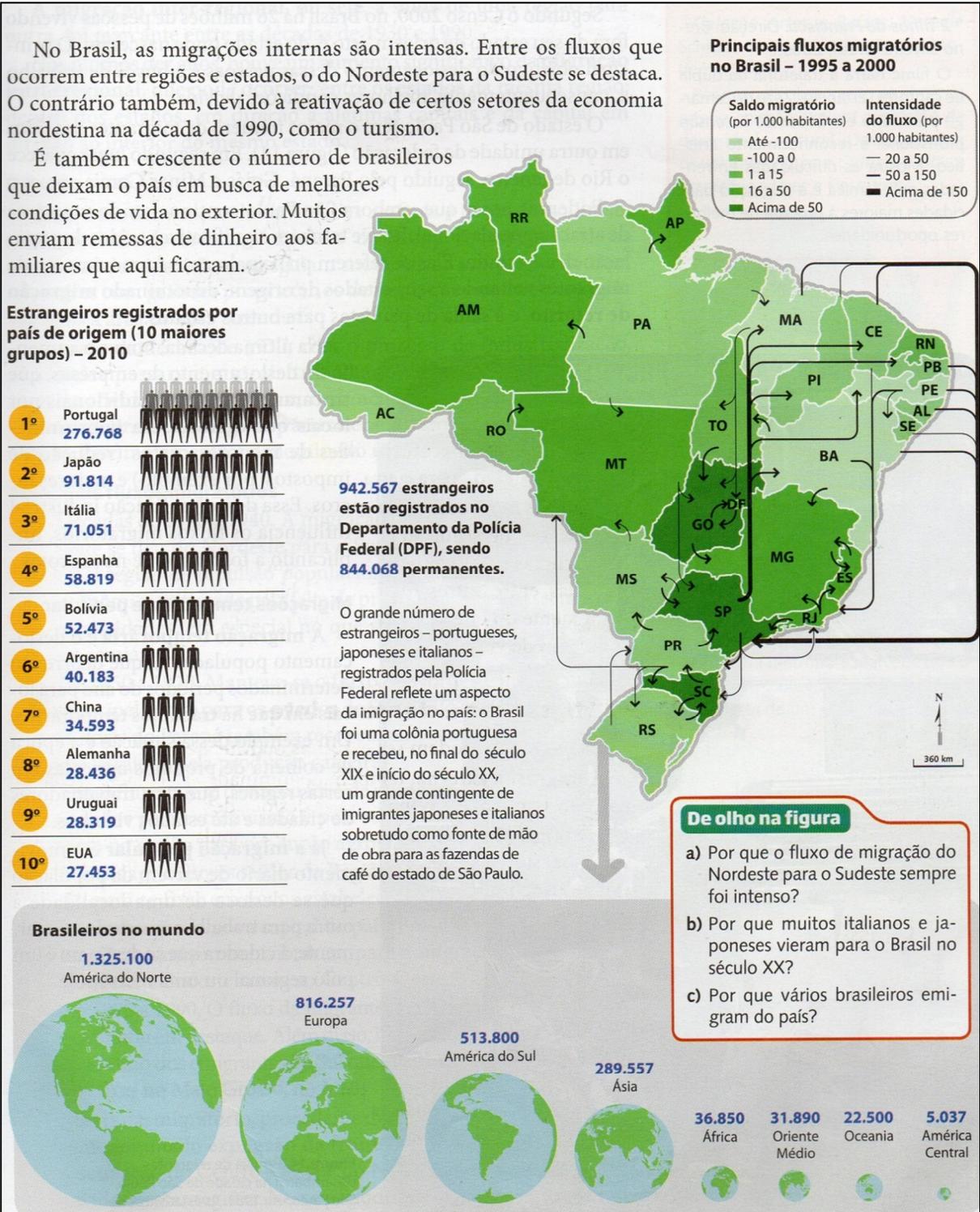


Figura 21 – Migrações internas e externas no Brasil.

Fonte: Livro didático *Projeto Araribá: Geografia*. 2º volume. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2010, p. 49.

O discurso sobre o fluxo de pessoas (figura 21) se inicia explicando o que são migrações internas, onde e por que o deslocamento ocorre com maior intensidade em certos lugares do Brasil, também se comenta sobre os motivos da emigração. Do lado esquerdo, ao centro da página no sentido vertical, existe uma tabela que nos mostra a quantidade de imigrantes com o nome dos 10 países de onde veio a maioria dos estrangeiros. Ao lado direito dessa tabela, temos um mapa que apresenta o fluxo migratório no país entre 1995-2000. Na parte inferior da página, a imagem nos mostra a quantidade de brasileiros distribuídos por continente. E, para finalizar, na parte inferior direita, são propostas três questões sobre o fluxo de migração interna, as emigrações e imigrações.

Ao apresentar a quantidade de brasileiros que se deslocaram no interior do país e aqueles que ultrapassaram as suas fronteiras e também nos mostrar os imigrantes que vieram ao Brasil (figura 21), evidencia-se a relação das migrações com o movimento da população. Assim, segue-se mencionando uma série de variáveis que influenciam esse fenômeno, a quantidade de habitantes e a densidade demográfica nos lugares, como a [...] descentralização industrial [...] a época de colheita de produtos agrícolas em certas regiões [...] Com a modernização das atividades agrícola e pecuária no Brasil, muitos trabalhadores foram “expulsos” do campo [...] (VEDOVATE, 2010, p. 50-51).

Dessa forma, verifica-se que a quantificação dos indivíduos ocorre articulada à enumeração e descrição de fenômenos que envolvem a dinâmica da população brasileira, no entanto, não se indica a possibilidade de diálogo sobre as relações de trabalho nas quais as pessoas se inserem e de que maneira estas influenciam as migrações e as taxas de natalidade e mortalidade.

Essa discussão envolve pensar o fato de que, entre os condicionantes para a manutenção do modo de produção capitalista, está a existência de uma grande quantidade de indivíduos em situação de desemprego, um excedente de população que esteja disponível a oferecer força de trabalho⁷⁵ em quantidade que ultrapasse a procura pela mesma, de maneira

⁷⁵ De acordo com Moreira (2006) é no período conhecido como acumulação primitiva do capital, onde se estabelece a propriedade privada da terra, os cercamentos, o crescimento da produção manufatureira, o enriquecimento da burguesia comerciante e a expropriação do camponês que foi expulso das terras e perdeu os meios de produção, restando-lhe como única possibilidade para adquirir os meios necessários a sua sobrevivência a troca do seu trabalho por um salário e assim ocorre, que “ a população se divide em duas classes distintas: a classe proprietária do conjunto dos meios de produção e a classe proprietária exclusivamente de sua própria força de trabalho” (MOREIRA, 2006, p. 90).

que se transforme em uma reserva de mão de obra com baixo custo salarial, condição necessária ao acúmulo de capital.

É nesse sentido que Ruy Moreira (2006) concebe a lógica da dinâmica demográfica no modo de produção capitalista sendo regida pelo excedente de força de trabalho denominado [...] *exército de reserva do trabalho industrial* [...]⁷⁶. Moreira (2006) nos informa que, no momento em que ocorre a acumulação primitiva do capital, a reserva de trabalhadores assalariados se constitui com a territorialização dos camponeses nas cidades, mas, com o avanço tecnológico, o excedente de força de trabalho necessário à indústria passa a ser repostado por via do *desemprego tecnológico*⁷⁷. Nesse sentido, o crescimento ou a diminuição do contingente populacional podem se realizar em dois momentos,

[...] na primeira fase é a economia doméstica que regula as taxas da natalidade e da mortalidade. Na segunda, é a taxa do salário. Quando o nível do salário aumenta, criam-se as condições para uma maior prole entre os trabalhadores assalariados. Quando o nível diminui, as condições se invertem. O crescimento acompanha este movimento (MOREIRA, 2006, p. 93).

De acordo com o contexto do qual foi recortada a citação, a economia doméstica não se realiza por intermédio da venda da força de trabalho, no entanto, na medida em que contribui para diminuir os custos da família, por meio de atividades que envolvem desde a confecção de vestimentas à reutilização de sobras de alimentos e outras ações executadas no lar, ela se acrescenta ao salário do operário.

Com a expansão da acumulação capitalista promovendo a concentração das pessoas nas cidades, a mulher é incorporada ao mercado de trabalho, fato que influencia a economia doméstica, as taxas de natalidade e a dinâmica demográfica.

Assim percebemos que esses fenômenos estão ligados à estrutura econômico-social, e, no caso do modo de produção capitalista, é o salário que irá intermediar esta relação, pois é do salário pago ao trabalhador que se extrai a mais-valia⁷⁸; é sobre a exploração do homem que os donos dos meios de produção seguem ampliando a acumulação de riquezas, que se realiza por meio do ciclo do capital D-M-D'⁷⁹, ou seja, quanto maiores os salários, menor será o acúmulo do capitalista.

⁷⁶ Moreira (2006, p. 92).

⁷⁷ *Ibidem* (p. 93).

⁷⁸ De acordo com Moreira (2006, p. 95), “a mais-valia é o trabalho não pago, o trabalho que excede à reprodução pelo proletário do equivalente do seu salário sob a forma de mercadoria”.

⁷⁹ Sobre o ciclo do capital onde, para a realização da mais-valia, em busca da incessante acumulação de riquezas, necessita-se investir em um novo ciclo que envolva as etapas da circulação de matéria-prima e força de trabalho,

Desse modo, o aumento da população promove a maior disposição de força de trabalho e, com isso, os salários são forçados para baixo, expandindo o lucro dos proprietários dos meios de produção. Contudo, notamos que no modo de produção vigente, não é a densidade demográfica em si que possibilitará ou não o acesso aos bens básicos de sobrevivência, mas sim o salário que irá determinar a reprodução da nossa existência.

Essa forma de apresentar a população, com base apenas em dados estatísticos, direciona a conceber o homem de forma abstrata, pois as abordagens que seguem esta orientação não apresentam leituras sobre as relações sociais de trabalho e como acontece a apropriação social da natureza.

Relacionado a essa maneira de apreender a população, Moreira (2006) afirma: “Então, surge um homem transformado em estatística tanto pelo lado da produção quanto pelo lado do consumo, num mundo da natureza transformada em estoque de recursos naturais. Homem e natureza jogados a uma mesma sorte” (MOREIRA, 2006, p. 77).

Com essa citação podemos deduzir que homem e natureza são incorporados ao modo de produção capitalista como recursos, em que a localização e a quantificação desses têm o fim de identificar os elementos naturais e o contingente de força de trabalho e consumidores disponíveis para potencializar o constante acúmulo de riquezas.

São inferências que surgiram pensando nas constatações de Moreira (2006) sobre os estudos de população que priorizam as estatísticas e seguem no sentido de indicar as intenções da classe dominante, que estrutura o processo produtivo e se apodera do meio natural em favor de privilégios particulares.

Desse modo, não se esclarece que a produção da nossa existência se realiza coletivamente e a apropriação dos bens que ajudamos a construir é privada, direcionando uma leitura pelo olhar da natureza como um recurso que seria utilizado para suprir as necessidades da maioria das pessoas de forma homogênea.

Nesse contexto o brasileiro do livro didático *Projeto Araribá* é abordado com base em estatísticas e soma-se a este procedimento a descrição de suas crenças, costumes e atividades de trabalho, conforme observamos no discurso em que se inserem as figuras 22 e 23.

produção-circulação-consumo da mercadoria para organizar o próximo ciclo, Moreira (2006, p. 98) nos indica que “a mais-valia não se converte em lucros e em acumulação de capital sem a venda da mercadoria. Para que haja acumulação, a esfera da produção deve colar com a esfera da circulação”.

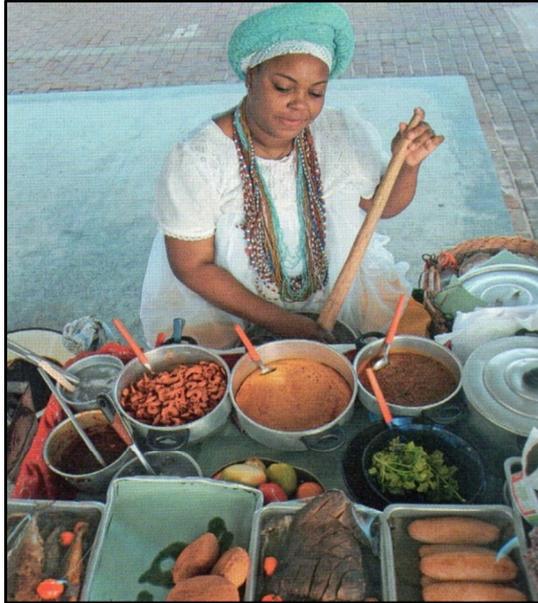


Figura 22 – As baianas do acarajé.

Fonte: Livro didático *Projeto Araribá: Geografia*. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2010, p. 47.

A imagem (figura 22) nos mostra uma mulher em Salvador (Bahia) preparando alguns pratos como acarajé, vatapá e demais refeições.

O texto ao qual se articula a imagem da baiana do acarajé (figura 22) é o único registrado no livro didático *Projeto Araribá* que menciona algumas características culturais dos habitantes da Bahia, um dos 26 estados identificados no interior das fronteiras que delimitam a República Federativa do Brasil.

Conforme descrito no texto, entendemos que o baiano é o indivíduo que tem como costume se alimentar de acarajé e outros complementos, como o vatapá, que apresentam íntima relação com o candomblé, pois, a sua receita, “não pode ser modificada e deve ser preparada apenas pelos filhos de santo” (VEDOVATE, 2010, p. 47).

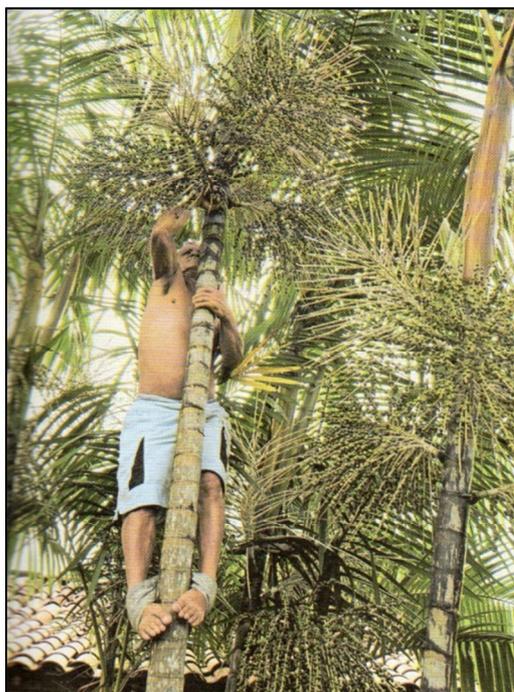


Figura 23 – Coleta do açai em Abaetetuba, Pará, 2009.

Fonte: Livro didático *Projeto Araribá: Geografia*. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2010, p. 103.

A figura 23 nos mostra um homem colhendo a fruta do açai em Abaetetuba, estado do Pará.

Essa imagem (figura 23) faz parte de um texto que tem como tema o desenvolvimento sustentável exercitado por comunidades tradicionais localizadas ao Norte do Brasil. Além dessa, são mencionadas outras atividades de trabalho praticadas pelas pessoas que vivem nessa região, onde, [...] seringueiros, castanheiros, ribeirinhos, indígenas, quilombolas, entre outros, são assim designados por viverem na floresta e subsistirem com recursos dela, praticando o extrativismo e a agricultura de subsistência (VEDOVATE, 2010, p. 101.).

Assim como exposto nas figuras 22 e 23, em todas as unidades do livro didático *Projeto Araribá* que apresentam leituras sobre as regiões brasileiras, nos deparamos com discursos que localizam algumas maneiras de viver que se realizam em território brasileiro. De acordo com Silva (2006), esse tipo de leitura na qual se identificam “diferentes modos de vida, por meio de sua dimensão geográfica regional, adquire um papel mediador do processo de construção identitária do Brasil” (SILVA, 2006, p. 131).

Essa passagem do trabalho de Silva (2006) está relacionada à leitura de uma figura que foi recortada do livro *Tipos e aspectos do Brasil*⁸⁰ e faz referência à divisão regional do

⁸⁰ IBGE/CNG (1956, p. 1).

país elaborada pelo IBGE no início dos anos 40 do século XX, apresenta as linhas que delimitam a região Norte e os *diferentes tipos humanos, assim como suas respectivas atividades de trabalho*⁸¹ que se encontram inseridos nessa dimensão territorial.

Desse modo, observamos que os autores do livro didático *Projeto Araribá* trazem alguns exemplos (figuras 22 e 23) que resgatam uma maneira estereotipada de ver o Brasil e o brasileiro, representação que já era reproduzida no início da década de 1940 e que repercutiu nos livros didáticos de Geografia do século XX.

É nesse sentido que se apresentam os livros didáticos de autoria de Aroldo de Azevedo⁸² (1971), autor de grande permanência que a partir da década de 1930 dominou a produção de manuais escolares de Geografia – “11.216.000 exemplares ao longo de 40 anos” (PEREIRA, 1989, p. 26). Não se sabe de outros autores de livros didáticos de Geografia e de outras áreas do conhecimento, cuja produção no período se equipara com a de Azevedo.

Assim, como as imagens que constam nas figuras 22 e 23 em que, respectivamente, são homogeneizadas crenças e costumes e o modo de viver em determinados lugares do Brasil, Azevedo (1971) também nos mostra alguns exemplos nessa direção.

Podemos observar esse fato no livro didático “O Brasil e suas regiões” (AZEVEDO, 1971), trabalho que se inicia descrevendo “Um mosaico de paisagens naturais” (p. 1), e todos os posteriores capítulos apresentam leituras regionais que registram o predomínio da descrição dos aspectos físicos. Procedimentos que apontamos anteriormente contribuir para pensar que os acontecimentos são naturais e não há como interferir, o que sinaliza a intenção em desenvolver ideias que justificam ações que não atendem aos interesses de vários grupos sociais.

Como exemplo, identificamos passagens que descrevem e destacam várias características da geografia física de Manaus. Azevedo (1971) enfatiza a posição dessa cidade por conta de possuir o maior número de habitantes do Amazonas, estado que o autor reconhece como “deserto humano” (AZEVEDO, 1971, p. 48).

⁸¹ Silva (2006, p. 131).

⁸² Aroldo Edgard de Azevedo foi aluno na primeira turma do curso de Geografia e História da USP. Sua produção de livros didáticos de Geografia se iniciou com a obra “Geografia Humana” (AZEVEDO, 1934) e findou-se com “O mundo que nos rodeia” (AZEVEDO, 1974). Produção que pode ser verificada no trabalho de Santos (1984). No decorrer de quatro décadas, Azevedo escreveu livros escolares com 30 títulos diferentes. Sua extensa obra e grande tiragem de exemplares construiu hegemonia no discurso geográfico escolar que adota(va) como a sua principal ferramenta teórico-metodológica o livro didático. Nesse sentido, a produção de Azevedo se tornou referência para o ensino de Geografia e a difusão de uma leitura do Brasil no período em destaque, pois apresenta as fundamentações que influenciaram diversos autores, inclusive persistindo em alguns livros didáticos atuais, conforme os exemplos que citamos nas linhas que antecedem esta nota.

Desse modo, Azevedo (1971) aponta que, exceto na sua capital, o restante do estado do Amazonas é despovoado, ocultando a existência de tantas outras populações que dependem diretamente da floresta, investida que sinaliza favorecer e legitimar o avanço de indústrias madeireiras, de mineração e da agropecuária sobre as terras onde vivem essas comunidades.

Esse tipo de divisão regional que foi elaborada pelo IBGE e está inserida em grande parcela dos livros didáticos de Geografia⁸³ teve, entre os seus precursores, Delgado de Carvalho⁸⁴ (1925, 1931), pesquisador cuja maneira de abordar o Brasil regionalmente apresenta a territorialização de grupos sociais em harmonia com os lugares, e o discurso direciona a uma leitura em que o meio natural é concebido como único agente transformador das geografias.

Assim é manifestado na obra que Carvalho (1931) nos apresenta a sua metodologia para ensinar geografia, baseada em uma divisão regional que tem como critério de recorte a natureza,

[...] Estas unidades geographicas são unidades naturaes, isto é, não creadas pelo homem, pelas tradições históricas ou pela conveniencia política, mas dictadas pelos meios em que vive o homem. É evidente que a planície amazônica, baixa, super humida e quente, dotada de mattas equatoriaes, com riquezas florestaes e fluviaes que determinam certos typos de vida e de occupação humanas, constitue um meio bem diferente do planalto paranaense, com o seu clima temperado, seus campos geraes que suscitam typos de actividade em absoluto contraste com os primeiros (CARVALHO, 1931, p. 241).

Essa passagem evidencia que as leituras de Delgado de Carvalho e a sua prática de ensino da geografia brasileira tiveram como principal fundamento a Geografia francesa, mais especificamente o pensamento de Vidal de La Blache, que reconhecia esse conhecimento como “a ciência dos lugares e não dos homens” (CHRISTOFOLETTI, 1982, p. 47).

⁸³ Este fato nos é indicado no trabalho de Perides (1992), cuja leitura possibilitou apreender que as primeiras regionalizações do Brasil que repercutiram no ensino de Geografia por intermédio dos livros didáticos tiveram, entre os seus precursores, Delgado de Carvalho, com o seu livro *Geografia do Brasil*, publicado em 1913. De acordo com Perides (1992, p. 17), este foi o primeiro livro escolar a direcionar o estudo do país por intermédio da leitura regional e a “sua proposta de dividir o Brasil em cinco regiões naturais teve grande influência no ensino da Geografia das décadas seguintes”.

⁸⁴ Com os trabalhos de Silva (1996) e Rocha (1996), descobrimos que Delgado de Carvalho nasceu no continente europeu onde obteve parte de sua formação intelectual em contato com Vidal de La Blache. Um grande expoente do pensamento geográfico francês cuja elaboração teórico-metodológica se tornou referência para o campo da Geografia. La Blache influenciou o trabalho de muitos pesquisadores como Delgado de Carvalho. Este último também foi professor e desenvolveu conceitos e métodos que foram considerados os mais modernos e científicos para o conhecimento e o ensino da Geografia do Brasil, no início do século XX; entre tais, a ideia de unidades naturais, pois, será este o principal conceito que fundamentará Carvalho a realizar leituras do país com o foco em construir um sentimento de pertencimento às riquezas naturais de seu território.

Nesse sentido, verificamos que, ao exaltar os aspectos físicos dos lugares e apontar a predominância destes no comportamento e na maneira do homem se organizar para (re)produzir a sua existência, a regionalização que se apresenta no livro didático *Projeto Araribá* se alinha à perspectiva desse geógrafo francês que corroborou a discussão regional na Geografia, vindo a influenciar o pensamento de seus seguidores, como Delgado de Carvalho.

Ao entrarmos em contato com o sumário do livro didático *Projeto Araribá (2010)* e o prefácio e índice do livro “Geographia do Brasil” (CARVALHO, 1931), nos é indicado que o critério regional priorizado para a leitura geográfica do país foi o de regiões naturais. Esse fato é afirmado com a apreciação dos discursos desses dois livros escolares que, em distintos períodos, foram direcionados ao ensino da Geografia do Brasil, conforme viemos mencionando.

Alguns pesquisadores (MENDOZA, JIMÉNEZ e CANTERO, 1982; PEREIRA, 1989) nos indicam que é por meio do conceito de regiões naturais e do gênero de vida que Vidal de La Blache introduz os princípios teóricos metodológicos do positivismo⁸⁵ funcionalista na Geografia.

Os fundamentos funcionalistas⁸⁶ chegam a esse campo do saber por intermédio do conceito de gênero de vida, que diz respeito às específicas atividades que o homem desenvolve para se adaptar ao meio. Articuladas a essas condições, são pensadas as unidades funcionais, reconhecidas de acordo com as técnicas de trabalho e a maneira de os grupos sociais utilizarem os recursos naturais nos diferentes lugares.

É com essa perspectiva que La Blache pensa a região natural. Um lugar que, por conta dos seus recursos naturais, desperta o interesse dos indivíduos que irão adequar as suas práticas de acordo com as exigências do meio e, para compreendermos essa relação Homem-Meio (H-M), o estudo deveria iniciar pela natureza.

⁸⁵ Com o trabalho de Michael Lowy (2013), verificamos que o positivismo é uma vertente metodológica que apresenta entre os seus fundamentos a difusão da ideia de um mundo harmônico, no sentido de propagar uma realidade esvaziada dos conteúdos políticos das relações que os homens mantêm entre si para apropriarem-se da natureza. Assim, de acordo com a perspectiva positivista, os conflitos que envolvem as relações humanas são naturalizados e as ciências sociais se limitam a observar o fenômeno, como se houvesse um equilíbrio e natural evolução das relações que determinam as formas de ser da realidade. Para saber mais sobre o surgimento da teoria positivista nas ciências sociais, em específico na Geografia, consultar em especial Mendoza, Jiménez e Cantero (1982), e sobre como repercutiu na tradição didática do ensino de Geografia no Brasil, ver Pereira (1989).

⁸⁶ “De acordo com Durkheim, a sociedade é, da mesma forma que um ser vivo, “um sistema de órgãos diferentes no qual cada um tem um papel particular”; certos órgãos sociais têm “uma situação especial e, se se quer, privilegiada”; situação evidentemente natural, funcional e inevitável”(LOWY, 2013, p. 37).

O direcionamento das leituras de mundo priorizando uma das partes da relação H-M indica um procedimento que se reproduz(iu) nos livros didáticos de Geografia, a dicotomia, geografia física e geografia humana.

Um marco na tentativa de superação dessa tradicional Geografia de origem francesa no ensino desta disciplina no Brasil foi o primeiro livro didático de Melhem Adas, “Estudos de Geografia” (ADAS, 1974).

A obra de Adas (1974) em destaque apresenta algumas preocupações do pensamento geográfico brasileiro referentes às inquietações sobre os fundamentos de tradição francesa e ideário positivista que caracteriza(vam) a Geografia científica e escolar⁸⁷.

As intenções de Adas (1974) em romper com o estudo fragmentário são sinalizadas no sumário cuja estrutura não segue a tricotômica Natureza-Homem-Economia (N-H-E)⁸⁸ e, na apresentação do livro escolar que registra o pensamento do autor sobre a realidade, “é constituída não somente pelo natural, mas, e sobretudo, pelo social, do qual derivam todos os tipos de comportamento e de relações dos homens com o meio e dos homens entre si” (ADAS, 1974).

No entanto, mesmo com Adas (1974) apontando a intenção de propor o ensino de Geografia pela leitura da relação sociedade-natureza indicando que cada uma das unidades com suas dinâmicas internas não se realizariam em si mesmas, e sim no âmbito da relação, Pereira (1989) registra que, após o lançamento do segundo livro escolar “Estudos de Geografia do Brasil” (ADAS, 1976), o autor gradativamente retrocede à tradição francesa, fato que iremos verificar se persiste, com a análise do livro didático *Expedições geográficas* a se realizar nos próximos capítulos.

Até o momento o que constatamos é que a perspectiva positivista de caráter descritivo e enumerativo se apresenta no livro didático *Projeto Araribá*. Conforme viemos apontando, o estudo das cinco macrorregiões do território brasileiro é realizado pela isolada leitura da natureza, da população e da economia; algumas interpretações que esses procedimentos podem gerar sobre o Brasil e os brasileiros serão ponderadas a seguir.

⁸⁷ Algumas pesquisas (PEREIRA, 1989; SILVA, 1996) nos indicaram que esse inaugural livro didático de Adas (1974) é significativo por estar entre os primeiros trabalhos que resultaram dos debates que aconteciam pelos corredores da Universidade São Paulo no momento da sua publicação. Nesse sentido, os pesquisadores nos apontam que o primeiro livro didático de Adas (1974) se incluiu entre os acontecimentos que provocaram as transformações que passaram a ocorrer no cerne da ciência geográfica no período final da década de 1970 e início de 1980, no entanto, essa discussão se distancia dos objetivos deste trabalho. Mais detalhes e referências, ver Pereira (1989) e Silva (1996).

⁸⁸ Tradicional estrutura que deriva da Geografia de origem francesa e que foi reproduzida no ensino de Geografia brasileiro por intermédio dos livros didáticos como os de autoria de Aroldo de Azevedo. Nos próximos capítulos iremos tratar dessa questão e verificar como repercute nos livros escolares atuais.

3.1.3 Considerações sobre o território do Brasil e os brasileiros do livro didático *Projeto Araribá*

Com a interpretação dos discursos sobre o território e a população brasileira do *Projeto Araribá*, percebemos que este livro escolar difunde leituras baseadas em relações de causa e efeito que não ultrapassam o nível sensório-superficial do fenômeno observado.

Conforme descrevemos com a abordagem da figura 15 que trata da Mata de Araucárias e da vegetação de Xique-Xique mostrando a mecânica relação clima-vegetação, as leituras propostas sobre o meio natural se apresentam de maneira fragmentada e isolada, pois, como no exemplo mencionado (figura 15), ao direcionar o estudo da geografia física, os autores não apontam a perspectiva de abordar a simultânea influência entre os seus componentes. O que se observa é a descrição dos quatro tradicionais aspectos físicos da geografia brasileira: clima, vegetação, hidrografia e relevo, e por vezes as relações clima-vegetação, clima-hidrografia e relevo-hidrografia.

É nesse sentido que todas as leituras do tema (geografia física) que abre o diálogo sobre cada região do Brasil nos apresentam discursos como esse que trata do sertão nordestino e nos indica que a *área delimitada pelos volumes pluviométricos mais baixos coincide com a área de ocorrência da vegetação de caatinga, revelando a profunda interação entre esses dois elementos naturais*⁸⁹. Outro exemplo que orienta um olhar estancado sobre as características físicas se refere à região Sudeste, onde se concebe que *graças ao relevo planáltico dessa região, os cursos d'água apresentam extensas corredeiras e quedas d'água*⁹⁰. Assim também podemos observar na passagem explícita na figura 24 que trata de dois aspectos da região Centro-Oeste.

⁸⁹ Vedovate (2010, p. 113).

⁹⁰ *Ibidem* (p. 144).

➤ Relevo e hidrografia

A paisagem do Brasil central é marcada pelas formas planálticas do relevo, com destaque para as chapadas. Serras e chapadas constituem importantes **divisores de águas** das principais bacias hidrográficas do país.

A Chapada dos Parecis, por exemplo, divide as águas das bacias Amazônica e do Paraguai. A Serra do Caiapó separa as águas de três bacias: Tocantins-Araguaia, do Paraguai e do Paraná.

Com exceção das serras de Goiás, o relevo do Centro-Oeste não apresenta elevadas altitudes, a maior parte das elevações se situa entre 200 e 800 metros (figura 3).

Destaca-se, ainda, a **Planície do Pantanal**, de baixas altitudes, para onde convergem rios vindos de todas as direções.

A maioria dos rios do Centro-Oeste tem elevado potencial para a geração de energia, por apresentarem corredeiras e quedas-d'água. Alguns dos cursos d'água com nascentes no Brasil central compõem as principais bacias hidrográficas do país, como a Amazônica, a do Tocantins-Araguaia e a do Paraná (figura 4).

Figura 24 – Relevo e hidrografia da região Centro-Oeste.

Fonte: Livro didático *Projeto Araribá: Geografia*. 2º volume. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2010, p. 191.

O título da figura 24 anuncia a relação que será descrita no recorte de texto que inicia indicando a influência do relevo de planalto como principal elemento que separa as redes hidrográficas do Brasil. Na sequência é apresentado de que maneira esse fenômeno acontece na região Centro-Oeste do país e são elencadas as bacias hidrográficas dessa unidade regional e as formas de relevo que separam os seus fluxos hídricos, destacando-se que, apesar de não predominarem elevadas altitudes nessa região, os seus rios possuem grande potencial para produzir energia.

O discurso (figura 24) se encontra nas páginas iniciais da leitura que os autores direcionam para a região Centro-Oeste, ele sucede a descrição do clima tropical predominante na região e antecede a abordagem sobre a sua vegetação de Cerrado.

Essa leitura se encontra articulada a dois mapas que, respectivamente, apresentam o aspecto físico e as bacias hidrográficas da região Centro-Oeste, discursando e nos mostrando que, por conta do seu relevo, alguns rios que nascem nessa região influenciam a formação das principais bacias hidrográficas do país, no entanto, a discussão sobre o clima que foi realizada na página anterior é esquecida, assim como essa abordagem não é relacionada posteriormente, quando os autores tratam do Cerrado.

Dessa forma, não se indica o esforço de mostrar a mútua relação entre os componentes do meio físico e que, por exemplo, o clima, a vegetação e outros elementos irão influenciar a composição das bacias hidrográficas e não apenas o relevo que também influencia e é influenciado por esses.

Essa discussão permanece isolada no início das leituras regionais do Brasil que são propostas pelo *Projeto Araribá*, pois, ao tratar da população, não é apontado de que maneira esta se organiza para apropriar-se da natureza que permanece separada no início.

Assim notamos que o brasileiro se apresenta apartado da sociedade e da natureza, indo ao encontro do que Moreira (2007) classifica como homem atópico, pois “não está na natureza (foi excluído da geografia física) e não está na sociedade (foi excluído da geografia humana)” (MOREIRA, 2007, p. 111).

Com base nos trabalhos do professor Ruy Moreira (2006, 2007, 2014), pesquisador que interpreta e evoca a discussão sobre a tradição tricotômica N-H-E, que se reproduz(iu) nesse campo de pesquisas e no ensino desse conhecimento, verificamos que o Brasil do livro didático *Projeto Araribá* se apresenta dessa forma, onde a natureza é descrita articulando dois e por vezes três de seus elementos; o estudo do homem é orientado a partir de suas características físico-biológicas, suas crenças, estatísticas demográficas e índices de problemas sociais.

Desse modo não se realiza a análise de por que a realidade se encontra de tal maneira, e as relações sociais de trabalho que intermedeiam a apropriação da natureza fica separada em outra unidade.

Assim se apresenta a unidade que trata da economia, que é examinada pela caracterização das atividades produtivas, mas sem considerar quem são os indivíduos da produção, uma Geografia econômica sem força de trabalho, pois a leitura sobre a população ficou isolada em outro capítulo.

É no âmbito dessa discussão, em que se aborda a exploração econômica como o principal fator que promoveu a ocupação do território, que nos é indicada a origem do Brasil

inserido no movimento colonizador europeu como país fornecedor de matéria-prima de gêneros agrícolas e consumidor de parte dos produtos manufaturados na Europa.

De acordo com o livro didático *Projeto Araribá*, essa condição viria mudar com a industrialização do país, onde grande parte das mercadorias que vinham de fora passaram a ser produzidas internamente, no entanto, por se desenvolver através da importação de conhecimento técnico-científico, o Brasil é mostrado no livro didático em análise como país dependente, pois, “embora o país conte com um significativo parque industrial, essa dependência ainda marca a industrialização brasileira” (VEDOVATE, 2010, p. 66).

Segundo Moreira (2014), esse posicionamento do Brasil na divisão internacional do trabalho, em que historicamente o país passa de agroexportador para produtor de bens industrializados dependente da tecnologia de outros países, resultou no “atual estado do país subdesenvolvido” (MOREIRA, 2014, p. 125), fenômeno que decorre da falta de investimentos na estrutura urbana para atender às demandas da industrialização e da vida.

No entanto, no livro didático *Projeto Araribá* os autores manifestam a ideia de que os principais problemas aos quais é submetida a sociedade brasileira provêm da precariedade dos aparelhos urbanos necessários à manutenção da vida e “pela intensa concentração de pessoas e de produção econômica” (VEDOVATE, 2010, p. 77).

Assim seguem elencando uma série de problemas sociais provenientes do planejamento que não atende às necessidades da enorme população urbana que ocupa as cidades, especialmente as suas áreas periféricas, destacando o crescimento populacional entre os responsáveis pelas precárias condições de sobrevivência nos aglomerados urbanos. Contudo, Moreira (2006) nos diz que “a causa real é o inalterado quadro de situação pré-industrial desses países, mantendo-os num estado de atraso social que o crescimento populacional acelerado agravará” (MOREIRA, 2006, p. 79).

Desse modo, Moreira (2006) nos esclarece que as condições de sobrevivência se diferenciam de acordo com o nível de industrialização dos países⁹¹ e que a qualidade de vida

⁹¹ Existem países onde se concentram os trabalhos intelectuais e as atividades técnicas e científicas, em outros predomina o trabalho qualificado, mas a tecnologia avançada não lhes pertence e existem aqueles que se dedicam à agricultura e se tornam fornecedores de matéria-prima para as economias nacionais que possuem avançada tecnologia. Ainda cabe destacar que cada um desses países tem as suas especificidades. Essa discussão sobre os diferentes graus de desenvolvimento e especialização da produção em diferentes lugares exige maiores cuidados; podemos obter mais referências e aprofundamento com Smith (1988). A nossa intenção é destacar que a relação entre crescimento populacional e as condições de sobrevivência não é direta como aponta o livro didático *Projeto Araribá*, pois as intempéries que envolvem a vida nas cidades atingem as pessoas de maneira distinta e a simples diminuição do número de indivíduos não muda essa situação, porque ela está ligada à posição das pessoas no mercado de trabalho, condição que irá influenciar o acesso aos bens básicos da vida. Sabemos que grande parcela da população não consegue suprir suas necessidades mínimas, enquanto a minoria possui privilégios.

também é influenciada pelo aumento da população, o que não significa que este fenômeno em si seja o responsável por tornar a vida insalubre, como se enfatiza em algumas passagens do livro didático *Projeto Araribá*. Conforme verificamos anteriormente com a apreensão do estudo da população apresentado nesse livro escolar, o crescimento e a concentração de pessoas estão ligados aos intuitos do modo de produção capitalista que necessita de uma reserva de força de trabalho, isto é, um maior número de pessoas à procura de emprego, situação que favorece o rebaixamento dos salários e a acumulação capitalista.

3.2 Livro Didático: *Expedições geográficas*

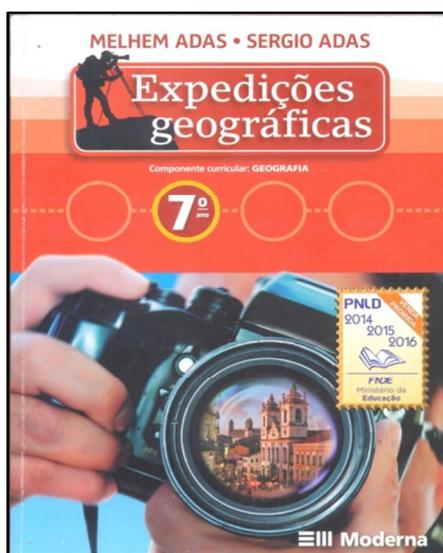


Figura 25 – Capa do livro didático *Expedições geográficas*.

Fonte: www.moderna.com.br.

Esse trabalho titulado *Expedições Geográficas* tem dupla autoria, Melhem Adas e Sergio Adas, e foi aprovado pelo PNLD 2014, que, conforme a chancela em sua capa, tem a validade de três anos. Produzida pela editora Moderna, esta obra é composta por quatro volumes que se destinam a suprir a demanda da segunda fase do ensino fundamental, incluindo os alunos do 7º ano, aos quais é direcionado o volume 2 (figura 25) que tem como foco o estudo da geografia brasileira.

Ao observar o sumário do livro didático em referência, nos deparamos com as oito unidades em que se encontra organizado, cada qual dividida em quatro percursos que possibilitam captar de imediato a sua estrutura e o tema central a que se direciona esse manual escolar, conforme apresentado no quadro 3 a seguir.

Quadro 3- Sumário do livro didático *Expedições geográficas*

	Unidades	Percursos
Livro didático: <i>Expedições geográficas</i>	1. O território brasileiro	1. Localização e extensão do território brasileiro 2. A formação do território brasileiro 3. A regionalização do território brasileiro 4. Domínios naturais: ameaças e conservação
	2. A população brasileira	5. Brasil: distribuição e crescimento da população 6. Brasil: migrações internas e emigração 7. População e trabalho: mulheres, crianças e idosos 8. Brasil: a diversidade cultural e os afro-brasileiros
	3. Brasil: da sociedade agrária para a urbano-industrial	9. A urbanização brasileira 10. Rede, hierarquia e problemas urbanos 11. A industrialização brasileira 12. O espaço agrário e a questão da terra
	4. Região Norte	13. Região Norte: localização e meio natural 14. Região Norte: a construção de espaços geográficos 15. Amazônia: conflitos, desmatamento e biodiversidade 16. Amazônia: o desenvolvimento sustentável
	5. Região Nordeste	17. Região Nordeste: o meio natural e a Zona da Mata 18. O Agreste 19. O Sertão 20. O Meio-Norte
	6. Região Sudeste	21. Região Sudeste: o meio natural 22. Região Sudeste: ocupação e povoamento 23. Região Sudeste: a cafeicultura e a organização do espaço 24. Região Sudeste: população e economia
	7. Região Sul	25. Região Sul: o meio natural 26. Região Sul: a construção de espaços geográficos 27. Região Sul: problemas ambientais 28. Região Sul: população e economia
	8. Região Centro-Oeste	29. Região Centro-Oeste: localização e meio natural 30. Região Centro-Oeste: fatores iniciais da construção de espaços geográficos 31. Região Centro-Oeste: a dinamização da economia 32. Região Centro-Oeste: população, economia e meio ambiente

Fonte: organizado pelo autor, com base no livro didático *Expedições geográficas*. São Paulo: Moderna, 2011.

As unidades de 1 a 3 anunciam a abordagem que irá se suceder no restante do livro, sendo adotado o conceito de região para realizar a leitura geográfica do território brasileiro.

A unidade 1 apresenta a localização, extensão e formação do país, com destaque para o contexto histórico da configuração dos seus limites territoriais e das suas abordagens regionais. O diálogo sobre a regionalização inicia-se conceituando e apresentando algumas maneiras de tematizar o Brasil e segue destacando a geografia física do país, leitura que

também se manifesta no conteúdo do quarto e último percurso da unidade, “Percurso 4. Domínios naturais: ameaças e conservação” (ADAS, 2011, p. 32).

A unidade 2 denominada “A população brasileira” inicia-se com a leitura sobre a distribuição e o crescimento da população e segue apontando alguns fatores que influenciam a movimentação do contingente de pessoas pelo país. Assim são apresentados alguns conceitos e símbolos que direcionam a pensar a população de acordo com o sentido e as estatísticas das migrações internas e a emigração, a quantificação das pessoas distribuídas conforme os setores de produção e a pirâmide etária do Brasil. A unidade se encerra abordando a formação da população brasileira e a sua diversidade cultural.

Na terceira parte o livro apresenta o Brasil no contexto da sua transição de sociedade agrária para predominantemente urbano-industrial. Inicialmente são apresentadas tabelas, mapas que quantificam a população urbana e rural do Brasil e de outros países e segue-se apontando as causas da urbanização no contexto histórico dos ciclos econômicos, com destaque para a industrialização.

Nessa mesma unidade, observamos discursos articulados a símbolos que irão orientar o olhar para a constituição de regiões metropolitanas de acordo com a hierarquia entre as cidades, fenômeno que seria ordenado conforme a subordinação configurada pela oferta de serviços que intermedeia a relação entre estas. Ainda notamos a presença de gráficos, tabelas e mapas destinados a denunciar problemas sociais provenientes da urbanização e a localizar, descrever e quantificar as atividades econômicas realizadas em território nacional.

A partir da unidade 4 o livro adota a proposta regional do IBGE e a leitura das unidades regionais conforme a estrutura descrita nos capítulos de 1 a 3, procedimento que é anunciado na abertura da unidade 4, na qual os autores declaram que “estudaremos a Região Norte do Brasil e suas principais características naturais, humanas, econômicas e de povoamento, além dos problemas ambientais que acompanham o processo de sua ocupação” (ADAS, 2011, p. 108).

Assim se inicia o tratamento da região Norte enaltecendo os seus aspectos físicos, na sequência apresenta-se o contexto histórico da ocupação, localizando e descrevendo as atividades econômicas e segue denunciando questões que envolvem demandas políticas, econômicas, sociais e problemas ambientais.

É com base nesse mesmo modelo estrutural que são sugeridos os estudos sobre as regiões Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste a serem contemplados nas unidades 5, 6, 7 e 8

desse livro didático que nos apresenta algumas ideias e representações sobre o Brasil e os brasileiros, conforme iremos tratar na sequência.

3.2.1 O território

Ao observarmos a maneira como se encontra organizada a apresentação do território no sumário dos livros didáticos (quadros 2 e 3) que são objetos desta pesquisa, tanto nas primeiras unidades em que se realiza uma prévia e se indica o raciocínio adotado para abordar o país, como nas leituras regionais que se apontam como uma síntese do que foi anunciado nas unidades iniciais, verificamos que existem mais aproximações do que distanciamentos.

A seguir iremos apresentar e descrever os recortes do discurso do livro didático *Expedições geográficas* que nos trazem ideias sobre o território brasileiro. Para tratar esses dados e apresentar o que constatamos e o significado das nossas apreensões, iremos comparar e mostrar as semelhanças e divergências com o *Projeto Araribá*. Seguem as amostras.

UNIDADE

1

O território brasileiro

Nesta Unidade, você estudará aspectos da formação territorial do Brasil e verá que os limites que hoje o país apresenta não foram obra da natureza, mas de um longo processo de ocupação humana. Também conhecerá diferentes regionalizações do território brasileiro e os diversos desafios para sua conservação ambiental.

País de dimensões continentais

O território brasileiro apresenta uma área de 8.514.876 km². Com essa dimensão, o Brasil é o 5º maior país do mundo. Se compararmos sua extensão com a da Oceania, que tem 8.520.043 km², veremos que esse continente e nosso país apresentam áreas aproximadas. Por isso, diz-se que o Brasil é um país de dimensões continentais.

OS MAIORES PAÍSES

Observe o mapa e veja quais são os maiores países do mundo. Desconsiderando a parte europeia da Rússia, todo o continente europeu caberia na área ocupada pelo território brasileiro.

PERCURSOS

- Localização e extensão do território brasileiro
- A formação do território brasileiro
- A regionalização do território brasileiro
- Domínios naturais: ameaças e conservação

Ocupando 47% da América do Sul, o Brasil faz fronteira terrestre com outros nove países e um território, pertencente à França (Guiana Francesa).

Fonte: IBGE. Atlas geográfico escolar. 5. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. p. 34.

12

Figura 26 – O território brasileiro.

Fonte: Livro didático *Expedições geográficas*. São Paulo: Moderna, 2011, p. 12.

A figura 26 reproduz a página de apresentação da unidade 1 do livro didático *Expedições geográficas* que se destina a tratar do território brasileiro. Verificamos do seu lado esquerdo, abaixo do título, duas colunas que primeiramente indicam que os limites territoriais do Brasil não são naturais, mas, sim, o resultado de ocupações que foram praticadas no decorrer da história do país, processo que será estudado com base nos recortes regionais e as dificuldades para a conservação ambiental do território. A segunda coluna nos mostra o caminho a ser percorrido em quatro etapas até atingir a proposta anunciada: 1. *Localização e extensão do território brasileiro*; 2. *A formação do território brasileiro*; 3. *A regionalização do território brasileiro*; 4. *Domínios naturais: ameaças e conservação*. A imagem ainda nos apresenta um mapa inserido em um discurso que indica as dimensões do território brasileiro e a sua posição na 5ª colocação em referência aos maiores países do planeta. O país ocupa 47% da América do Sul e faz fronteira com 10 países; ainda se reforça a exaltar as proporções do Brasil comparando-as com o continente europeu e a Oceania.



Figura 27 – Pontos extremos do território brasileiro.

Fonte: Livro didático *Expedições geográficas*. São Paulo: Moderna, 2011, p. 17.

De acordo com o mapa da figura 27 os pontos extremos do Brasil no sentido Norte-Sul (latitudinal) são respectivamente a nascente do rio Ailá e o Arroio Chuí e a extensão entre ambos é de 4.394,7 km. A linha que liga essa duas extremidades passa por território que não é brasileiro e, conforme está representado, pode contribuir para naturalizar a ideia de que uma porção da Argentina e do Paraguai pertença ao Brasil. Na direção Leste-Oeste (longitudinal) a distância entre os dois pontos extremos, Ponta do Seixas e nascente do rio Moa, mede 4.319,4 km.

♦ A localização no continente americano

A América é um continente que se estende desde as altas latitudes do Hemisfério Norte até as altas latitudes do Hemisfério Sul (figura 3). Em vista disso, foi dividida em América do Norte, América Central e América do Sul.

O Brasil ocupa grande parte da porção sul do continente americano e por isso está localizado na América do Sul (figura 4).

Figura 4. América do Sul: político



Fonte: IBGE. Atlas geográfico escolar. 5. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. p. 41 e 91.

Figura 3. Localização do Brasil na América



Fonte: elaborado com base em IBGE. Atlas geográfico escolar. 5. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. p. 34.

O continente americano se localiza em quais zonas climáticas?

Observando o mapa, veja que o Brasil faz fronteiras territoriais com quase todos os países da América do Sul. Quais são as exceções?

Figura 28 – Localização do Brasil na América.

Fonte: Livro didático *Expedições geográficas*. São Paulo: Moderna, 2011, p. 15.

O discurso sobre a localização do Brasil na América (figura 28) inicia comentando a extensão do continente americano e destacando a sua posição referente as terras atingirem as altas latitudes, tanto ao Sul, quanto ao Norte. Em seguida indica-se a divisão do continente em três Américas, justificando por que o Brasil se inclui entre os países sul-americanos. Os dois mapas (figura 28) destacam a localização e a dimensão territorial do Brasil. O mapa posicionado do lado direito, porção superior da imagem, realça o Brasil, o único grande país identificado no continente americano cujo território é cortado pelo Equador e o trópico de Capricórnio. O mapa intitulado América do Sul: Político corrobora a grande extensão do território brasileiro, que faz fronteira com quase todos os países da América do Sul. Este posicionamento ainda é reforçado pelo fato de o país possuir um litoral que se estende por aproximadamente 7.367 km e uma fronteira terrestre que possui cerca de 15.719 km de extensão. Ainda são propostas duas questões, uma delas se refere à identidade territorial do Brasil perante os países da América do Sul e a outra trata do clima no continente americano, no entanto, questiona sobre as zonas climáticas que não estão representadas no mapa.



Figura 29 – A configuração do território brasileiro em 2009.

Fonte: Livro didático *Expedições geográficas*. São Paulo: Moderna, 2011, p. 24.

O mapa da figura 29, que tem como título “A configuração do território brasileiro em 2009”, nos mostra os limites políticos e a identidade territorial que o Brasil assumiu no início do século XX e que persiste atualmente. Identificamos também a delimitação territorial e a forma dos países da América do Sul que fazem fronteira com o território brasileiro e outros como o Chile, Equador e os países da América Central, o México e um trecho dos Estados Unidos. Ainda podemos observar a divisão política interna do Brasil, que é composta por um conjunto de unidades-estados que são subordinadas à federação brasileira.

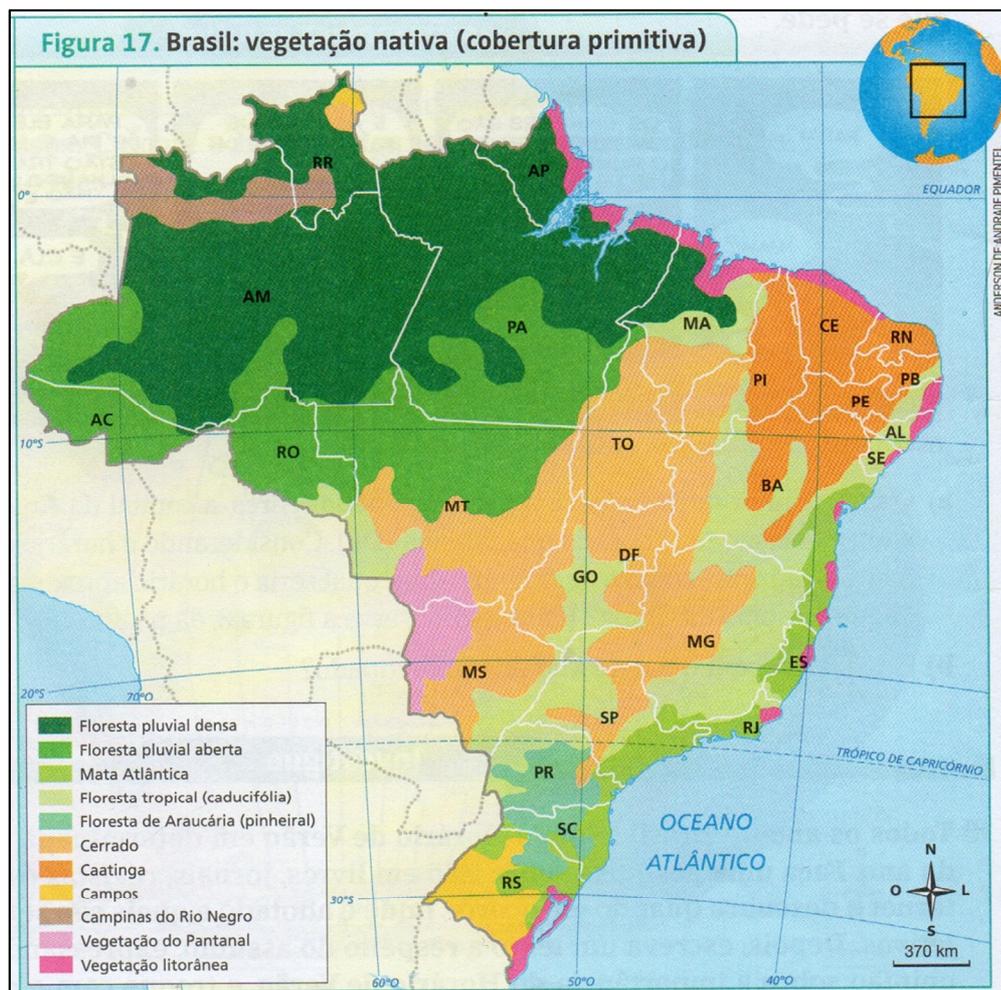


Figura 30 – Brasil vegetação nativa (cobertura primitiva).

Fonte: Livro didático *Expedições geográficas*. São Paulo: Moderna, 2011, p. 28.

O mapa exposto na figura 30 trata da regionalização do Brasil de acordo com os distintos tipos de vegetação que originalmente se distribuíram pelo território brasileiro, conforme identificados na legenda localizada na parte inferior esquerda. Nesse sentido, foi adotado um aspecto físico como critério para delimitar os recortes regionais. Destacamos que a distribuição da vegetação não coincide com as linhas que delimitam os estados-unidades da federação, no entanto, a cobertura vegetal não ultrapassa as linhas dos limites territoriais do país.

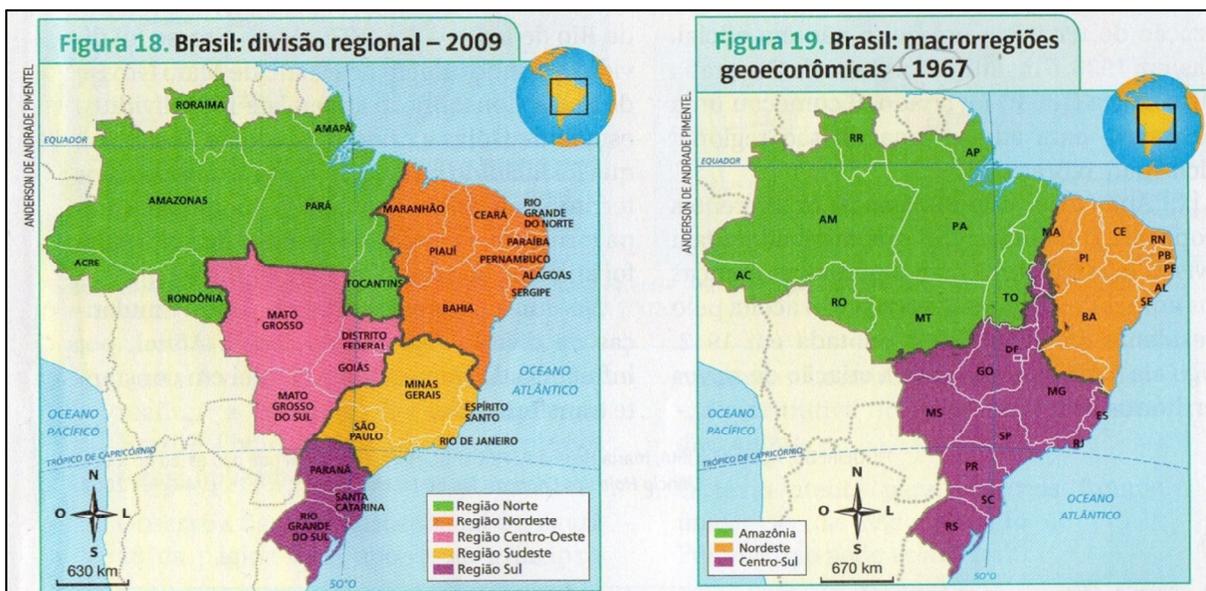


Figura 31 – Brasil divisão regional de 2009 e Brasil macrorregiões geoeconômicas de 1967.

Fonte: Livro didático *Expedições geográficas*. São Paulo: Moderna, 2011, p. 29.

O mapa “Brasil divisão regional-2009”, que está do lado esquerdo (figura 31) nos apresenta o país dividido em cinco macrorregiões, que são identificadas de acordo com as distintas cores da legenda, observamos que os limites das regiões coincidem com os contornos dos estados brasileiros. Na outra regionalização, “Brasil macrorregiões geoeconômicas-1967”, que se encontra do lado direito (figura 31), as três unidades regionais não se restringem às fronteiras políticas interestaduais, observamos que alguns estados participam em duas regiões, como é o caso do Mato Grosso, Minas Gerais, Bahia, Piauí, Maranhão e Tocantins. Ainda podemos perceber de imediato que o mapa do lado esquerdo da figura 31 mantém a configuração regional desenvolvida pelo IBGE em 1988, que, entre outras modificações, apresentou a criação do estado de Tocantins, que ainda não existia no ano de 1967.

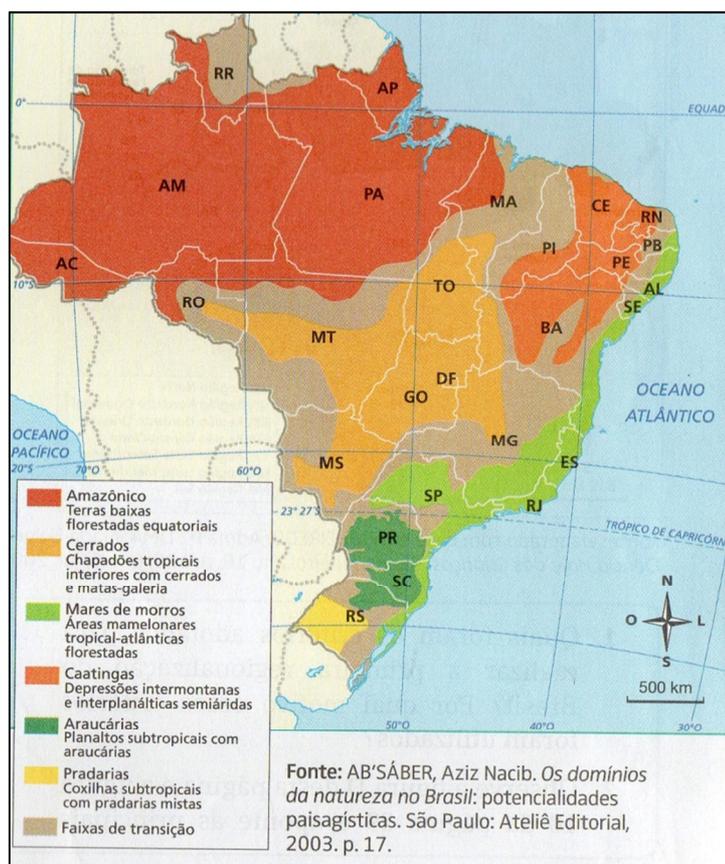


Figura 32 – Brasil domínios morfoclimáticos.

Fonte: Livro didático *Expedições geográficas*. São Paulo: Moderna, 2011, p. 32.

O mapa (figura 32) intitulado “Brasil domínios morfoclimáticos” exibe um país organizado em seis unidades territoriais que são identificadas de acordo com as diferentes cores que estão representando a extensão de cada unidade-região. Além das seis regiões, existem as áreas entre as mesmas que são reconhecidas pela cor marrom, denominada na legenda (retângulo na parte inferior-esquerda) como faixas de transição. A legenda também nos apresenta informações sobre o relevo, a vegetação e o clima de cada região, como a primeira classificação de cor vermelha que indica um lugar onde predominam as florestas equatoriais em terras baixas, um domínio morfoclimático denominado Amazônico. Seguindo a legenda de cima para baixo, temos identificado pela cor laranja os cerrados, que são compostos por chapadões tropicais interiores com cerrado e matas galeria; a cor verde-claro representa o domínio de mares de morros com suas áreas mamelonares tropical-atlânticas florestadas; na cor laranja estão as caatingas com depressões intermontanas e interplanáticas semiáridas; de verde-escuro os planaltos subtropicais com araucárias e em amarelo estão localizadas as coxilhas subtropicais com pradarias mistas.

Com a descrição dos mapas do livro didático *Expedições geográficas* que tratam do território brasileiro, notamos que se enfatiza a localização do Brasil em meio aos países que atualmente possuem a maior dimensão territorial no planeta (figura 26). Um território cuja extensão entre seus pontos extremos (figura 27) nos indica que se distribui por dois hemisférios (Norte e Sul), com um grande litoral que é banhado pelo oceano Atlântico, em uma faixa predominantemente tropical e que ocupa aproximadamente 47% da porção do continente onde se situa a América do Sul, só não fazendo fronteira com dois países, Chile e Equador (figura 28).

O livro didático em destaque indica que essas e inúmeras outras características são identificadas como brasileiras por conta do processo histórico de ocupação dessa parte do mundo que hoje é conhecida como Brasil, território que foi delimitado por fronteiras que se estabeleceram de acordo com o quadro geopolítico que segue em curso desde a conquista dessas terras pela coroa portuguesa.

Para atender a seus interesses, que envolveram a implantação das atividades econômicas entre os séculos XVI e XIX, o Estado português se apropriou e, sobre a expropriação de comunidades tradicionais, expandiu o seu domínio sobre o território que viria a se consolidar como um Estado independente de Portugal a partir de 1822, momento em que a sua configuração territorial já se apresentava bem próxima do que é hoje (figura 29), forma que foi assumida no início do século XX, com a incorporação das terras que constituem o estado do Acre.

Soma-se a essa abordagem algumas propostas e os respectivos critérios que foram adotados para organizar o Brasil em regiões, entre esses, a vegetação (figura 30), aspectos naturais e econômicos (figura 31) e os domínios morfoclimáticos e fitogeográficos (figura 32).

Essa maneira de apresentar o país, conforme descrita nesses três últimos parágrafos e de acordo com o que mostramos nos capítulos anteriores, também é direcionada pelo livro didático *Projeto Araribá*. Exceto pela leitura proposta por intermédio da figura 32, que fundamenta o discurso do último tema da unidade 1 do livro didático *Expedições geográficas*.

Esse fato é sinalizado no sumário dos livros didáticos (quadros 2 e 3) da nossa análise, uma vez que verificamos que os quatro assuntos que são elencados na unidade inicial se diferem apenas no último tema: no *Projeto Araribá* se intitula *Brasil: regiões e políticas regionais*⁹² e no *Expedições geográficas* é denominado como *Domínios naturais: ameaças e*

⁹² Vedovate (2010, p. 24).

conservação⁹³.

Nesse sentido, constatamos que na primeira unidade, na qual os autores desses livros didáticos se preocuparam em apresentar o território brasileiro, enquanto o livro didático *Projeto Araribá* mostrou a natureza de forma diluída, o *Expedições geográficas* concentrou essa abordagem em um dos quatro temas.

Desse modo, ao se apoiarem no conceito de domínio morfoclimático e fitogeográfico⁹⁴ (figura 32) elaborado por Aziz Ab'Sáber (2003), os autores do livro didático *Expressões geográficas* nos sinalizam a intenção em abordar a unidade do meio natural, pois, esse conceito indica as simultâneas relações entre alguns componentes da geografia física, especialmente as ações do relevo e do clima sobre a vegetação, que seria resultante da concomitante influência entre os elementos naturais.

No entanto, o que percebemos no decorrer da obra são estudos fragmentários, procedimento que indicamos a presença no livro didático *Projeto Araribá*, que segue enumerando e descrevendo os aspectos naturais do território brasileiro.

Em todos os capítulos iniciais das leituras regionais em que os autores do livro didático *Expressões geográficas* anunciam no título que irão tratar do meio natural (quadro 3), as introduções desses capítulos mostram o mapa político e a extensão da área delimitada, e aponta-se a participação econômica da região no processo de ocupação do território brasileiro.

Na sequência é apresentada a descrição de alguns dos seus elementos naturais (relevo, hidrografia, clima e vegetação), no entanto, sem demonstrar a relação desses entre si; o que notamos são abordagens isoladas (figura 33) ou mostra-se a articulação entre dois elementos da geografia física, por exemplo, relevo-hidrografia, clima-relevo ou vegetação-relevo (figura 34).

⁹³ Adas (2011, p. 32).

⁹⁴ O conceito de domínios morfoclimáticos faz a leitura do país organizado em unidades territoriais que foram delimitadas com base em aspectos em comum, que resultam da simultânea relação entre os elementos da natureza em determinados lugares, com destaque para as relações entre relevo, clima e vegetação, conforme nos indica o autor do conceito, que, ao expressar o que compreende por domínio morfoclimático e fitogeográfico, indica ser [...] um conjunto espacial de certa ordem de grandeza territorial [...] onde haja um esquema coerente de feições de relevo, tipos de solo, formas de vegetação e condições climático-hidrológicas (AB'SÁBER, 2003, p. 11-12).



Figura 33 – Relevo da região Sudeste.

Fonte: Livro didático *Expedições geográficas*. São Paulo: Moderna, 2011, p. 179.

Observamos na figura 33, que trata do relevo da região Sudeste, que os autores comentam sobre o predomínio do domínio de Mares de Morros na região e seguem destacando as características do relevo, cuja distribuição pode ser verificada no mapa ao lado direito (figura 33), que, de acordo com a legenda, localiza os planaltos, planícies e depressões da região. Destaca-se no mapa a grande área ocupada pelo relevo que, de acordo com a legenda, é denominado como Planaltos e Serras do Atlântico Leste-Sudeste.

Percebemos que a leitura proposta a partir desse trecho (figura 33) do discurso não desenvolve o exercício de relacionar o relevo com os outros elementos da natureza, o que verificamos é a continuidade da descrição do clima, da vegetação e da hidrografia separadamente. Também notamos que, da maneira que o fenômeno está representado (figura 33), contribui para o aluno pensar que o relevo se encerra nas linhas de fronteira da região Sudeste.

● Relevo e vegetação

As **terras altas** (de maiores altitudes) da Região Sul são encontradas nas porções norte e nordeste do Rio Grande do Sul e daí se prolongam para os estados de Santa Catarina e Paraná (figura 2). Formam diversas serras, entre elas a **Serra do Mar** (figura 3, na página seguinte) e a **Serra Geral**, onde as massas de ar úmidas, vindas do oceano, provocam chuvas orográficas ao encontrar suas encostas.

Nessas serras e em outras da região há remanescentes da Mata Atlântica e da Mata dos Pinhais, como veremos no *Percurso 27*.

É na Serra Geral, no estado de Santa Catarina, que se localiza São Joaquim, a 1.360 metros de altitude. Esse município é um dos mais frios do país. Por causa de sua altitude elevada e por estar sujeito às incursões da massa Polar Atlântica, fria, já registrou temperatura de $-10\text{ }^{\circ}\text{C}$ e queda de neve no inverno.

Figura 34 – Relevo e vegetação da região Sul.

Fonte: Livro didático *Expedições geográficas*. São Paulo: Moderna, 2011, p. 209.

A passagem anterior (figura 34) foi recortada de um discurso que se encontra articulado ao mapa físico da região Sul e a uma imagem que nos mostra o relevo e a vegetação no trecho da Serra do Mar que se localiza entre Curitiba e Paranaguá no estado do Paraná. Podemos observar a descrição e localização do relevo da região Sul, a indicação da permanência do que resta da vegetação de Mata Atlântica e Mata dos Pinhais e a influência da altitude e massa de ar polar no clima da região.

O que se verifica no contexto em que estão inseridos o mapa e os trechos dos discursos apresentados nas figuras 33 e 34 é que, apesar de apontarem estarem fundamentados pelo conceito de domínio morfoclimático para realizar a leitura do meio natural, que, conforme mencionamos anteriormente, apresenta a perspectiva de abordar a unidade dos aspectos da geografia física, os autores do livro didático *Expedições geográficas* registram discursos que não demonstram o direcionamento em conectá-los. Soma-se a isto o fato de que, além de não apresentar uma leitura que contemple a discussão sobre a dinâmica da natureza, as unidades que se dedicam a realizar leituras regionais apresentam um Brasil fragmentado pelo estudo da natureza que sempre é o primeiro percurso sugerido, seguido por abordagens sobre a sociedade e a economia.

O sumário (quadro 3) do livro didático em pesquisa, assim como a apresentação de cada unidade regional, aponta o que estamos dizendo, conforme o exemplo a seguir (figura 35).

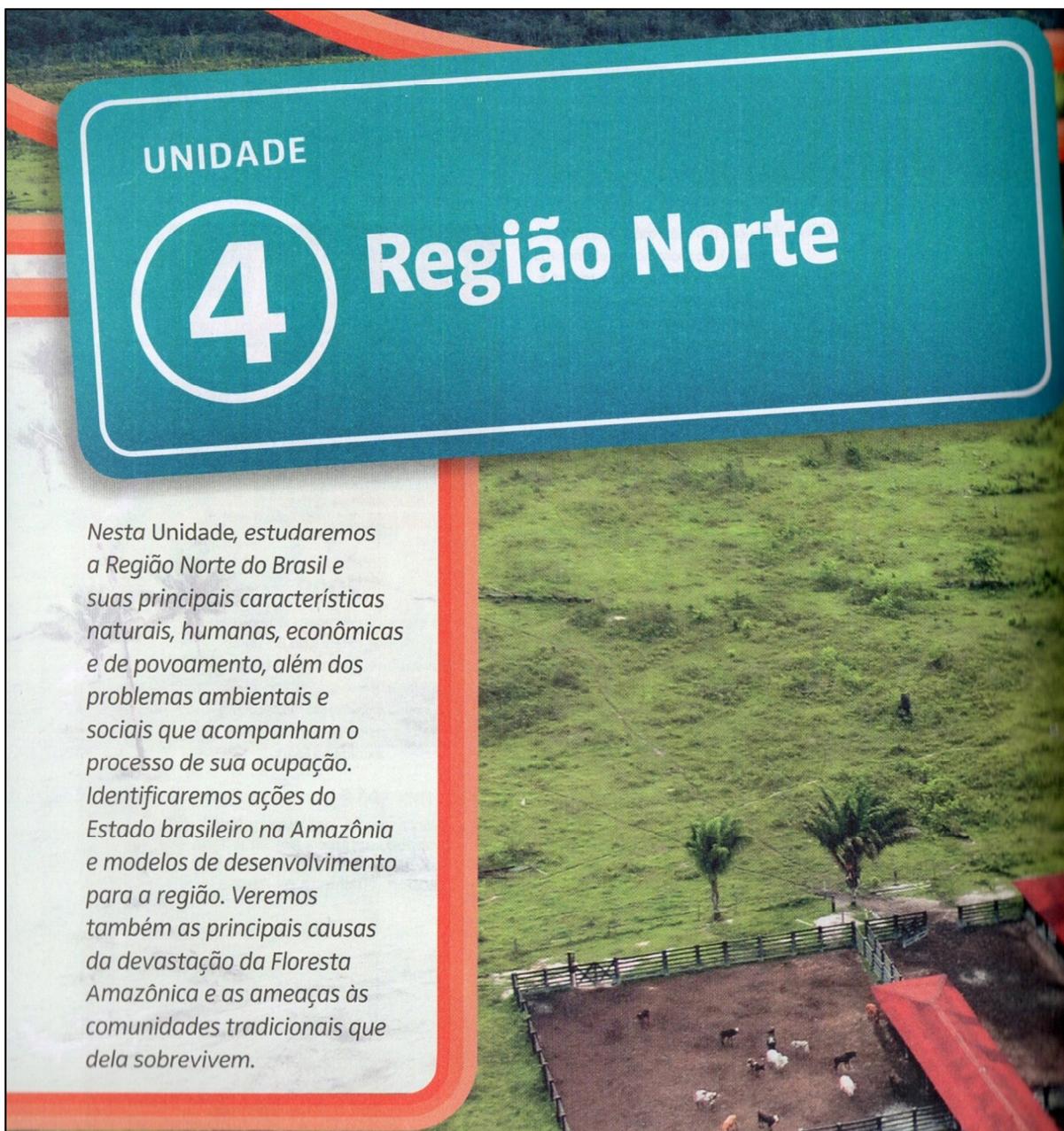


Figura 35 – Abertura da unidade 4 - Região Norte.

Fonte: Livro didático *Expedições geográficas*. São Paulo: Moderna, 2011, p. 108.

A imagem exposta na figura 35 foi recortada da página de abertura da unidade que trata da Região Norte do Brasil. O texto em destaque indica como será organizado o estudo, sendo primeiramente realizada uma abordagem dos aspectos naturais, seguida da leitura das características humanas, econômicas e como se deu a ocupação dessa região.

A estrutura anunciada na figura 35 pode ser constatada na apresentação de todas as unidades do livro didático *Expedições geográficas* em que se direciona o estudo sobre as regiões brasileiras, organização que é reproduzida no livro didático *Projeto Araribá*, conforme mencionamos no tópico composto por nossas considerações, nas quais pontuamos que este procedimento é anunciado no quadro introdutório que abre com a discussão sobre o território e segue na unidade 2 abordando a população. Tal exercício também acontece no livro didático *Expedições geográficas*, cujos recortes com suas respectivas descrições e o tratamento iremos apresentar a seguir.

3.2.2 A população

A página de abertura da unidade 2 do livro didático *Expedições geográficas* anuncia como será organizada a leitura sobre a população brasileira e nos indica como está direcionada a reflexão sobre o tema. Fato que pode ser observado na figura 36, que apresenta o caminho (capítulos) que será percorrido para apreendermos a evolução da população.

UNIDADE

2

A população brasileira

Saber quem somos, quantos somos, como e onde vivemos é um passo importante para melhor compreender o nosso país. Nesta Unidade, você estudará como a população do Brasil está distribuída no território, as desigualdades que ainda existem no mercado de trabalho do país e os grupos que formam a sua população.

A evolução da população brasileira

Ao longo da história do Brasil, podemos observar um constante crescimento da população. Tal crescimento, no entanto, não aconteceu de forma regular: em alguns momentos o processo foi acelerado, em outros, mais lento. A distribuição da população pelo território também mudou, passando de maioria rural para urbana. Observe o crescimento da população brasileira no infográfico a seguir.

PERCURSOS

- 5 ○ Brasil: distribuição e crescimento da população
- 6 ○ Brasil: migrações internas e emigração
- > ○ População e trabalho: mulheres, crianças e idosos
- ∞ ○ Brasil: a diversidade cultural e os afro-brasileiros

A partir de 1900, ocorreu um grande aumento da população. A principal causa desse fenômeno foi a chegada de **imigrantes estrangeiros**, que já era significativa no século XIX, mas teve maior importância no início do século XX.

Só no período entre 1904 e 1930, entraram no país mais de **dois milhões de imigrantes**.

Brasil: **9.930.478** hab.

42

Figura 36 – A população brasileira.

Fonte: Livro didático *Expedições geográficas*. São Paulo: Moderna, 2011, p. 42.

A figura 36 foi copiada da página inicial da unidade 2 na qual o livro didático *Expedições geográficas* apresenta a população brasileira. Abaixo do título da unidade, ao lado esquerdo, é anunciada a importância do tema para estudarmos o país e, para tanto, iremos analisar a distribuição dos seus habitantes, as desigualdades socioeconômicas decorrentes da posição do indivíduo no mercado de trabalho e quais os grupos humanos que se inserem nos limites territoriais do Brasil. Na sequência nos é indicado que, para apreender os habitantes do Brasil, iremos seguir quatro percursos que estão enumerados de cinco a oito: 5. *Brasil: distribuição e crescimento da população*; 6. *Brasil: migrações internas e emigração*; 7. *População e trabalho: mulheres, crianças e idosos*; 8. *Brasil: a diversidade cultural e os afro-brasileiros*. Os autores também nos assinalam que historicamente o crescimento da população foi contínuo, mas o seu ritmo é desregulado e a maior parte dos habitantes hoje vive no mundo urbano.

Região	População	Área (km ²)	Densidade demográfica (hab./km ²)	Porcentagem da população brasileira
Norte	15.864.454	3.853.575,6	4,1	8,3
Nordeste	53.081.950	1.554.387,7	34,1	27,8
Sudeste	80.364.410	924.596,1	86,9	42,1
Sul	27.386.891	563.802,1	48,6	14,4
Centro-Oeste	14.058.094	1.606.366,8	8,7	7,4
BRASIL	190.755.799	8.502.728,3	22,4	100

Figura 37 – Brasil: Densidade demográfica das grandes regiões – 2010.

Fonte: Livro didático *Expedições geográficas*. São Paulo: Moderna, 2011, p. 45.

De acordo com a tabela (figura 37), verificamos que em 2010 o Brasil possuía uma população de 190.755.799 habitantes e que, inseridos em um território com uma área de 8.502.728,3 km², apresentava a média de aproximadamente 22 habitantes por quilômetro quadrado. Esta relação também pode ser observada de acordo com o contingente populacional e as dimensões de cada região do Brasil e, dessa forma, constata-se a desigual distribuição da população brasileira e o contraste entre a alta concentração de pessoas nas regiões Sudeste, Sul e Nordeste e a baixa densidade demográfica das regiões Norte e Centro-Oeste.

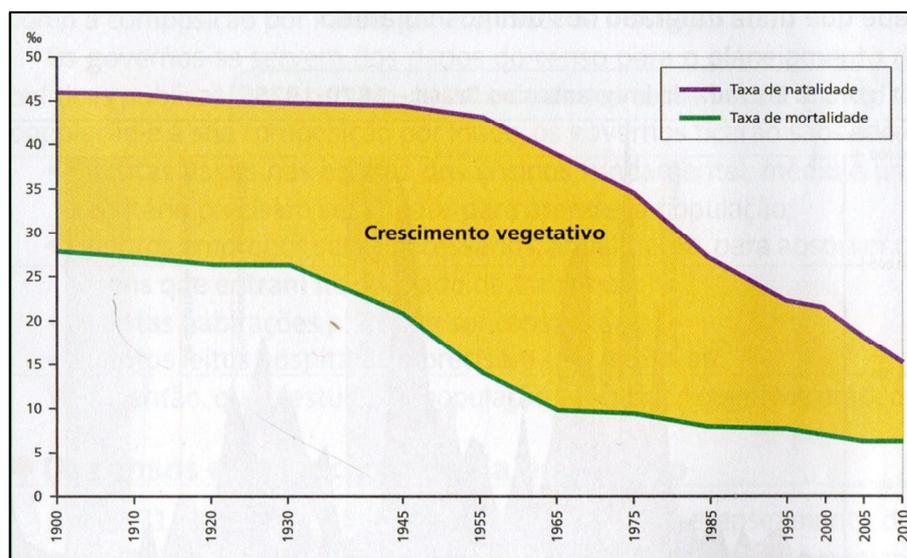


Figura 38 – Brasil: taxas de natalidade, mortalidade e de crescimento natural da população, por 1.000 habitantes – 1900-2010.

Fonte: Livro didático *Expedições geográficas*. São Paulo: Moderna, 2011, p. 48.

O gráfico (figura 38) nos mostra o crescimento vegetativo do Brasil no período entre 1900 e 2010. Podemos observar que, entre 1930 e 1965, houve uma queda das taxas de natalidade e de mortalidade e, após esta fase, a decaída da quantidade de nascidos vivos a cada 1.000 habitantes foi mais acentuada do que a taxa de mortalidade, influenciando o crescimento natural da população, que, de acordo com os autores do livro didático *Expedições geográficas*, nos dias atuais, “é a principal causa do crescimento quantitativo da população brasileira” (ADAS, 2011, p. 48).

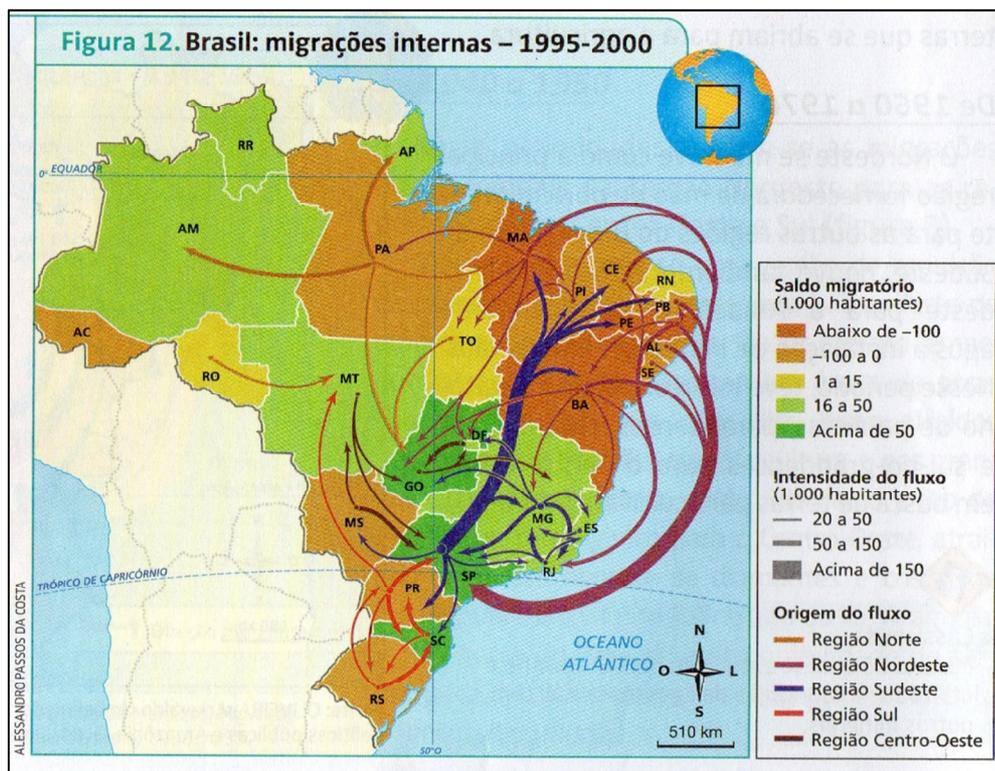


Figura 39 – Brasil: migrações internas – 1995-2000.

Fonte: Livro didático *Expedições geográficas*. São Paulo: Moderna, 2011, p. 54.

Com o mapa (figura 39) nos colocamos diante da quantificação da migração interna no país e a intensidade, origem e direção do deslocamento das pessoas pelas regiões brasileiras, entre os anos de 1995 a 2000. De acordo com os signos da legenda localizada ao lado direito inferior da figura, podemos verificar que a grande movimentação de pessoas envolve as áreas próximas ao litoral brasileiro. O mapa também nos mostra que nos estados do Acre e Roraima não houve deslocamentos e que os maiores fluxos se realizaram do estado de São Paulo para a região Nordeste e dessa para São Paulo, mas, o saldo migratório foi maior neste último.

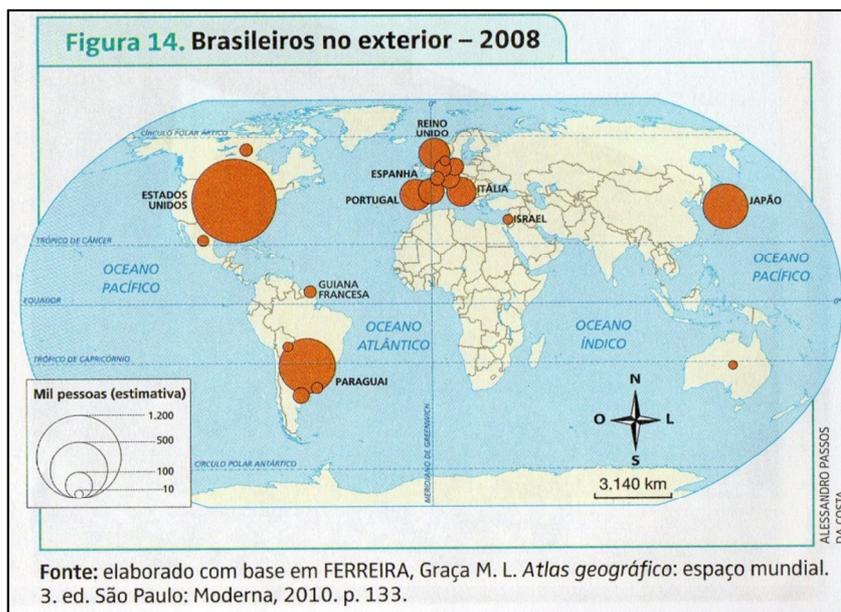


Figura 40 – Brasileiros no exterior – 2008.

Fonte: Livro didático *Expedições geográficas*. São Paulo: Moderna, 2011, p. 55.

O mapa de título “Brasileiros no exterior-2008” (figura 40), que se refere à migração externa, manifesta os lugares para onde os brasileiros mais se deslocaram. Dessa forma, se destacam os fluxos migratórios em direção aos Estados Unidos, Canadá, Japão, países da Europa Central e alguns que constituem fronteira com o Brasil como Paraguai, Uruguai e Argentina, além de outros como Austrália, Guiana Francesa e México.

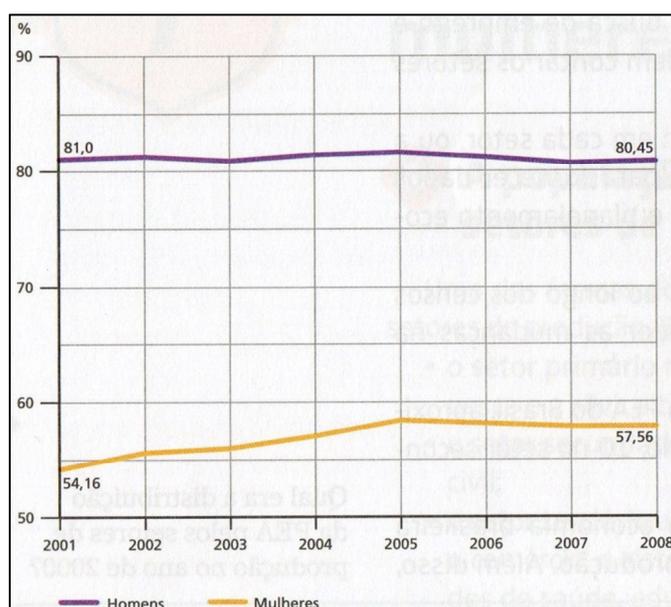


Figura 41 – Brasil: taxa de participação no mercado de trabalho das pessoas de 15 anos ou mais por sexo – 2001-2008.

Fonte: Livro didático *Expedições geográficas*. São Paulo: Moderna, 2011, p. 62.

O gráfico anterior (figura 41) nos indica que do ano de 2001 até 2008 a participação dos homens no mercado de trabalho apresentou uma leve decaída, enquanto as mulheres aumentaram a sua inserção. Os autores apontam que mesmo assim uma grande parcela de mulheres segue responsável pelos trabalhos domésticos, que a desigualdade salarial perante os homens vem diminuindo e que por esses e outros motivos muitas mulheres vêm assumindo a posição de chefe de família; no entanto, em nenhum momento é discutido de que maneira a troca da força de trabalho feminino por um menor ou maior salário influencia a dinâmica populacional, que é o tema central da unidade.

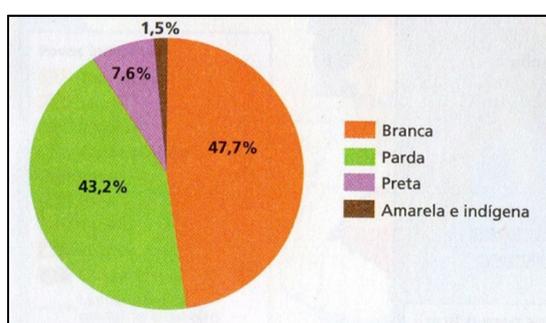


Figura 42 – Brasil: distribuição da população segundo a cor da pele – 2010.

Fonte: Livro didático *Expedições geográficas*. São Paulo: Moderna, 2011, p. 68.

De acordo com o gráfico (figura 42), observamos que a população brasileira é mestiça, pois, os dados apresentados nos mostram que ela é constituída por amarelos e indígenas que representam 1,5% da quantidade de habitantes do país, a população preta possui a quantidade de aproximadamente 7,6% de indivíduos que vivem em território brasileiro e os pardos e brancos, respectivamente, cerca 43,2% e 47,7%. De acordo com os autores “[...] essas informações podem dar apoio às políticas públicas que buscam reduzir, de maneira eficaz, as desigualdades sociais no país” (ADAS, 2011, p. 68).

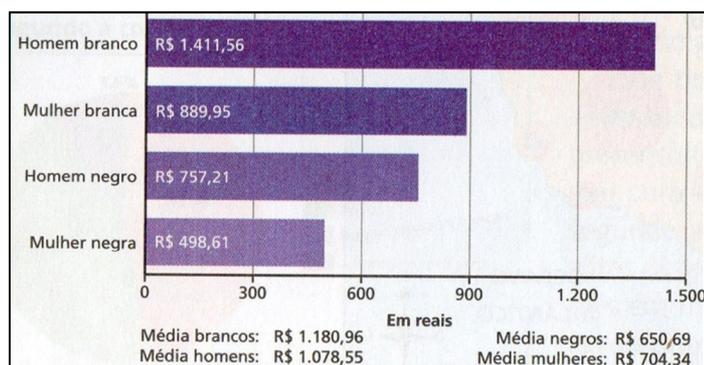


Figura 43 – Brasil: rendimento médio mensal do trabalho, segundo gênero e cor – 2008.

Fonte: Livro didático *Expedições geográficas*. São Paulo: Moderna, 2011, p. 70.

O gráfico anterior (figura 43) nos apresenta as desigualdades de gênero e cor em relação ao rendimento adquirido mensalmente pelo trabalho. Desse modo, é notório que o ganho do homem branco é maior do que o de mulheres e do homem negro. Conforme constatado, a mulher branca recebe um salário mais elevado que o homem negro e a mulher negra.



Figura 44 – Imigrantes italianos no porto de Santos, SP (1957).

Fonte: Livro didático *Expedições geográficas*. São Paulo: Moderna, 2011, p. 47.

A imagem (figura 44), que nos apresenta os imigrantes italianos ao chegarem no Brasil no ano de 1957, se insere em um contexto em que os autores do livro didático *Expedições geográficas* afirmam que as principais causas que envolvem o crescimento da população brasileira são “a imigração e o crescimento natural ou vegetativo da população” (ADAS, 2011, p. 47).

O discurso ao qual se insere a imagem acima (figura 44) nos apresenta as características de grupos que vieram ao Brasil e outros que já se encontravam nesse lugar anterior à conquista portuguesa, o que nos indica que *a população brasileira originou-se da miscigenação de vários povos*⁹⁵ e provoca a pensarmos que o encontro desses grupos propiciou o surgimento de uma sociedade cuja identidade se tornou hegemônica em território nacional.

Assim deixamos de ser índios, negros, brancos, portugueses, africanos, caiçaras, ribeirinhos e outros grupos com distintas formas de se relacionar com a natureza para nos tornarmos os brasileiros. É nesse sentido que verificamos a definição do conceito de nação de Benedict Anderson (2008),

uma comunidade política imaginada – e imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana. Ela é imaginada porque mesmo os membros da mais minúscula das nações jamais conhecerão, encontrarão ou nem sequer ouvirão falar da maioria de seus companheiros, embora todos tenham em mente a imagem viva da comunhão entre eles. (ANDERSON, 2008, p. 32).

Com essa passagem, o autor nos sinaliza que em um determinado território podemos ter diferentes grupos sociais, com suas distintas maneiras de pensar o mundo e de se organizarem para sobreviver, e que todos esses grupos podem desenvolver o sentimento de pertencimento a uma comunidade maior reconhecida por exercer o domínio sobre as demais, porém, os indivíduos dessas nações não mantêm relações.

Assim, podemos notar no mapa (figura 45), que apresenta o Brasil entre outros países da América, o direcionamento ao reconhecimento de uma homogênea nação brasileira.

⁹⁵ Adas (2011, p. 66).



Figura 45 – América: línguas oficiais.

Fonte: Livro didático *Expedições geográficas*. São Paulo: Moderna, 2011, p. 16.

O mapa (figura 45) aponta a distribuição territorial das línguas que são consideradas oficiais no continente americano. De acordo com as cores registradas na legenda, podemos identificar onde são falados os seis idiomas oficiais. Na América do Norte predomina a língua inglesa e na América Central e do Sul o espanhol. Em alguns países da América do Sul como Paraguai, Bolívia e Peru, além do espanhol, é reconhecida a língua indígena como oficial e no Brasil, apenas o português. Também temos o francês no Canadá e na Guiana Francesa e o holandês no Suriname.

Esse mapa (figura 45) não reconhece algumas ilhas como o Havaí, Galápagos, Trinidad e Tobago, Ilha de Páscoa e Fernando de Noronha. Também não identifica a Terra do Fogo no extremo sul da Argentina e corrobora para que ignoremos a presença dos indígenas e outras nações em território brasileiro, “país que possui 229 línguas vivas” (SANTOS, 2016, p. 14), mas, ao representar o Brasil com apenas uma cor, o mapa (figura 45) direciona a pensarmos a sua *comunidade política imaginada* de acordo com uma única forma de viver.

Dessa maneira, seria semelhante dizer que as comunidades indígenas que habitam a floresta e a têm como principal fonte de alimentação ou os seringueiros e outros grupos sociais que praticam o extrativismo, a agricultura familiar e a domesticação de animais organizam a vida da mesma forma que outras comunidades espalhadas pelo país.

Como exemplo podemos mencionar os trabalhadores rurais que colhem a cana de açúcar, os peões do pantanal que cuidam do deslocamento da boiada ou o indivíduo que está inserido em atividades de trabalho de cunho essencialmente urbano-industrial – o operário de máquinas de uma fábrica, o vendedor de um centro comercial, o funcionário que exerce funções administrativas nos escritórios, entre outras maneiras de reproduzir a vida.

Sabemos que esse tipo de representação (figura 45) está ligado à difusão e influência do modo de produção industrial baseado na fabricação de mercadorias e no trabalho assalariado que, a partir do século XVIII, se consolidou na Europa e passou a se mundializar, inserindo-se nos lugares e modificando a maneira de viver e a identidade de distintas comunidades.

As transformações ocorridas para atender ao ritmo de vida imposto pelas sociedades industriais são verificadas em território brasileiro, como na floresta Amazônica, onde o desmatamento a favor da grande exploração de minérios, madeira e do uso das terras para a agropecuária ou ainda o seu cercamento para fins especulativos apresentam ameaças para as comunidades que procuram manter as suas tradições que, entre outros aspectos, envolvem o uso do meio natural voltado para as atividades de subsistência, conforme as estratégias de manejo florestal apreendidas de geração em geração.

As evidências da expansão da cultura europeia e norte-americana também podem ser observadas ao analisarmos o mapa-múndi que nos mostra as línguas oficiais distribuídas pelo planeta, em que constatamos o predomínio de alguns idiomas de origem europeia, com destaque para a universalização do inglês. Fato este que podemos verificar nos nomes de lojas, rótulos e manuais de mercadorias e na intensificação de estabelecimentos de comida rápida (*fast-food*), o cinema de Hollywood e o uso do automóvel, entre outros costumes.

Poderíamos seguir esmiuçando mais mudanças que ocorreram nos lugares para atender a lógica industrial e outros exemplos que evidenciam as influências dos costumes e crenças dos europeus no Brasil, como a religião, a música e o vestuário. No entanto, a nossa intenção é indicar que a leitura dos textos, mapas, tabelas, gráficos e imagens que tratam da população no livro didático *Expedições geográficas* permitiu verificar o direcionamento à difusão da imagem de uma identidade única, em que distintas culturas seriam concebidas como homogêneas (figura 45).

Adicionam-se ainda outras leituras que foram constatadas no livro didático em análise e que orientam a interpretar o homem de acordo com seus aspectos físicos- biológicos (figura 42), priorizando-se os dados estatísticos da concentração de pessoas por região (figura 37), o crescimento natural da população (figura 38), o saldo migratório, a intensidade e direção dos fluxos (figura 39), a taxa de emigração (figura 40), a taxa de participação no mercado de trabalho (figura 41), quantificação de acordo com a cor da pele (figura 42), rendimento mensal segundo gênero e cor (figura 43).

Dessa forma, os autores do livro didático *Expedições geográficas* apontam que as principais causas da dinâmica populacional são o crescimento natural e o saldo migratório. São variáveis que, conforme abordamos anteriormente, influenciam o movimento da população, mas são insuficientes para discuti-la.

E, apesar de mencionar e apresentar os dados sobre o aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho, não se discute de que maneira esse evento irá influenciar a composição do salário da família e conseqüentemente a capacidade de cuidar de uma maior ou menor prole, fato que irá incidir no contingente populacional.

Percebemos também que não é apontada a perspectiva de dialogar sobre a maneira que as sociedades se organizam para realizar a atividade do trabalho, que irá determinar como acontece a apropriação social da natureza.

3.2.3 Considerações sobre o território do Brasil e os brasileiros do livro didático *Expedições geográficas*

Ao observarmos a sequência das unidades do livro didático *Expedições geográficas*, conforme elencadas em seu sumário (quadro 3), verificamos a ordem com a qual ele está estruturado, o que nos sinaliza a organização do discurso de acordo com a tradicional maneira de realizar a leitura geográfica, o modelo tricotômico N-H-E, estrutura que é anunciada em seus capítulos iniciais e que se desenvolve com a abordagem regional. Tal procedimento também está presente no livro didático *Projeto Araribá* (quadro 2), conforme destacamos no item 2.1.3.

No entanto, além das semelhanças referentes à fragmentação do discurso geográfico, o livro didático *Expedições geográficas* apresenta a tradição que um dos seus autores, Melhem Adas, ajudou a desenvolver, que é se concentrar no contexto histórico e elencar problemas sociais, deixando a Geografia em segundo plano. Soma-se a isto o esforço que é sinalizado na unidade inicial em fazer a leitura da geografia física do Brasil com a perspectiva de relacionar os seus componentes, fato que é apontado no capítulo que apresenta o Brasil de acordo com o conceito de domínio morfoclimático elaborado pelo professor Aziz Ab'Sáber (2003).

O início das leituras regionais indicaram que a tradição histórica presente em grande parcela dos livros didáticos de Geografia não iria se reproduzir no *Expedições geográficas*, pois os cinco capítulos que tratam das regiões brasileiras inauguram o discurso localizando e descrevendo as suas características físicas, mas a perspectiva anunciada no início do livro, orientando a leitura com base no conceito de domínio morfoclimático, não é realizada. Os demais capítulos, após essa apreensão inicial, seguem apresentando o contexto histórico da ocupação para atender à exploração do território, a população e economia com base em estatísticas e descrições de problemas sociais e das atividades de trabalho. Dessa forma, o princípio geográfico da localização e o seu significado é ignorado.

Nesse sentido é corroborado o fato que Pereira (1989) nos apontou anteriormente, que um dos autores do livro didático *Expedições geográficas*, Melhem Adas, após lançar o seu primeiro livro didático “Estudos de Geografia” (ADAS, 1974) que se tornou uma referência por apontar romper com a clássica estrutura tricotômica, a partir do seu segundo livro escolar, paulatinamente retrocedeu a esta perspectiva positivista.

CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa permitiu apreender que a maneira como os dois livros didáticos de Geografia do PNL D 2014 que tiveram a maior penetração nas escolas abordam o território e a nação desfavorece a abertura de um diálogo sobre os acontecimentos do cotidiano dos alunos.

As representações trazidas pelos livros didáticos da nossa análise não apresentam a perspectiva de tratar do espaço onde vivem os estudantes. Os lugares em que se encontram e pelos quais se deslocam e podem ser cartografados não são considerados nesses livros escolares cuja cartografia predominante faz uso da projeção de Mercator, procedimento que descobrimos não apontar a possibilidade para que o aluno cartografe as relações em que participa.

Partir do lugar e dos questionamentos do aluno é uma condição elementar para relacionar o conhecimento geográfico que se encontra no livro didático com a vida dos sujeitos que estão no centro das atenções do professor, e a cartografia pode ser um ponto de partida para o ensino de Geografia, porque ela está ligada às localizações.

Mas se a Geografia dos livros didáticos não faz correlação com os lugares que o aluno vivencia, qual é o sentido do conhecimento geográfico que é direcionado aos estudantes por intermédio dos livros escolares? Dúvida esta que estimulou a realização deste trabalho e cuja busca do entendimento gerou novos questionamentos e corroborou antigos problemas.

Entre as tradições comprovadas, estão as leituras direcionadas pelos livros didáticos que tratam do Brasil em fragmentos (Natureza-Homem-Economia) e não apontam a perspectiva de relacionar as partes, uma abordagem na qual o brasileiro é concebido separado da natureza e da sociedade.

Esse fato é difundido por discursos com representações que são veiculadas por meio de mapas, imagens, textos, gráficos e outros meios de comunicação que estão nos livros didáticos e contribuem para o desenvolvimento de ideias sobre o território e as pessoas.

Ao observarmos o território brasileiro em um mapa, estamos diante da forma do país. Conforme constatado com este trabalho, as representações cartográficas do Brasil dos livros didáticos enfatizam o seu posicionamento (com extenso litoral e cuja maior porção se encontra na região intertropical) e dimensão entre os cinco maiores do planeta (o único país da América com a extensão cortada pela linha do Equador e o Trópico de Capricórnio, fazendo fronteira com 10 países).

Com o estudo do território direcionado por via dessa leitura, o mapa com o mesmo

desenho e posição (projeção de Mercator) apresenta um Brasil paralisado, como se as fronteiras fossem fixas e os objetos representados não tivessem relação e movimento.

Uma representação que orienta a entender o Brasil pela sua aparência, pois apenas o reconhecimento da localização e das dimensões do país não diz respeito aos acontecimentos que este se envolve, e menos ainda a dinâmica da sobrevivência dos indivíduos que se encontram no interior de seus limites territoriais.

Nesse sentido, contribui-se para a construção da identidade de um território que desconsidera a ordem territorial da escala cotidiana de grande parcela da população, uma vez que esse tipo de leitura torna remota a possibilidade de relacionar as características dos lugares e de que maneira estes são apropriados pelos diversos grupos sociais, com suas distintas culturas.

Por outro lado, são priorizadas descrições e apreensões quantitativas do território e da população. É o que percebemos por intermédio de algumas propostas que orientam olhar o brasileiro com base em estatísticas da concentração populacional e os problemas sociais que os livros escolares anunciam advir com a densidade demográfica.

Os dois livros didáticos que concentramos a análise dedicaram, cada qual, um capítulo a discutir o brasileiro de acordo com o viés citado no parágrafo anterior. São discursos que mencionam alguns grupos sociais que participaram da formação da população, mas, no restante do livro, esses sujeitos são esquecidos.

Se esses grupos se localizam em território brasileiro e são ignorados nas representações dos livros didáticos, então, quem são os brasileiros dos livros escolares de Geografia?

Nas leituras regionais propostas pelos manuais escolares, o brasileiro também é apresentado de acordo com a sua quantificação nas áreas mais ocupadas em cada região e conforme as características que muitas vezes não condizem com as pessoas e os lugares, o que leva à difusão de alguns estereótipos.

Como o nordestino que, na maioria das vezes que aparece, está vinculado à seca e é o retirante; ao Sul, temos o tropeiro, o laçador e as Araucárias; no Centro-Oeste, o pantanal, o boiadeiro, a pecuária e o turismo ecológico; o Sudeste, como industrial e rico, e algumas outras representações que reduzem a possibilidade de entender as múltiplas identidades culturais que se concentram nos lugares.

Da maneira que a população brasileira se encontra representada nos livros escolares de Geografia, a sua diversidade passa a ser igual, induzindo-se a pensar que as pessoas

pertençam a um mesmo grupo social, com uma unidade cultural que na realidade não existe.

Soma-se a isso o fato de que o estudo das macrorregiões do IBGE sempre é iniciado pelo aspecto natural. Desse modo, enfatiza-se a ideia de que o estudo de Geografia se refere meramente aos seus aspectos físicos, direcionando a naturalização das relações sociais e dos conflitos dos quais participa a maioria das pessoas.

Ao pensar o Brasil apenas com o foco na dinâmica das suas características físicas, os alunos podem interpretar que o que ocorre no país é natural e não haveria como intervir.

Por intermédio desse olhar, seria justificável, por exemplo, que o Norte seja alvo da degradação promovida por empresas mineradoras, madeireiras e projetos agropecuários que continuam a expropriar as comunidades tradicionais que subsistem da floresta, pois, conforme representado em alguns mapas, as terras onde se localiza grande parte dessas populações são despovoadas.

Assim como os povos ribeirinhos, seringueiros, indígenas e outros que ocupam a Amazônia e, para manter as suas tradições, se envolvem em conflitos para proteger a terra e tentar recuperar os seus recursos de sobrevivência, as pessoas dos grandes centros urbanos são obrigadas a disputar uma vaga no mercado de trabalho assalariado e necessitam se organizar para exigir melhores salários e condições de sobrevivência.

Esse tipo de leitura que naturaliza as tensões geradas com as relações sociais de trabalho e não discute como se realiza a apropriação da natureza, é introduzida no Brasil por intermédio da Geografia de segmento teórico-metodológico positivista, de origem francesa.

É buscando superar os estudos geográficos de cunho meramente descritivo e mnemônico que esta vertente do pensamento geográfico, que apresenta entre os seus principais referenciais Vidal de La Blache, indica seguir organizando leituras geográficas que são fundamentadas pelo conceito de região natural.

Essa abordagem se torna uma tradição que penetra e se perpetua no ensino de Geografia do Brasil por via de livros didáticos como os de autoria Delgado de Carvalho (1931) e Aroldo de Azevedo (1971, 1973).

Esses autores consagraram um conjunto de ideias que são reproduzidas por alguns livros escolares do PNLD, como os que analisamos, *Projeto Araribá* (VEDOVATE, 2010) e *Expedições geográficas* (ADAS, 2011), cujas leituras do país apresentam as regiões por intermédio do modelo natureza-homem-economia, estrutura que exalta o exercício da descrição-enumeração e a dicotomia Geografia física– Geografia humana.

O trabalho de Perides (1992, 1994) nos indicou que esses procedimentos teóricos metodológicos estão presentes no ensino de Geografia desde o início do século XX. O autor desperta a nossa atenção para o entendimento de que a divisão regional que tem como critério os aspectos naturais, a princípio, foi adotada para atender a fins práticos de reconhecimento e controle do território pelo Estado e, para tanto, foi necessária a coleta de dados estatísticos.

Era final do século XIX e o desenvolvimento industrial em alguns lugares exigiu a mudança da estrutura espacial do território brasileiro que se constituía por economias regionais.

Com a expansão do capitalismo no Brasil, o Estado gradativamente foi assumindo o controle da economia nacional, até chegar a 1930, quando o seu comando é tomado por uma burguesia industrial e ao Estado é atribuído o papel de planejar e regular a economia.

Para colocar em curso os investimentos que envolviam a expansão do capital em escala nacional, além de servir a administração pública, pela primeira vez a divisão regional foi utilizada para implantação de um projeto de unificação do Estado nacional.

Desse modo, Perides (1992, 1994) nos indicou que será difícil entender a elaboração do conceito de região, que foi desenvolvido pela Geografia no final do século XIX e início do XX, desvinculado dos intuitos de consolidação dos Estados nacionais, em especial dos estados europeus.

É nesse contexto histórico que envolve a expansão mundial do capital e a consolidação dos Estados Nacionais que surge o nosso objeto, como o conhecemos hoje, o livro didático impresso com produção estandardizada e em grande escala.

Alguns dos autores que nos apoiamos (CHOPPIN, 2009; SANTOS, 2013) revelam que a produção do livro didático em série originou-se vinculada aos sistemas de ensino que foram estruturados pelos Estados Nacionais em formação.

Entre as intenções do Estado com a escola moderna, estava reconstruir a identidade do camponês expropriado, e um caminho pensado para isso foi a construção de referências em comum, que teriam entre os seus difusores os livros escolares.

Intrínseca a essa discussão, apreendemos que a Geografia foi anexada aos saberes que participaram da constituição de um sistema de ensino público, que foi criado com o fim de incluir os indivíduos ao modo de vida desenvolvido com a expansão do mundo industrial-urbano.

Esse movimento que está em curso há alguns séculos resultou na constituição daquela que se tornou a principal forma de organizar a vida em sociedade, o Estado-Nação.

Nesse sentido assinala-se a importância da escola como instituição que foi criada com a função de construir saberes, que dificilmente serão atingidos com o aprendizado desenvolvido no convívio dos alunos. Por exemplo, o entendimento de participar em relações mais amplas do que aquelas que se envolve para sobreviver, procedimento que pode ajudar o sujeito a conceber a sua participação em um coletivo maior do que a comunidade local.

Dessa forma, entendemos que a relação entre a Geografia e as outras disciplinas se fundou em uma escola que se tornaria uma das principais ferramentas para a construção de conhecimentos e referências, que provavelmente os indivíduos não teriam condições de apreender na escala das suas experiências imediatas.

Para ordenar a vida comum e educar as pessoas a concordarem e desejarem participar a algo com uma dimensão maior e que não está diretamente ligada ao seu cotidiano, é necessário, entre outros procedimentos, difundir a ideia de pertencimento a uma sociedade, ocupante de um território delimitado por fronteiras, que representam os limites de ação de um Estado.

Assim, com este trabalho, foi possível notar que a identidade do território e do brasileiro dos livros didáticos de Geografia se ajusta aos propósitos da escola, conforme acabamos de mencionar, pois são ideias que se apresentam articuladas à perspectiva de uma construção simbólica do que é o Brasil e quem são os brasileiros.

No entanto, os discursos se encontram organizados no sentido de induzir o reconhecimento, o pertencimento e a identidade com algo ao qual os alunos não se relacionam diretamente, que é o extenso território brasileiro.

Com isso, somos provocados a pensar sobre os diversos grupos sociais que estão no Brasil e dos quais a identidade cultural não se encontra nos livros didáticos de Geografia. Será que existe a possibilidade de abarcar a realidade das diferentes comunidades em livros didáticos que têm como intenção estudar o território brasileiro em apenas um volume?

É viável propor uma Base Nacional Comum Curricular em um país multicultural e onde a rede pública de ensino e as condições de trabalho do professor são desiguais? Será que uma cultura comum considera a diversidade cultural absorvida por uma sociedade?

Essa discussão necessita de maiores cuidados, para tanto, carecemos de uma nova agenda de pesquisas.

REFERÊNCIAS

AB´SÁBER, Aziz Nacib. *Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

ALBUQUERQUE, M. A. Martins de. O livro didático e outras fontes para a Geografia escolar. In: XI ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 2011, Goiânia. *A produção do conhecimento e a pesquisa sobre o ensino de Geografia*. Goiânia: UFG, 2011. v. 1, p. 1-12.

_____. Livros didáticos e currículos de geografia: uma história a ser contada. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et. al. *O ensino de geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 161-174.

ALMEIDA, Candido Mendes. *Atlas do Império do Brazil*. Rio de Janeiro. Lithographia do Instituto Philomathico, 1868.

ALMEIDA, Cecília Cardoso Teixeira de. *O Grande ABC Paulista: o fetichismo da região*. Tese de doutorado (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas) – USP: São Paulo, 2008.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A.F.B.; SILVA, T.T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994, p. 49-69.

ARAÚJO, Caroline Pinho de. Diálogos e imposições de uma suposta “identidade nacional” no ensino de Geografia. In: *Anais do VII Congresso Brasileiro de Geógrafos*. São Paulo: AGB, 2014.

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. São Paulo: Fapesp, 1999, p. 529-576. (Coleção história de leitura).

BILAC, Olavo; BOMFIM, Manoel. *Através do Brasil: prática da língua portuguesa: narrativa*. In: LAJOLO, Marisa. (Org.). São Paulo: Cia das Letras, 2000.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar. Tese de doutorado. USP: São Paulo, 1993.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências.

Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html> - Acesso em: 16 jul.2016.

CARVALHO, Delgado de. *Methodologia do Ensino Geographico*. Petropolis: Typografia das vozes de Petropolis, 1925.

CARVALHO, Naiemer Ribeiro de. *Geographia do Brazil: a construção da nação nos livros didáticos de Geografia da Primeira República*. Dissertação de Mestrado – UFMG, Belo Horizonte, 2012, 209 p.

_____. Natureza, território, civilização e modernidade e a construção da nação nos livros didáticos de Geografia da Primeira República. *Geografia, Ensino & Pesquisa*. Santa Maria, v. 20, n. 2, p. 78-94, 2016.

CASAL, Manuel Aires de. *Corografia brasílica ou Relação histórico-geográfica do Reino do Brasil*. Belo Horizonte: Editora Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade São Paulo, 1976.

CASSAB, Clarice. Reflexões sobre o Ensino de Geografia. *Geografia: Ensino & Pesquisa*. Santa Maria, v. 13, n. 1, p. 43- 50, 2009.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do programa nacional do livro didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*. Tese de Doutorado. PUC: São Paulo, 2007, 234p.

CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.). *Geografia: conceitos e temas*. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

CHARTIER, Roger (Org.). Introdução. Prefácio. Do livro à leitura. In: *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p. 9-22, 77-106.

_____. *O mundo como representação*. À Beira da Falésia, a História entre certezas e inquietudes. Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS, 2002, p. 61- 80.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares. *Teoria e Educação*. Porto Alegre: Pannonica, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*. Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

_____. Manuais escolares: uma falsa evidência histórica. *ASPHE/FAE/UFPel*, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 9-75, jan./abr. 2009.

CHRISTOFOLETTI, Antonio (Org.). *Perspectivas da Geografia*. São Paulo: Difel, 1982.

COLESANTI, M.T.M. *O ensino de geografia através do livro didático no período de 1890 a 1971*. Dissertação de mestrado (Instituto de Ciências Exatas) – Unesp, Rio Claro, 1984.

CORRÊA, Roberto Lobato. *Região e organização especial*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

ESTEVES, Maria Priscila. Representações e ideologias na música brasileira: de o Guarai a Que País é esse. In: *XV Anais do XV Encontro Nacional de Geógrafos*. São Paulo: AGB, 2008.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 5. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

FRANÇA, Bruno; CARVALHO, Marcos César A. O livro didático de Geografia e a construção da identidade nacional. In: SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos; ANTUNES, Charles da França; SANTANA FILHO, Manoel Martins de (Orgs.). *Ensino de Geografia: produção do espaço e processos formativos*. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.

GABRELON, Anderson. *A trajetória do ensino de geografia no Brasil*. Monografia. Centro de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013. 109p.

GAUDIO, Rogata Soares Del. Geografia do Brasil: apontamentos acerca da construção discursiva de um corpus disciplinar. In: *Anais do XVII Encontro Nacional dos Geógrafos*. São Paulo: AGB, 2012.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. O conceito de região e sua discussão. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; Corrêa, Roberto Lobato (Orgs.). *Geografia: conceitos e temas*. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

GOODSON, Ivor. *Historia del currículum: La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1995.

_____. *Currículo: teoria e história*. 3ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

HARLEY, J. Brian. *A nova história da cartografia*. O Correio da Unesco, v. 19, n. 8, p. 4-9, ago. 1991.

HOBBSAWN, Eric; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

IBGE/CNG. *Tipos e Aspectos do Brasil*. Rio de Janeiro: Departamento de Divulgação Geográfica e Cartográfica. 5ª edição aumentada. 1949.

_____. *Tipos e Aspectos do Brasil*. Rio de Janeiro: Departamento de Divulgação Geográfica e Cartográfica. 6ª edição aumentada. 1956.

KANASHIRO, Cintia Shukusawa. *Livro didático de geografia: PNLD, materialidade e uso na sala de aula*. Dissertação de mestrado (Escola de Comunicações e Artes) – USP, São Paulo, 2008.

KATUTA, Ângela Massumi. Os alunos e seus mapas: repensando a cartografia para escolares no contexto do ensino de Geografia. In: LIMA, Maria das Graças de; LOPES, Claudivan Sanches (Orgs.). *Geografia e ensino: conhecimento científico e sociedade*. Maringá: Massoni, 2007.

LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal. Lógica dialética*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1983.

LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e o positivismo na sociologia do conhecimento*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MACIEL, Giséle Neves. *Livros Didáticos de Geografia (PNLD 1999-2014): Editoras, avaliações e erros nos conteúdos sobre Santa Catarina*. Tese de doutoramento – UFSC, Florianópolis, 2015.

MANTOVANI, Katia Paulilo. *O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: impactos na qualidade do ensino público*. Dissertação de mestrado (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas), USP, São Paulo, 2009.

MENDOZA, Josefina Gómez; JIMÉNEZ, Julio Muñoz; CANTERO, Nicolás Ortega. *El pensamiento geográfico: estudio interpretativo y antología de textos (De Humboldt a las tendencias radicales)*. Madrid: Alianza Editorial S.A., 1982.

MOMESSO, Selma. O discurso antropofágico de Oswald de Andrade: o papel dos intelectuais da década de 20 na construção da identidade nacional. In: *Anais do XII Encontro Nacional dos Geógrafos*. São Paulo: AGB, 2000, p. 385.

MOREIRA, Ruy. *Para onde vai o pensamento geográfico?: por uma epistemologia crítica*. São Paulo: contexto, 2006.

_____. *Pensar e ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico*. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. *O discurso do avesso: para a crítica da geografia que se ensina*. São Paulo: Contexto, 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994*. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Comped/ Inep, 2000.

MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. Tese de doutoramento – PUC, São Paulo, 1997. 218p.

_____. *O livro didático: alguns temas de pesquisa*. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

PEREIRA, Diamantino Alves Correia. *Origens e consolidação da tradição didática na Geografia escolar brasileira*. Dissertação de mestrado – USP: São Paulo, 1989.

PEREIRA, Raquel Maria Fontes do A. As heranças coloniais nos fundamentos da nacionalidade brasileira. In: *Anais do XII Encontro Nacional dos Geógrafos*. São Paulo: AGB, 2000, p. 451.

PEREIRA, Ilaina Damasceno. Identidade territorial na escola: construções simbólico-discursivas acerca do lugar e da nação. In: *Anais do XVI Encontro Nacional dos Geógrafos*. São Paulo: AGB, 2010.

PERIDES, Pedro Paulo. A divisão regional do Brasil de 1945: realidade e método. *Orientação*. Instituto de Geografia da USP. 1992. p. 15-22.

_____. A divisão regional do Brasil de 1968: propostas e problemas. *Revista do Departamento de Geografia*. São Paulo, n. 7, p. 87-94, 1994.

_____. A organização político-administrativa e o processo de regionalização do território colonial brasileiro. *Revista do Departamento de Geografia*. São Paulo, n. 9, p. 77-91, 1995.

PINA, Paula Priscila Gomes do Nascimento. *A relação entre o ensino de Geografia e o uso do livro didático de Geografia*. Dissertação de mestrado – UFPB, João Pessoa, 2009.

PINHEIRO, Antonio Carlos. *O ensino de Geografia no Brasil: catálogo de dissertações e teses (1967-2003)*. Goiânia: Vieira, 2005.

PINHEIRO, Robinson Santos; FERRAZ, Cláudio Benito Oliveira. Metáforas Machadianas acerca da construção da identidade nacional (Estado-Nação). In: *Anais do XV Encontro Nacional de Geógrafos*. São Paulo: AGB, 2008.

RAFFESTIN, Claude. *Por uma Geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. *A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)*. Dissertação de mestrado – PUC, São Paulo, 1996. 302p.

SANTOS, Wilson dos. *A obra de Aroldo de Azevedo: uma avaliação*. Dissertação de Mestrado – Unesp, Rio Claro, 1984.

SANTOS, Douglas. *Referencial Curricular de Geografia*. São Paulo: Fundação Bradesco. 2005.

_____. Paisagem, música popular e identidade no Brasil. *Ateliê Geográfico*. Goiânia, v. 9, n. 1, p. 22-49, abr. 2015.

_____. O ensino da Geografia e o direito à escola e ao conhecimento. São Paulo, 2016. Disponível em:
http://issuu.com/douglassantos25/docs/ensino_da_geografia?workerAddress=ec2-54-87-129-146.compute-1.amazonaws.com – Acesso em: 01 ago. 2016.

SILVA, Jorge Luiz Barcellos da. *Notas introdutórias de um itinerário interpretativo sobre a formação do pensamento geográfico brasileiro*. Dissertação de Mestrado – USP, São Paulo, 1996. 227p.

_____. *Atlas Geográfico do Brasil*. Leituras da territorialidade e a construção da brasilidade. Tese de doutoramento – PUC, São Paulo, 2006. 155p.

_____. Apontamentos sobre o conhecimento geográfico, Geografia e Geografia Escolar: para a formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental. In: VIEIRA, Cleber Santos; CARVALHO, João do Prado Ferraz de; SILVA, Jorge Luiz Barcellos da [Orgs.]. *História e Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental*. Recife: Pipa Comunicação, 2013.

_____; KAERCHER, Nestor André. O mapa do Brasil não é o Brasil. *Geograficidade*, v. 3, número especial, 2013.

SILVA, Jader Sandy da. Imaginando um país: o papel das “Cidades Históricas” na política de patrimonialização brasileira In: *Anais do XVII Encontro Nacional dos Geógrafos*. São Paulo: AGB, 2012.

SMITH, Neil. *Desenvolvimento desigual*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

SOUZA, Rosa Fátima de. História da organização do trabalho escolar e do currículo bo Século XX: (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008.

TONINI, Ivaine Maria. Notas sobre imagens para ensinar Geografia. *Revista Brasileira de Educação Geográfica*. Campinas, v. 3, n. 6, p. 177-191, jul./dez. 2013.

VLACH, Vânia Rubia Farias. *A propósito do ensino de Geografia em questão: o nacionalismo patriótico*. Dissertação de Mestrado – USP, São Paulo, 1988.

Livros didáticos

ADAS, Melhem. *Estudos de geografia*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1974.

_____. *Estudos de geografia do Brasil*. São Paulo: Moderna, 1976.

_____. *Estudos de geografia*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1979.

_____. *Construção do espaço geográfico brasileiro*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

_____; ADAS, Sergio. *Expedições geográficas*. São Paulo: Moderna, 2011.

AMARAL, Tancredo do. *Geographia Elementar*. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1895.

AZEVEDO, Aroldo de. *Geografia Humana*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1934.

_____. *Brasil: A terra e o homem*. Vol. 1. São Paulo: Companhia da Editora Nacional, 1964.

_____. *O Brasil no mundo*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.

_____. *O Brasil e suas regiões*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

_____. *Geografia do Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

_____. *O mundo que nos rodeia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1974.

BOLIGIAN, Levon et al. *Geografia espaço e vivência: a organização do espaço brasileiro*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

CARVALHO, Delgado de. *Geographia do Brasil*. 6. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1931.

CARVALHO, Marcos Bernardino de; PEREIRA, Diamantino Alves Correia. *Geografias do Mundo: Brasil*, 7º ano. São Paulo: FTD, 2009.

CASTELLAR, Sonia; MAESTRO, Valter. *Geografia: uma leitura do mundo: Brasil*. São Paulo: Quinteto Editorial, 2009.

SANTOS, Douglas. *Geografia das redes: o mundo e seus lugares*, 2. Manual do professor. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2013.

VEDOVATE, Fernando Carlo. *Projeto Araribá: Geografia*. 7º ano. 3ª ed. São Paulo: Editora Moderna, 2010.

VESENTINI, José William; VLACH, Vânia Rubia Farias. *Geografia Crítica: o espaço social e o espaço brasileiro*. São Paulo: Ática, 1993.

_____. *Projeto Teláris: Geografia: o espaço social e o espaço brasileiro*. São Paulo: Ática, 2012.

VESENTINI, José William. *Brasil, Sociedade e Espaço*. 32. ed. São Paulo: Ática, 2008.

Sites

Banco de Teses e Dissertações da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP.
Disponível em:

http://aleph50018.pucsp.br/F/DNXHSQDVBJ9MPJS41PIKG4ECMC749B9HGTC485QXL85UYER3NI-14109?func=full-set-set&set_number=689430&set_entry=000003&format=999

Acesso em: 06 jun. 2012.

Editora Moderna.

Disponível em: <http://www.moderna.com.br>. Acesso em: 23 out. 2014.

Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/#0>. Acesso em: 06 jan. 2015.

Banco de Teses e Dissertações da FAPESP.

Disponível em:

<http://www.bv.fapesp.br/pt/pesquisa/?q=Identidade+Nacional+Brasileira&index=resumo>

Acesso em: 06 jan. 2015.

Associação dos Geógrafos Brasileiros.

Disponível em: <http://www.agb.org.br/>. Acesso em: 18 nov. 2015.

Decreto nº 91.542, 1985 – PNLD.

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 16 jul. 2016.

Fundação Nacional do Material Escolar.

Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001994.pdf>

Acesso em: 16 jul. 2016.

Banco de Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/MPBB-8VMFBQ>

Acesso em: 03 set. 2016.

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos-> Acesso em: 13 set. 2016.

