



**UNIVERSIDADE  
DO BRASIL**  
UFRJ

**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**INVESTIGANDO CONCEPÇÕES DE MEIO AMBIENTE NA  
DISCIPLINA ESCOLAR GEOGRAFIA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**NARAYANA FERNANDES DE SOUSA**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Margarida Pereira de Lima Gomes**

**Rio de Janeiro  
2013**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**INVESTIGANDO CONCEPÇÕES DE MEIO AMBIENTE NA  
DISCIPLINA ESCOLAR GEOGRAFIA**

**NARAYANA FERNANDES DE SOUSA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Margarida Pereira de Lima Gomes

Rio de Janeiro  
2013



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação “Investigando concepções de meio ambiente na disciplina escolar Geografia”

Mestrando: **Narayana Fernandes de Sousa**

Orientado pelo (a): **Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Margarida Pereira de Lima Gomes**

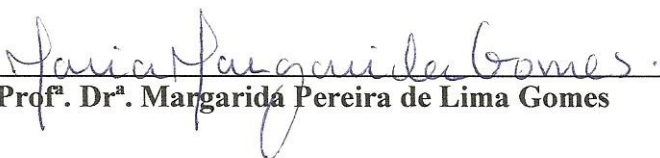
**E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de**

**MESTRE EM EDUCAÇÃO**

**Rio de Janeiro, 29 de maio de 2013**

**Banca Examinadora:**

Presidente:

  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Margarida Pereira de Lima Gomes

  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Escovedo Selles

Dedico...

A minha mãe Leila, meu pai Rubens (in memoriam) e meu marido Patrick, pelo apoio incondicional em todos os momentos e decisões importantes de minha vida, inclusive na decisão de levar este sonho adiante.

## Agradecimento

À minha mãe Leila, pelo apoio e incentivo em todos os momentos de minha vida. A meu pai Rubens (in memoriam), por todos os ensinamentos preciosos para que me tornasse uma pessoa melhor, sempre incentivando e valorizando meu aprimoramento acadêmico.

Ao meu marido Patrick, por compartilhar esse momento comigo, por acreditar em mim e apoiar meus sonhos, além de proporcionar as condições necessárias para que eu trilhasse esse caminho, sempre com muito carinho e dedicação.

Ao Professor Luiz Mendes que me incentivou a fazer o Mestrado, acreditando na minha capacidade.

A Professora Daniela Patti, que foi muito atenciosa me orientando nos caminhos a seguir e por onde começar a estudar para fazer a prova do Mestrado.

A amiga e madrinha Alba (in memoriam), pelo apoio, que tornou o percurso de casa para a Universidade um pouco menos cansativo.

Aos meus alunos, que me fizeram professora.

À minha orientadora Maria Margarida, por acreditar que este trabalho seria possível. Por toda sua paciência, dedicação e carinho,

lendo e relendo este trabalho, buscando o meu aperfeiçoamento acadêmico.

Às amigas Viviane Fontes e Christiane Pançardes, que foram tão importantes para a conclusão deste trabalho, com troca de conhecimentos e opiniões, e que tornaram a permanência na Universidade muito mais agradável e interessante.

A todos os integrantes do Grupo de Pesquisa do NEC, pelo aprofundamento dos conhecimentos e das discussões dos textos, que muito me auxiliaram.

A todos os professores e funcionários da Faculdade de Educação, sempre muito atenciosos e empenhados na construção do saber.

Muito Obrigada!

## Resumo

SOUSA, Narayana Fernandes de. Investigando concepções de meio ambiente na disciplina escolar Geografia. Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A presente dissertação tem como finalidade analisar concepções de meio ambiente em livros didáticos de Geografia publicados durante as décadas de 1970 e 1980. O período em questão é marcado pelo início dos movimentos sociais em defesa do meio ambiente, e também, pelo movimento de Renovação da Geografia que representa a transição da Geografia Tradicional para uma Geografia Crítica e contextualizada, abandonando o ensino mnemônico em prol de um ensino mais voltado para a problematização da realidade dos estudantes e dos aspectos políticos, econômicos e sociais do mundo. A escolha dos livros didáticos como fontes de pesquisa está relacionada ao papel que esses materiais desempenham como representações dos currículos da disciplina escolar Geografia no período em que foram publicados. Com base principalmente nos estudos de Ivor Goodson (1997, 2001, 2008), o currículo é considerado como uma construção social e são discutidos temas relevantes do campo do currículo, principalmente aqueles relativos à história das disciplinas nos contextos escolares, além de aspectos específicos pertinentes para a compreensão da história da disciplina escolar Geografia. A partir da análise dos livros, são expostas as concepções de meio ambiente relacionadas à geografia crítica, em que o mesmo é entendido como recurso limitado e que deve ser preservado, quanto as que representam a tradicional, que o considera um recurso inesgotável. Além disso, são discutidas as configurações de conhecimentos sobre meio ambiente que se constituem a partir de aspectos contraditórios, revelando a disciplina escolar geografia como um espaço de disputas entre diferentes concepções. Concluindo, é evidenciado que as concepções de meio ambiente da disciplina escolar Geografia, materializadas nos livros didáticos analisados, estão mais fortemente ligadas à Geografia tradicional, mas é possível perceber o início da inserção das preocupações ambientais nesses materiais. Tal inserção se manifesta mais claramente nos livros didáticos da década de 1980.

**Palavras-Chave:** currículo de Geografia, livros didáticos, meio ambiente, disciplina escolar Geografia, Geografia tradicional e crítica.

## Abstract

SOUSA, Fernandes Narayana. Investigating conceptions of environment in Geography school subject. Rio de Janeiro, 2013. Dissertation (Master of Education) - Graduate Program in Education, Federal University of Rio de Janeiro.

This dissertation analyzes concepts of environment in Geography textbooks of the 1970s and 1980s, since social movements in defense of the environment started back in those years. In addition, the 1970s represent a milestone in the history of Geography because its renewal changed it from a traditional to a critical and contextualized subject of study. In that way, Geography as a school subject was transformed from a mnemonic to an active teaching related to student's social reality. The choice of textbooks as research material was due to the understanding that they represent the curriculum of the period during what they were published. Based on studies of Ivor Goodson (1997, 2001, 2008), the curriculum is regarded as a social construction. Important themes of the curriculum field are discussed, especially those related to the history of school subjects, as well as specific relevant aspects to understand the history of Geography as a school subject. From the analysis of the books, conceptions of environment, in both critical geography, which understands it as a limited resource that must be preserved, and traditional one, which considers it to be an inexhaustible resource, are exposed. Besides that, contradictory aspects of the ideas about environment reveal Geography as a school subject area of disputes. As a conclusion, it is evident that ideas about environment materialized in the textbooks are more strongly linked to traditional Geography, but it is possible to see a beginning of integration of environmental concerns in those materials. This insertion is more clearly observed in textbooks of the 1980s.

**Keywords:** geography curriculum, school textbooks, environment, Geography school subject, traditional and critical Geography.



## Lista de Siglas e Abreviaturas

**AGB** – Associação dos Geógrafos Brasileiros

**ANPUH** – Associação Nacional dos Professores Universitários de História

**BA** – Bahia

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**ECO** – Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente

**EMC** – Educação Moral e Cívica

**EUA** – Estados Unidos da América

**FAPEMIG** – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais

**GPS** – Sistema de Posicionamento Global

**IBAMA** – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IHGP** – Instituto Histórico e Geográfico de Piracicaba

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** – Ministério da Educação

**MG** – Minas Gerais

**NEC** – Núcleo de Estudos do Currículo

**OSPB** – Organização Social e Política Brasileira

**PE** – Pernambuco

**PNLD** – Programa Nacional do Livro Didático

**PNUMA** – Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

**PPGE** – Programa de Pós-Graduação em Educação

**PR** – Paraná

**PUC** – Pontifícia Universidade Católica

**RJ** – Rio de Janeiro

**RS** – Rio Grande do Sul

**SCIELO** – Scientific Eletronic Library Online

**SP** – São Paulo

**TO** – Tocantins

**UFF** – Universidade Federal Fluminense

**UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais

**UFMS** – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

**UFRJ** – Universidade Federal do Rio de Janeiro

**UFU** – Universidade Federal de Uberlândia

**UNAM** – Universidade Nacional Autônoma do México

**UNICAMP** – Universidade Estadual de Campinas

**USP** – Universidade de São Paulo

## Lista de ilustrações

### Quadros

<b>Quadro 1</b> – Livros Seleccionados.....	68
<b>Quadro 2</b> – As Categorias de Análise.....	81

### Figuras

<b>Figura 1</b> – LIVRO 1 (edição da década de 1970).....	69
<b>Figura 2</b> - LIVRO 2 (edição da década de 1973).....	70
<b>Figura 3</b> - LIVRO 3 (edição da década de 1975).....	71
<b>Figura 4</b> - LIVRO 4 (edição da década de 1983).....	72
<b>Figura 5</b> - LIVRO 5 (edição da década de 1987).....	73
<b>Figura 6</b> - Sumário do LIVRO 1.....	75
<b>Figura 7</b> – Sumário do LIVRO 2.....	77
<b>Figura 8</b> – Sumário do LIVRO 3.....	78
<b>Figura 9</b> - Sumário do LIVRO 4.....	79
<b>Figura 10</b> - Sumário do LIVRO 5.....	80
<b>Figura 11</b> - LIVRO 2.....	83
<b>Figura 12</b> - LIVRO 1.....	84
<b>Figura 13</b> - LIVRO 1.....	85
<b>Figura 14</b> - LIVRO 3.....	87
<b>Figura 15</b> - LIVRO 2.....	88
<b>Figura 16</b> - LIVRO 2.....	89
<b>Figura 17</b> - LIVRO 5.....	91

<b>Figura 18 - LIVRO 5</b> .....	92
<b>Figura 19 - LIVRO 1</b> .....	93
<b>Figura 20 - LIVRO 1</b> .....	94
<b>Figura 21 - LIVRO 1</b> .....	96
<b>Figura 22 - LIVRO 4</b> .....	97
<b>Figura 23 - LIVRO 2</b> .....	99
<b>Figura 24 - LIVRO 5</b> .....	100
<b>Figura 25 - LIVRO 4</b> .....	101
<b>Figura 26 - LIVRO 4</b> .....	102
<b>Figura 27 - LIVRO 4</b> .....	104
<b>Figura 28 - LIVRO 4</b> .....	105
<b>Figura 29 - LIVRO 4</b> .....	106
<b>Figura 30 - LIVRO 2</b> .....	108
<b>Figura 31 - LIVRO 5</b> .....	109
<b>Figura 32 - LIVRO 5</b> .....	110
<b>Figura 33 - LIVRO 3</b> .....	111
<b>Figura 34 - LIVRO 3</b> .....	112
<b>Figura 35 - LIVRO 3</b> .....	113
<b>Figura 36 - LIVRO 3</b> .....	114
<b>Figura 37 - LIVRO 2</b> .....	115
<b>Figura 38 - LIVRO 2</b> .....	116
<b>Figura 39 - LIVRO 2</b> .....	117
<b>Figura 40 - LIVRO 2</b> .....	118
<b>Figura 41 - LIVRO 2</b> .....	119

## Sumário

### *Introdução*

1 - A construção do problema de pesquisa.....	14
2 - Os objetivos e a organização do trabalho.....	18

### *Capítulo I*

As produções sobre meio ambiente na disciplina escolar Geografia.....	20
---	----

### *Capítulo II*

#### *Compreendendo os conhecimentos da disciplina escolar Geografia com base em estudos curriculares*

2.1 - O Currículo .....	29
2.2 - O Conhecimento escolar. ....	40
2.3 - A Disciplina Escolar Geografia .....	44

### *Capítulo III*

#### *O Meio Ambiente nos livros didáticos das décadas de 1970 e 1980.....*

3.1 - Os livros didáticos, meio ambiente e as décadas de 1970/1980.....	56
3.2 - O Meio ambiente nas capas, contracapas e sumários.....	74
3.3 - As categorias de análise.....	80
3.4 - O meio ambiente nos livros didáticos das décadas de 1970 e 1980: a palavra “progresso” .....	82
3.5 – O meio ambiente nos livros didáticos: perspectiva tradicional e crítica em disputa.....	86

<i>Considerações Finais</i> .....	120
-----------------------------------	-----

<i>Referências Bibliográficas</i> .....	127
---	-----

# Introdução

## *1 – A construção do problema de pesquisa*

O presente trabalho analisa as concepções de meio ambiente produzidas sócio-historicamente, na disciplina escolar Geografia dos currículos do Ensino Fundamental, durante as décadas de 1970 e 1980. As minhas experiências, como professora de Geografia, têm me mostrado que os currículos escolares dessa disciplina valorizam bastante as temáticas relacionadas ao meio ambiente o que pode ser observado, por exemplo, nos seus materiais didáticos. Este componente curricular possui uma estreita aproximação com essas temáticas, não só no que se refere aos aspectos físicos, mas também a todas as formas de interação do homem, enquanto ser social, com o ambiente, e as suas conseqüentes transformações.

Meu interesse por livros didáticos surgiu durante o curso de Licenciatura em Geografia quando, ao cursar a disciplina acadêmica Cartografia<sup>1</sup>, comecei a fazer vários questionamentos sobre se o que eu tinha estudado nos anos em que frequentei a educação básica dava alguma base para o entendimento desta disciplina. Com o intuito de compreender essas relações entre o ensino escolar de Geografia e a Cartografia no meio acadêmico, resolvi recorrer aos livros didáticos do 6º Ano do Ensino Fundamental. Após avaliar os exemplares que possuía e aqueles existentes na Biblioteca da Faculdade Integrada Campo-Grandense, percebi a existência de uma grande variação na abordagem de conceitos e conhecimentos básicos de Cartografia destinada ao ensino de Geografia.

Mais tarde, ao cursar a disciplina Didática do Ensino de Geografia, e desenvolver trabalhos com livros didáticos, as diferenças de abordagens referentes aos conhecimentos de Cartografia, existentes entre livros didáticos, de autores distintos, voltou a me inquietar. Por esse motivo resolvi aprofundar este interesse, a fim de compreender se esta impressão realmente se fazia presente nesses materiais tão importantes no cotidiano escolar.

---

<sup>1</sup> “Conjunto de estudos e operações científicas, artísticas e técnicas, baseadas nos resultados de observações diretas ou de análise de documentação, com vistas à elaboração de cartas, planos e outras formas de expressão, bem como sua utilização” (DUARTE, 2006 – p.15).

Assim, ao final do Curso de Licenciatura em Geografia produzi uma monografia intitulada *Análise quantitativa de conceitos e conhecimentos básicos de cartografia aplicada ao ensino de Geografia nos livros didáticos do 6º ano do Ensino Fundamental, que são recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático 2008 (PNLD)*<sup>2</sup>, cujo principal objetivo foi investigar os conteúdos de ensino veiculados por livros didáticos utilizados em atividades escolares. Este trabalho evidenciou que nenhum dos livros analisados apresentou de forma completa todos os conteúdos previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais. No entanto, foi possível concluir que alguns temas são abordados com maior frequência, como é o caso da Bússola<sup>3</sup>, Rosa dos Ventos<sup>4</sup>, Coordenadas Geográficas<sup>5</sup> e Escala<sup>6</sup>, e outros como as Projeções Cartográficas<sup>7</sup>, as Curvas de Nível<sup>8</sup>, GPS<sup>9</sup> e Sensoriamento Remoto<sup>10</sup> não se mostram tão frequentes nos livros. Ressalto que este trabalho teve como objetivo quantificar os temas abordados nos livros didáticos, e não a forma como os mesmos são relacionados às finalidades de ensino da Geografia no Ensino Fundamental.

---

<sup>2</sup> SOUSA, Narayana Fernandes de. *Análise quantitativa de conceitos e conhecimentos básicos da cartografia aplicados ao Ensino da Geografia nos livros didáticos do 6º. Ano do Ensino Fundamental recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (2008).*– Rio de Janeiro: [S.N.], 2009. 169 p. Produzida como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Geografia da Faculdade Integrada Campo-Grandense, sob orientação do Professor Luiz Mendes de Carvalho.

<sup>3</sup> O mais simples instrumento de medida de ângulos horizontais. Instrumento de navegação e orientação baseado em propriedades magnéticas dos materiais ferromagnéticos e do campo magnético terrestre (RAISZ, 1969. P. 173).

<sup>4</sup> Figura que representa as quatro direções fundamentais e suas intermediárias. Seu desenho em forma de estrela tem a finalidade única de facilitar a visualização, portanto os quatro pontos cardeais principais são os mais fáceis de serem notados: norte, sul, leste e oeste (RAISZ, 1969. P.138).

<sup>5</sup> Conjunto formado por linhas imaginárias, paralelos e meridianos, que cobrem o globo terrestre com a finalidade de permitir a localização precisa de qualquer ponto sobre a superfície (DUARTE, 2006. P.47).

<sup>6</sup> Relação matemática entre as dimensões do objeto no real e as do desenho que o representa em um plano ou um mapa. Constitui-se em um dos elementos essenciais de um mapa (DUARTE, 2006. P.115).

<sup>7</sup> É a base para construção dos mapas, pois se constitui numa rede de paralelos e meridianos, sobre o qual os mapas poderão ser desenhados. A representação da superfície terrestre em mapas, nunca será isenta de distorções. Nesse sentido, as projeções cartográficas são desenvolvidas para minimizarem as imperfeições dos mapas e proporcionarem maior rigor científico à cartografia (DUARTE, 2006. P.85)

<sup>8</sup> São linhas que em intervalos iguais ligam pontos de igual altitude ou cota (RAISZ, 1969. P.100).

<sup>9</sup> Sistema de Posicionamento Global. Projetado para rastrear por satélite e com precisão um objeto ou pessoa na superfície da Terra (IBGE, 1998. P.16)

<sup>10</sup> Conjunto de técnicas de captação e registro de imagens a distância por meio de diferentes sensores, como equipamentos fotográficos, scanners de satélites e radares (IBGE, 1998. P.53).

Depois de formada, quando comecei a trabalhar como professora de Geografia do Ensino Fundamental e me deparei com a responsabilidade de indicar um livro didático para ser adotado pela escola, voltei a me questionar sobre estes materiais didáticos. Que conhecimentos veiculam? A quais interesses atendem? Tais questionamentos fortaleceram a minha vontade de continuar investigando os livros didáticos de Geografia, porém não mais apenas sobre os assuntos relativos à Cartografia. Passei então a questionar os diversos conteúdos de ensino presentes nos livros didáticos escolares que caracterizam a Geografia como disciplina escolar e que são distintos dos enfoques por mim estudados durante a minha graduação na Licenciatura em Geografia.

Assim, ingressei no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com o intuito de continuar meus estudos sobre a área de currículo, a disciplina escolar Geografia e os livros didáticos, além de aprimorar e aprofundar meus conhecimentos sobre a área da educação como um todo. Já no Mestrado e a partir de meu interesse em continuar pesquisando livros didáticos, me interessei pela vertente ambiental, inserindo-me nas atividades do Grupo de Pesquisa da Professora Maria Margarida Gomes<sup>11</sup>, pois a mesma tem como principal foco de suas pesquisas os conhecimentos ecológicos escolares configurados em livros didáticos de Ciências e Biologia, tema que vem suscitando meu interesse em relação aos livros didáticos produzidos para a disciplina escolar Geografia.

As disciplinas que cursei durante o Mestrado e as diversas leituras e debates sobre a história do currículo, mas principalmente aquelas sobre a história das disciplinas escolares de Ivor Goodson (1997, 2001 e 2008), me levaram a problematizar as ideias e concepções sobre meio ambiente presentes na disciplina escolar Geografia. Comecei a me questionar como tais ideias e concepções podem ser compreendidas como produções sócio-históricas que contribuem para a constituição da disciplina escolar Geografia, visto que as temáticas ambientais têm sido, nos últimos anos, extremamente exploradas, não só por essa, mas também por outras áreas disciplinares do conhecimento.

---

<sup>11</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Coordenadora do Projeto de Pesquisa 'Conhecimentos ecológicos nas disciplinas escolares Ciências e Biologia: um estudo curricular sócio-histórico', vinculado à Linha de Pesquisa 'Currículo e Linguagem' do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.



Por outro lado, após realizar a revisão bibliográfica para este trabalho, especificamente na área de ensino de Geografia, percebi que muito se investiga sobre como o tema transversal 'meio ambiente'<sup>12</sup> está presente nas escolas e como é assimilado por alunos e professores. No entanto não encontrei trabalhos que busquem investigar os aspectos curriculares que sócio-historicamente vêm contribuindo para a construção das concepções sobre meio ambiente. Tal fato suscitou em mim questões tais como: O que tem contribuído para os sentidos produzidos acerca do tema meio ambiente nessa disciplina? E que transformações podem ter ocorrido nesse conceito ao longo de sua história? Com base em tais questões, fui construindo o meu problema de pesquisa que acredito ser de grande relevância, uma vez que, considerando o contexto histórico da Geografia tanto nos meios acadêmicos como escolares, fui percebendo que as décadas de 1970 e 1980 constituem um período de grandes transformações nas abordagens dos conhecimentos geográficos.

Vale enfatizar que foi neste período que se deu o movimento de renovação da Geografia, iniciado na França. De acordo com Moraes (2005), esse movimento criticava a Geografia Tradicional, e buscava novas técnicas de análise geográfica, como sensoriamento remoto, imagens de satélite e computação, além de uma discussão mais crítica da relação homem e meio. Para esse autor, o ensino de Geografia abandonou o tradicionalismo das descrições e passou a seguir uma vertente mais crítica com intuito de desenvolver nos alunos não apenas a memorização de conceitos, mas uma visão crítica de mundo e das relações do homem com o meio, ou seja, com o espaço geográfico no qual o homem vive, incluindo tanto ambientes naturais quanto os por ele transformados. E foi neste mesmo momento histórico que os movimentos ambientais começaram a ficar em evidência, trazendo as preocupações das diversas nações com os efeitos das ações humanas no meio ambiente. Neste sentido, acredito que os movimentos ambientais também tenham contribuído para o movimento de renovação da Geografia, pois de acordo com Moraes (2005), este movimento se deu em função da Geografia Tradicional não conseguir explicar os fenômenos mundiais que ora se iniciavam, tanto políticos e econômicos como os ambientais.

---

<sup>12</sup> O tema transversal Meio Ambiente faz parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados no ano de 1998, para servir de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo nas escolas. (BRASIL, 1998b, p.5)

Tendo em vista que as décadas de 1970 e 1980 representaram mudanças de percurso e de visões tanto para a área da Geografia, e de seu ensino, quanto para as reflexões sobre as consequências das ações humanas nos ambientes naturais, acredito ser interessante investigar as concepções de meio ambiente que se fizeram presentes na Geografia e nos materiais didáticos por ela disseminados, analisando também como estas concepções foram construídas. Sob esse olhar, busco compreender como vem se dando a construção curricular dos conceitos relacionados à temática de meio ambiente em livros didáticos da referida disciplina.

## *2 – Os objetivos e a organização do trabalho*

- Investigar sócio-historicamente as concepções, de meio ambiente, presentes nos currículos da disciplina escolar Geografia durante as décadas de 1970/1980.
- Compreender como as concepções de meio ambiente se caracterizam no ensino de Geografia durante o período em questão, utilizando para tanto os livros didáticos.
- Identificar que aspectos podem ter contribuído para a constituição das ideias sobre meio ambiente na disciplina escolar Geografia durante o período investigado.

No **primeiro capítulo** apresento a revisão de literatura, desenvolvida para conhecer os trabalhos já produzidos sobre essa temática e verificar a relevância do tema por mim investigado. Com base nos objetivos já delineados, realizei um levantamento bibliográfico sobre o assunto, pesquisando tanto teses de Doutorado e dissertações de Mestrado, quanto artigos publicados que tratassem das concepções de meio ambiente na disciplina escolar Geografia. A minha inserção na linha de pesquisa Currículo e Linguagem e no Núcleo de Estudos do Currículo (NEC) me possibilitou conhecer estudos sobre a história de disciplinas acadêmicas e escolares, os conhecimentos escolares, os discursos docentes e discentes em seus espaços de formação e a interface entre escola, currículo, cultura e poder. Então, antes de entrar na pesquisa empírica propriamente dita, se fez necessário aprofundar as discussões teóricas que se tornaram a base deste trabalho. Desse modo, ainda no primeiro capítulo, também apresento algumas produções específicas do NEC, além de outras cinco que

chegaram até mim enviadas por amigas do Curso de Mestrado, que também serviram de referencial para a presente dissertação.

No **segundo capítulo** discuto os principais pressupostos da base teórica do trabalho organizada em quatro itens, nos quais procuro explicar sobre a história das disciplinas escolares e as relações de poder que as permeiam, utilizando como base da discussão os estudos de Ivor Goodson (1997 e 2001). Ao iniciar o **primeiro item** faço uma breve apresentação de Ivor Goodson, e da Nova Sociologia da Educação, enquanto referencial teórico, buscando aprofundar os debates acerca do currículo como uma construção social. Em seguida me atenho a discorrer sobre a história do currículo e das disciplinas escolares, apresentando os principais pressupostos de sua evolução sócio-histórica, assim como a compreensão de suas tradições e dos padrões de estabilidade e mudança que, segundo Goodson (1997 e 2001), permeiam a construção social das disciplinas escolares.

Os debates acerca do conhecimento escolar e suas abordagens, utilizando autores como Chevallard (1998), Forquin (1992) e Lopes (1999) são apresentados no **segundo item**. Já no **terceiro item**, apresento a disciplina escolar Geografia, discutindo a sua relação com a disciplina acadêmica Geografia. Para finalizar no **terceiro capítulo**, apresento as motivações que me fizeram optar por investigar os livros didáticos e o meio ambiente, quais são os livros investigados, assim como explico também porque escolhi às décadas de 1970 e 1980, apresentando em seguida a análise dos livros didáticos escolhidos.

## *Capítulo I – As produções sobre meio ambiente na disciplina escolar Geografia*

Para realizar a revisão de literatura busquei teses de Doutorado, dissertações de Mestrado e artigos, ambos pesquisados no Scielo (<http://www.scielo.br/>) e na Capes (<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>), trabalhos produzidos no NEC (Núcleo de Estudos do Currículo), assim como trabalhos que foram enviados a mim por amigos do PPGE - UFRJ (Programa de Pós Graduação em Educação). A seguir apresento detalhadamente como foi realizada cada pesquisa e quais trabalhos foram selecionados.

Minhas fontes principais para o levantamento referente à temática de meu interesse nesta dissertação foram dissertações, teses e artigos. No Banco de teses da Capes (<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>) busquei as dissertações de mestrado e as teses de doutorado, e no Scielo (<http://www.scielo.br/>), selecionei os artigos. Para realizar este levantamento, selecionei como critérios para a busca algumas palavras-chave: ‘ensino de geografia’, ‘disciplina escolar geografia’, ‘currículo de geografia’, ‘livros didáticos de geografia’ e ‘educação ambiental’. No momento da busca, cada uma dessas palavras-chave foi articulada com a palavra ‘meio ambiente’, com a intenção de chegar a um resultado mais objetivo no que diz respeito à produção científica sobre a temática ambiental no contexto de ensino da disciplina escolar geografia.

Para a busca das teses/dissertações, escolhi o período de 2005 a 2010 por entender que o resultado seria composto pelas produções mais recentes que poderiam evidenciar possíveis tendências das pesquisas na atualidade. Após realizar as buscas pelas palavras-chave citadas acima, e articuladas com a palavra “meio ambiente”, no banco de teses da Capes, encontrei duzentos e noventa e uma teses e dissertações. Dentre estas duzentas e noventa e uma teses e dissertações, oitenta e oito foram encontradas utilizando a palavra-chave “ensino de Geografia”, vinte e uma com a palavra-chave “disciplina escolar Geografia”, vinte e uma com a palavra-chave “currículo Geografia”, doze com a palavra-chave “livro didático Geografia” e cento e quarenta e nove com a palavra-chave “educação ambiental”.

Dentre todas as duzentas e noventa e uma teses e dissertações selecionei trinta e sete produções. Tal seleção se deu após a leitura de todos os resumos, sendo escolhidos apenas aqueles que faziam menção a teses e dissertações que tratassem da história da Geografia em sua configuração enquanto ciência ou aqueles trabalhos realizados no âmbito da escola, incluindo como âmbito escolar as teses e dissertações cujo objeto de pesquisa fosse relacionado a estudantes, professores e materiais didáticos assim como a atividades de ensino desenvolvidas nas escolas. Compartilhando das ideias de Gomes (2008), entendo os livros didáticos como produções curriculares escolares e os trabalhos por mim selecionados tratam de assuntos que permeiam a construção destes materiais e das concepções de meio ambiente no âmbito escolar. Muitos trabalhos encontrados, nos levantamentos, estão voltados para associações comunitárias ou pesquisas de campo puramente ambientais, sem relações com os debates educacionais sobre a escola e a construção do conhecimento escolar. Como exemplos, cito a dissertação de Mestrado que aborda a percepção de paisagem da cidade de Santa Maria – RS<sup>13</sup> e outra que apresenta a Serra do Mar para o estudo do Geossistema<sup>14</sup>, ambas excluídas desta revisão.

Das trinta e sete teses e dissertações selecionadas, consegui acesso aos trabalhos completos de apenas vinte e cinco, e das doze restantes só pude ler os resumos, pois os trabalhos completos não estavam disponíveis na internet. Destes vinte cinco trabalhos, apenas cinco fizeram referência, em sua bibliografia, a algum autor conhecido da área do currículo, como por exemplo, Jean Claude Forquin, Tomaz Tadeu da Silva, e Antônio Flavio Barbosa. No entanto, no corpo de cada um desses cinco trabalhos não é apresentada qualquer discussão relacionada a estudos sobre as disciplinas escolares. A maioria dos trabalhos tem como referenciais autores das áreas de Ensino de Geografia e Meio Ambiente, no entanto também apresentam alguns do campo da educação, como Paulo Freire, Pedro Demo, Demerval Saviani e José Carlos Libâneo.

Com relação aos artigos pesquisados no Scielo, ao utilizar as mesmas palavras-chave “ensino de geografia”, “disciplina escolar geografia”, “currículo de geografia”, “livros

---

<sup>13</sup> ALMEIDA, A. P.. *A percepção da paisagem urbana de Santa Maria/RS e o sentimento de topofilia e topofobia de seus moradores*. Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria. 2007.

<sup>14</sup> SARAIVA, F.. *A Unidade de Paisagem Serra do Mar no Estado do Paraná: Perspectiva de abordagem a partir do Geossistema*. Mestrado – Universidade Federal do Paraná. 2004.

didáticos de geografia” e “educação ambiental”, ambas articuladas com “meio ambiente”, não foi encontrado nenhum artigo. Então optei por colocar as palavras-chave sem a articulação com “meio ambiente”, encontrando então vinte e três artigos com a palavra-chave “ensino de Geografia”, dois com a palavra-chave “currículo de Geografia”, três com a palavra-chave “disciplina escolar Geografia”, um com a palavra-chave “livro didático de Geografia” e duzentos e setenta e quatro com a palavra-chave “educação ambiental”. Como este último apresentou um número grande de trabalhos resolvi ler os títulos dos artigos para relacioná-los com meu objetivo de pesquisa e neste momento percebi que muitos não tinham relação com a educação e muito menos com a geografia. Sendo assim, resolvi fazer o mesmo com o restante dos artigos encontrados e, após a leitura dos títulos e de seus resumos identifiquei que nenhum tinha aproximação com o tema desta pesquisa, pois versavam sobre trabalhos de campo, com bacias hidrográficas, florestas, rochas e meteorologia.

Sendo assim, coloquei a palavra-chave “Geografia” articulada com “meio ambiente” e encontrei dois artigos, que também não se aproximam da temática por mim investigada, pois versam sobre contabilidade ambiental<sup>15</sup> e vulnerabilidade do lugar<sup>16</sup>. Então, tentei selecionar os artigos usando apenas a palavra-chave “Geografia” e encontrei seiscentos e dois artigos. A fim de delimitar minha busca, e visto que os artigos que me interessam são os produzidos no Brasil, coloquei mais este item no processo de busca para restringir ainda mais o que estava pesquisando. Encontrei então duzentos e setenta e sete artigos, e após a leitura de seus títulos e resumos, dez artigos foram selecionados (de 2005 a 2011) visto que se aproximam ao tema proposto, pois tratam de assuntos como a história da Geografia enquanto disciplina escolar, assim como ciência, além de discutir a Geografia e sua relação com o meio ambiente e os livros didáticos. Seguindo os mesmos parâmetros do levantamento anterior sobre teses e dissertações, os artigos a serem considerados deveriam tratar de concepções acerca de meio ambiente produzidas em contextos escolares. Outro critério de análise e tabulação destes artigos foi a possibilidade de diálogo com o campo do Currículo, o que foi analisado através das referências bibliográficas. Esta análise evidenciou que apenas dois artigos dialogavam com estudos da área de currículo: Levon Boligian (2008), que aborda a

---

<sup>15</sup> MORAES, Antonio Carlos Robert. Contabilidade ambiental e Geografia econômica. *Investigaciones Geográficas, Boletín del Instituto de Geografía, UNAM* - Núm. 70, 2009, pp. 77-92

<sup>16</sup> MARANDOLA Jr, Eduardo & HOGAN, Daniel Joseph. Vulnerabilidade do lugar vs. Vulnerabilidade sociodemográfica: implicações metodológicas de uma velha questão. *Revista Brasileira de Estudos da População*, Rio de Janeiro, v.26, p.161-181, 2009.

geografia escolar em livros didáticos e o de Clarice Cassab (2009), que aborda o ensino de Geografia.

A leitura das Teses, dissertações e artigos evidenciou, que muitos estudos a respeito do meio ambiente vêm sendo produzidos tratando de problemáticas relativas: (i) à disciplina escolar Geografia; (ii) ao tema transversal instituído pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998); e (iii) à Educação Ambiental, sendo estes produzidos em sua maioria, nos Programas de Mestrado e Doutorado de nosso país. No entanto, a grande maioria dos trabalhos encontrados preocupa-se em investigar como o meio ambiente vem sendo tratado pelos professores, o que estes professores enfatizam sobre meio ambiente em suas aulas (MARÇAL, 2005; FONSECA, 2007; MACHADO, 2008; LOUREIRO, 2009; MORAES, 2009; SANTANA, 2009; SILVA H.M, 2010.), se as aulas das diversas disciplinas estão atendendo aos temas transversais e como estes temas estão sendo desenvolvidos com os alunos (FILHEIRO, 2006; NOTICE, 2006; CASTRO, 2007; LIMA J.A.B, 2008;). Outros trabalhos, como os de OLIVEIRA (2007) e SANTOS (2008) visam analisar a contribuição da Geografia a partir da relação das pessoas com a cidade ou dos livros didáticos de geografia para a formação do conhecimento ambiental. Nestes casos, o primeiro busca problematizar a relação estabelecida entre sociedade e natureza, articulando a Geografia e a educação ambiental para conscientizar as pessoas sobre a importância da preservação ambiental. E o segundo, utiliza os livros didáticos de geografia de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> series do Ensino Fundamental, e chega à conclusão, que mesmo apresentando algumas fragilidades, principalmente ao estabelecer a relação entre a sociedade e a natureza, os livros conseguem contribuir para formação de um conhecimento ambiental.

Também foram encontrados trabalhos que buscam analisar projetos desenvolvidos nas escolas sobre meio ambiente, as relações entre a Geografia escolar e a educação ambiental (ALBINO, 2006; CUNHA, 2010), além dos que pesquisam como alguns temas específicos são tratados nos livros didáticos: vegetação, bacia hidrográfica, resíduos sólidos e aquecimento global (RIBEIRO, 2006; SILVA, 2007; MARPICA, 2008; SOBARZO, 2008; BARRETO, 2009; QUEIROZ, 2009; BERNARDES, 2010; PIMENTA, 2010). Outros trabalhos investigam como os alunos compreendem o meio ambiente e o que fazem para contribuir para a melhoria do mesmo (BLOWER, 2008; LIMA F.N, 2008; MACHADO, 2010; OLIVEIRA S. R, 2010).

Nos resultados deste levantamento também encontrei dissertações e teses que tratam das representações sociais sobre natureza, presentes nas escolas, e sua relação com meio ambiente e a educação ambiental, além de sua presença nos livros didáticos (MENDONÇA, 2009; SILVA L.M. A 2009).

Além destes, existem os trabalhos que buscam investigar como a educação ambiental está sendo tratada nos cursos de nível acadêmico de Geografia, como os futuros professores e os já formados entendem a educação ambiental (SANTOS, 2006; BITTAR, 2007; ALVES, 2008; CUPELLI, 2008; LINDAU, 2009; RIBEIRO, 2009; OLIVEIRA C. R. P, 2010). Tanto estes quanto os que enfatizam as representações sociais da natureza se afastam da minha análise, pois não abordam aspectos sócio-históricos relativos às concepções de meio ambiente produzidos na disciplina escolar geografia.

Dentre os trabalhos que mais se aproximam desta dissertação destaco a de Filheiro (2006), que busca compreender as concepções de meio ambiente de professores do Ensino Fundamental de diversas áreas do conhecimento, como Geografia, Ciências, Matemática e História. Em seu trabalho esse autor entrevista professores sobre as suas visões de meio ambiente, chegando à conclusão de que não existe um consenso entre esses profissionais. A única coisa em comum é o fato de todos entenderem o meio ambiente a partir de uma interação socioambiental, percebendo o homem como fator relevante de modificação do meio ambiente. Porém, a autora não se utiliza de uma perspectiva sócio-histórica para compreender como o conceito de meio ambiente foi sendo construído, o que poderia ter contribuído para o aprofundamento do estudo.

Neste sentido, concordo com o fato de que o homem está presente no meio ambiente, e assim como os outros agentes endógenos e exógenos o modifica. Mas mais do que isso, entendo que as concepções de meio ambiente são construídas sócio-historicamente e é a partir desta percepção que utilizarei os livros didáticos como representantes históricos das décadas de 1970 e 1980 e como fontes para o desenvolvimento da investigação.

Outro trabalho que se relacionaria com este, não fosse o fato de ter como foco o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), é o de Ribeiro (2006), que analisou os conteúdos ambientais nos livros didáticos de Geografia, tendo como objetivo verificar se os mesmos possibilitam aos alunos uma compreensão ambiental voltada para a sustentabilidade,



entendendo os livros didáticos como referência para professores e alunos. Ao final da pesquisa, conclui-se que os livros analisados apresentam uma iniciação sobre a temática ambiental voltada para sustentabilidade socioambiental, que deverá ser aprofundada nas séries seguintes. No entanto, este trabalho não se preocupa em questionar a presença ou ausência dos conceitos ambientais nos livros didáticos, não discute como estes temas ambientais passaram a fazer parte da Geografia ou do currículo.

Mais especificamente sobre as concepções de meio ambiente, encontrei três trabalhos que se aproximam da minha pesquisa, pois abordam uma temática semelhante a minha, no entanto utilizam uma abordagem teórico-metodológica distinta da que me proponho, os trabalhos são o de Bittar (2007), de Bernardes (2010) e de Pimenta (2010). O primeiro analisa as concepções de meio ambiente que estão sendo tratadas nos Cursos Superiores de Ciências Biológicas e Geografia das instituições de Ensino Superior do Estado de Mato Grosso do Sul, com ênfase para a Educação Ambiental. A partir de questionários, a pesquisa evidencia que as questões ambientais estão presentes nos currículos das Instituições de Ensino Superior, mas não fornecem subsídios teóricos e práticos para formar professores que trabalhem com a Educação Ambiental. Já o segundo, de Bernardes (2010), analisa o conceito de ambiente nos livros de Geografia e Biologia do Ensino Médio procurando compreender como o conceito de ambiente é tratado nos discursos geográficos e biológicos. Para tanto, o autor discute as principais fases da Ecologia (Ecologia Natural, Humana, Política) e as principais fases da ciência geográfica (Clássica, Quantitativa, Crítica,). Estes autores utilizam referenciais tais como Milton Santos (1997), Moreira (1996), Humboldt (2004), Haesbaert (2002) e Guerra (1997) para a área de Geografia, e Acot (1990), Avila-Pires (1983), Bone (2002), Dajós (1973), Guattari (2001), Lutzenberger (1985,1986, 1992) e Odum (1963, 1983,1988) para a Ecologia. Portanto, não dialogam com o campo do Currículo o que torna as suas análises distintas da que me proponho.

O terceiro trabalho que, ao mesmo tempo em que se aproxima se distancia deste é o de Pimenta (2010), que analisou como o meio ambiente está sendo tratado no livro de Geografia “Coleção Projeto Araribá” do Ensino Fundamental II. Aproxima-se, pois pesquisa os mesmos anos escolares e a mesma temática, o meio ambiente, mas se afasta a partir do momento que não busca compreender aspectos sociais e históricos ligados a ele, se limitando a verificar como se apresenta hoje, quais limites e possibilidades desta abordagem e também

não utiliza nenhum autor que discute Currículo como referência. Ele utiliza autores da Geografia, como Manuel Corrêa de Andrade (1987, 1995), Corrêa (1991, 1995), Lacoste (1993), Milton Santos (1978, 1980, 1992, 1997 e 2002), entre outros, e na educação se baseia em Saviani (1991), Freire (1967, 1988), Gadotti (2000) e Gatti Junior (2004).

Enfatizo que a leitura e análise das trinta e sete teses e dissertações, completas e resumos, e dos dez artigos selecionados a partir do levantamento bibliográfico me fizeram compreender determinadas especificidades teórico-metodológicas desses trabalhos que claramente os distinguem da minha proposta nesta dissertação. No entanto, percebo que tanto as trinta e sete dissertações e teses, quanto os dez artigos selecionados são de grande valia, pois em sua maioria apresentam aspectos históricos referentes à disciplina escolar Geografia. E nesse sentido, serviram como base para meu aprofundamento nos estudos sobre o desenvolvimento da Geografia no Brasil. Desse modo, pude compreender a trajetória histórica da Geografia, que apresento nesta dissertação. Além disso, tais produções bibliográficas também contribuíram para a compreensão do ensino de Geografia e suas relações com a Geografia acadêmica indicando como estas áreas vêm priorizando os estudos sobre o meio ambiente.

Com a intenção de ampliar esta revisão de literatura, busquei também levantar os trabalhos produzidos no NEC - Núcleo de Estudo do Currículo da UFRJ. Desta maneira pude também me aprofundar nas discussões acerca da história do currículo e da história das disciplinas escolares a partir de trabalhos como os de Ferreira (2007b, 2008), Gomes (2008), Monteiro (2001, 2005), Rocha (2008) Alves (2011) e Santos (2009). Desse conjunto de trabalhos, a dissertação de mestrado de Rocha (2008) analisa manuais de professores de livros didáticos de Geografia e contribuiu para o meu aprofundamento nos debates sobre o ensino da Geografia. A tese de doutorado de Santos (2009) trata do currículo de história no Colégio Pedro II, utilizando-se dos estudos sobre a história das disciplinas escolares de Ivor Goodson (1997, 2001, 2008) como base teórica, contribuindo para as minhas discussões. Já a dissertação de mestrado de Alves (2011) discute a política curricular dos livros didáticos de Geografia, utilizando como documento para análise o PNLD (2010). Seu trabalho apresenta importantes discussões sobre os livros didáticos e suas funções contribuindo para a construção das estratégias de análise dos livros didáticos por mim selecionados.

Outros cinco trabalhos acadêmicos foram recomendados por pesquisadores do curso de Mestrado e também colaboraram de certa forma para a presente dissertação, pois estes trabalhos abordam temáticas relacionadas ao ensino de Geografia, no entanto apresentam referenciais diferentes dos meus, mas que contribuíram para o aprofundamento da compreensão do campo de ensino da Geografia e suas problemáticas. A tese de Doutorado de Pinheiro (2003), que investiga as pesquisas acadêmicas dos cursos de pós-graduação sobre o ensino de Geografia no Brasil, do período de 1972 até o ano 2000 foi muito importante para minhas discussões acerca do desenvolvimento da geografia escolar brasileira mesmo não apresentando nenhuma discussão sobre currículo ou disciplinas escolares. A dissertação de mestrado de Novaes (2005) buscou compreender a Geografia escolar no primeiro segmento do ensino fundamental e para tanto analisou o cotidiano escolar de seis professoras, voltando-se para a reflexão sobre a formação dos professores primários. Contribuiu com minha pesquisa, pois aborda em um de seus capítulos a trajetória da disciplina escolar Geografia no Brasil.

Em um primeiro momento até podemos encontrar muitas semelhanças entre meu trabalho e a dissertação de Mestrado de Silva (2004), pois a mesma busca analisar a concepção de natureza nos livros didáticos de Geografia da 5ª série do ensino Fundamental. No entanto, este autor se limita a identificar erros e acertos nos diversos temas relativos à natureza, afirmando existirem erros nos conceitos de climatologia e geomorfologia marinha. Para tanto analisa sete livros de autores reconhecidos no ensino de Geografia e na produção de livros didáticos do ano de 2004, mas não apresenta nenhuma discussão sobre o porquê destes conceitos estarem presentes, desta ou de outra forma. Este autor só utiliza referenciais teóricos da área da Geografia, como Antônio Carlos Castrogiovanni, Antônio Christofolletti, Manuel Fernando Gonçalves Seabra e Dirce Maria Antunes Suertegaray.

Tonini (2002), na mesma linha do autor anterior, em sua tese de Doutorado, busca analisar a produção de identidades de gêneros nos livros didáticos de Geografia, baseando-se em estudos culturais. E por último, Barreto (2009), em sua dissertação de Mestrado, investigou como os livros didáticos de Geografia abordam o tema “aquecimento global”, investigando se apresentam ou não as discussões controversas a respeito deste tema ou enfatizam apenas as discussões e autores que apresentam como causas para o aquecimento global apenas as ações antrópicas.

Após a leitura de todos estes trabalhos e a fim de embasar a discussão que proponho, se fez necessário um aprofundamento teórico, tendo como base discussões sobre currículo, conhecimento e a história das disciplinas escolares, que apresento a seguir.

## **Capítulo II – *Compreendendo a disciplina escolar Geografia com base em estudos curriculares.***

### **2.1 - O Currículo**

O autor que contribuiu para o início de minhas indagações e estudos sobre o currículo foi Tomas Tadeu da Silva (1993, 1994, 1996, 2009, 2010), que a partir da Nova Sociologia da Educação me ajudou a compreender as teorias de currículo. Assim como Silva T.T. (2010), penso o currículo para além do “ser”, ao invés do que o currículo é. Prefiro me ater a problematizar como ele tem se apresentado em diferentes momentos históricos. Desse modo, percebo que o principal foco das pesquisas em currículo é entender como o conhecimento foi ou é, em determinado momento histórico reconhecido como relevante para ser ensinado, para estar presente no currículo.

Nessa perspectiva, posso afirmar que o currículo é sempre fruto de uma seleção, e que alguns conhecimentos se sobrepõem a outros. A partir desta afirmação, passo a questionar esta seleção, quem define o que deve ou não fazer parte do currículo, a quem se destina este currículo, qual seu objetivo, que disputas estão presentes neste espaço? Segundo Silva (1996, p.77):

Uma história do currículo, enfim, não pode deixar de tentar descobrir quais conhecimentos, valores e habilidades eram considerados verdadeiros e legítimos numa determinada época, assim como não pode deixar de tentar determinar de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidas.

Para discutir quais as finalidades do currículo e quais conhecimentos ele veicula, preciso esclarecer o que entendo como “currículo”. Tal palavra, como empregada hoje, se apresenta como algo que organiza, define os conhecimentos básicos de uma determinada série escolar, ano ou curso. Mas, dentre todas as concepções acerca do “currículo”, me aproprio da

que o apresenta como construção social, a partir da “Nova Sociologia da Educação”, desenvolvida por Michel Young no livro *Knowledge and Control* (1971). Esta teorização contradiz a ideia do currículo como algo dado, enfatizando que o mesmo é construído, evidenciando as arbitrariedades existentes nesta construção. Assim, nesta concepção, o importante é buscar entender porque uma disciplina faz parte do currículo e outra não, porque um conhecimento é legitimado e outro não, tornando visível a existência de relações de poder que permeiam as seleções do saber. Segundo Young (2000, p.33): “Todo currículo envolve pressupostos de que alguns tipos e áreas de conhecimento são mais “valiosos” do que outros.” É notória a existência de diferenças entre as disciplinas escolares que compõem um currículo, diferenças estas que se expressam nos recursos e até mesmo na carga horária destinada a cada uma. A diferença de status e legitimação entre as disciplinas Matemática e Artes nos currículos escolares pode ser analisada a partir desses pressupostos, a última não tem o mesmo reconhecimento social da primeira, não sendo considerada tão importante para a formação dos alunos quanto a Matemática. Isto se configura como resultado de relações de poder características dos processos de produção do conhecimento, existentes tanto nos centros acadêmicos quanto nas escolas.

Pensando nas relações de poder presentes na escola, Forquin (1992) afirma que a mesma é um *locus* privilegiado, das relações sociais, de poder e da transmissão do saber. O currículo deve estar no centro das discussões sobre os conteúdos de ensino e suas seleções. O passado ou o conhecimento do passado, da “herança cultural”, sempre estão presentes nos currículos, pois as sociedades entendem que esta é uma das funções essenciais da educação. No entanto, além da história ou da memória cultural o presente também aparece como “seleção cultural da escola” no momento em que aspectos, saberes e representações da atual sociedade permeiam a escola. Em outras palavras, cada sociedade ou escola seleciona os saberes a ensinar de acordo com a legitimação e as disputas existentes, pois não há como se ensinar tudo. A própria palavra “tudo” já se apresenta como algo vago, o que seria o “tudo”? Impossível conceituar. Neste sentido percebo também que esta seleção de saberes não é estática, fixa, ao contrário ela é transitória, instável, a todo o momento pode ser alterada.

Ainda segundo Forquin (1993), a perspectiva sócio-histórica em uma pesquisa que busca investigar o desenvolvimento das disciplinas escolares, tendo por base a história da educação assim como a sociologia da educação, apresenta maior capacidade de entender e

esclarecer os processos de seleção de saberes e da organização do conhecimento escolar. De acordo com Forquin (1992, p.31-32):

Pode-se, como o faz, por exemplo, Basil Bernstein, interrogar-se sobre as condições e as implicações sociais e políticas dos processos de reforço ou de atenuação das divisões entre estes diferentes tipos de saberes, aqueles que são dotados de uma legitimidade acadêmica e aqueles que tendem a serem excluídos do corpo de coisas ensináveis nas escolas.

É neste caminho que conduzo minha investigação, discutindo a história do currículo e das disciplinas escolares tendo como base as teorias de Ivor Goodson (1997, 2001, 2008), que investiga a seleção dos saberes e a hierarquização das disciplinas, assim como o currículo enquanto construção social. Este autor ingressou no Institute of Education de Londres em 1967, no Departamento de Sociologia, teve como tutores Brian Davies e Basil Bernstein, e assim conheceu as discussões de Michael Young (SANTOS, 2009). Com o desenvolvimento dos estudos no campo da Sociologia do Currículo, novas categorias de análise e discussão surgiram, como o conceito de conhecimento escolar.

Para se entender este conceito é necessário levar em consideração aspectos sociais, políticos, dinâmicas internas e externas à instituição escolar, tratando-o como uma construção social. Ao tratar o conhecimento enquanto uma construção social, Kincheloe ao introduzir o livro de Goodson (2001, p.8) afirma que o mesmo:

Não é algo que se transmite aos alunos de um modo acrítico; pelo contrário, é uma construção social que reflecte padrões de status e hierarquia existentes na sociedade global.

Goodson (2001, p.10), no início da década de 70, começou a examinar o currículo com uma visão histórica e social, que se encontra sempre em estado de mutação, não podendo ser considerado como fixo ou incontestável. Desse modo, o autor entende que as disciplinas

escolares passam por transformações ao longo de sua história. Ivor Goodson (1997) apresenta como ponto de partida de suas análises as construções sociais nas disciplinas escolares, para assim compreender a construção do conhecimento, utilizando como objeto de estudo as disciplinas escolares de Biologia, Geografia, Ciências, Estudos Ambientais, entre outras. Tais investigações contribuem para conceber as relações de poder existentes no interior das disciplinas escolares, assim como a sua busca por status e legitimidade dentro da instituição escolar, dependendo também que na busca por status existe uma relação estreita entre história, educação e política.

Ao escrever sobre status e poder, é necessário esclarecer que o poder tanto pode ser exercido pelos grupos dominantes quanto pelos dominados, pois estes também possuem seus próprios tipos de poder, que podem influenciar nas decisões curriculares (GOODSON, 2001, p.22). Seguindo esta lógica de pensamento entendo como grupos dominantes aqueles inseridos nos governos, ou aqueles responsáveis pela elaboração dos currículos escritos, e os dominados seriam os professores, aqueles que deveriam seguir os currículos escritos. No entanto, considero que nesta relação, entre os grupos que são privilegiados no momento da elaboração dos currículos formais com os grupos que não conseguiram de forma efetiva se fazerem ouvir, os últimos acabam por inserir no momento da prática, itens, conteúdos e concepções que não faziam parte do currículo escrito ou formal, mostrando então outra forma de poder, por mim entendido como o poder da resistência. Por outro lado, é preciso ter clareza que nem sempre o currículo escrito aparece como representante do poder e a prática como espaço da resistência, o contrário também acontece, a resistência também pode, ao longo de períodos históricos, se fazer expressar no currículo escrito.

Para Goodson (2001), a investigação do currículo deve ter como viés a história social do currículo. O que se apresenta no currículo são conhecimentos tidos como socialmente válidos e reconhecidos. Neste sentido se faz necessário realizar a diferenciação entre o currículo formal ou prescrito e o currículo ativo, aquele praticado nas escolas e pelos professores. Reconhecendo que ambos se relacionam e interagem, Goodson (2008, p.21) afirma que:



O currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições.

O autor também afirma que para se compreender a história do currículo é necessário considerá-la permeada por conflitos sociais, assegurando que aceitar que o currículo prático configuraria a resolução de todo o problema educacional seria um erro. Para se entender a escolarização é necessário trabalhar na interceção existente entre o currículo prescrito e o prático, problematizando os conflitos que os entremeiam. Sendo assim, nem sempre o que está prescrito se torna um fato nas escolas.

Segundo Goodson (1997, p.20), “o currículo escrito fixa frequentemente parâmetros importantes para a prática da sala de aula (nem sempre, nem em todas as ocasiões, nem em todas as salas de aula, mas frequentemente)”. As palavras deste autor me fazem compreender então que nesta dinâmica, de fixação de parâmetros, estão presentes as relações de poder e de resistência existentes dentro e fora das salas de aulas assim como as existentes nos currículos em si. Neste sentido, o currículo deve ser entendido enquanto representante de disputas, e não como algo “dado”, inquestionável.

Ao desenvolver esse olhar sócio-histórico sobre o currículo, percebo que as relações de poder e resistência fazem parte das transformações do currículo, contribuindo para o entendimento das tradições inventadas. Goodson (2001, p.58) se apropria do conceito de “tradição inventada” de Hobsbawm (1985), afirmando que o currículo:

Inclui tanto tradições efetivamente inventadas e construídas, formalmente instituídas, como aquelas que emergem, de uma maneira menos detectável, num período breve e datável – talvez alguns anos – e que se estabelecem com grande rapidez.

Desse modo, no momento da formulação de um currículo existe a invenção de tradições, algo que tem que ser defendido, e que não é estável. Por isso deve-se compreender o currículo como socialmente construído e as pesquisas nesta área, segundo Goodson, não podem deixar de considerar os aspectos históricos, as tradições, as estabilidades e as mudanças que estão imbricadas no processo de construção curricular. Para realizar uma pesquisa sócio-histórica, aspectos políticos e econômicos devem ser levados em consideração, assim como questionamentos do tipo: a quem interessa este ou aquele currículo, este ou aquele assunto presente nos currículos. Segundo Moreira (1990, p.40) as pesquisas sócio-históricas sobre currículo:

Devem focalizar os processos envolvidos tanto na formulação das intenções relativas ao currículo como na materialização dessas intenções nas instituições escolares e salas de aula.

Para Goodson (2008), o currículo prescrito apresenta quais caminhos a escolarização deve seguir, quais matérias devem ser ensinadas, legitimando disciplinas e conteúdos. Sendo assim, o currículo aparece como um testemunho das intenções que se fizeram presentes em diversos momentos históricos, mas, não pode ser aceito enquanto processo evolutivo, em que o currículo atual seria “melhor” dos que os antigos. O currículo deve ser percebido enquanto documento em constante transformação, onde estão presentes rupturas e continuidades. De acordo com Boligian (2008, p.846) “é inegável a relação do currículo com as matérias ou disciplinas que o conformam, é fundamental compreender que cada disciplina escolar tem um processo de evolução próprio, uma trajetória particular.” Sendo assim, considero importante compreender como o conhecimento se organiza nos currículos escolares por disciplinas numa perspectiva histórica.

Para Chervel (1990, p.180), o termo disciplina é recente, começou a ser utilizado somente no século XIX, e isso aconteceu em função de uma renovação no ensino primário e secundário da França, passando então a se apresentar quase como sinônimo de matéria escolar, matéria de ensino. Em outras palavras, disciplina é aquilo que se ensina. Vale enfatizar que as disciplinas escolares surgiram na tentativa de escolarização das massas, e

desde então estão presentes em um modelo de currículo disciplinar que é responsável pela transmissão do conhecimento nas escolas. E por ser assim disciplinarizado, o conhecimento se torna mais facilmente controlado (FERREIRA, 2001a).

Goodson (2001) entende que as disciplinas escolares são construções sociais e políticas, e os representantes dessas disciplinas, empenham esforços, para legitimarem suas ideologias, conquistarem recursos materiais e efetivarem suas carreiras. Assim, as disciplinas não são monolíticas, homogêneas. Ao contrário, são mutáveis, sujeitas a disputas entre grupos diferentes, tradições, influências sociais, resultando da busca por status e legitimidade. Nessa perspectiva, segundo Goodson (2001, p.214):

Para compreendermos uma disciplina (e conseqüentemente, as suas relações com outras disciplinas), é fundamental que tenhamos em atenção os conflitos sociais que se desenrolam no seu interior. Pelo facto de as disciplinas não serem entidades monolíticas, as análises que as encaram como tal, ou as relações entre elas, mistificam um conflito social contínuo e fundamental.

Compreender a ideia de disciplina não é tarefa fácil uma vez que esta assume múltiplos significados tanto na teorização como na prática dos currículos. Por exemplo, para Pessoa (2007, p.21):

O emprego da expressão disciplina escolar é por demais variado e encerra problemas em sua utilização, visto que, a questão ainda está longe de ser resolvida e continua sendo objeto de discussão entre os que analisam o assunto.

Para ele, o termo disciplina escolar refere-se aos diferentes estágios do ensino escolar básico e disciplina acadêmica refere-se ao ensino superior (PESSOA, 2007, p.22). Deste modo, concorda com Goodson (2001) que faz distinção entre disciplina e matéria, em

que a primeira é uma condição de conhecimento vindo da academia e a segunda seria o termo mais utilizado nas escolas.

De acordo com Forquin (1992), quando falamos em disciplinas escolares, percebemos que existem delimitações bem definidas do que cada disciplina vai ensinar, ou seja, o que cada matéria vai ensinar, construída em sua maioria pelas relações existentes entre a disciplina acadêmica e a disciplina escolar. Isso já demonstra a existência das relações de poder, pois é neste momento que conteúdos se legitimam enquanto outros permanecem preteridos. Ainda falando sobre as relações de poder, posso incluir neste campo a hierarquização das disciplinas, pois é a partir das disputas que algumas disciplinas se legitimam, se apresentam com o apoio da sociedade como disciplinas mais “importantes”, devendo possuir mais espaço no currículo.

Isso vem de encontro à abordagem social do currículo, pois é a partir do momento em que a sociedade entende uma disciplina como sendo mais “importante” do que outra, por questões culturais, políticas ou econômicas, que a mesma, através de suas disputas internas alcança a legitimação. E a partir disso o currículo se transforma, evidenciando que nesta sociedade esta disciplina goza de um elevado status, ao passo que em outra pode não possuir o mesmo prestígio.

Segundo Goodson (1997), na busca por status e legitimação entre os grupos sociais que constroem as disciplinas escolares, podem ser observados mecanismos que promovem padrões de estabilidade e de mudanças. Neste sentido, a própria divisão do ensino em disciplinas, a seriação e a escola, com suas salas de aulas e tempos definidos, representam uma “tradição inventada”, aceita e legitimada pela sociedade, que a meu ver, contribui para os padrões de estabilidade curriculares na área da educação.

Outro aspecto que também participa da produção de padrões de estabilidade nos currículos diz respeito à certificação. Os diplomas, também podem ser entendidos como “uma moeda no mercado de identidade social”, pois são legitimados pela educação e pela sociedade. Assim, podem ser compreendidos como categorias estandardizadas, pois necessitam de tipos específicos de professores e alunos. Para compreender o que são categorias estandardizadas, Goodson (1997, p.28), a partir de Reid (1984, p.68), apresenta a distinção entre categoria institucional e organizacional de John Mayer:

O institucional remete para uma “ideologia cultural” e é confrontado com o organizacional, isto é, protegido dentro de estruturas únicas e tangíveis como as escolas e as salas de aula. As categorias institucionais incluem níveis de ensino (como o primário), tipos de escola (como o unificado), funções educacionais (como a de reitor) e tópicos curriculares (como a leitura, a Reforma ou a Matemática). Em cada um destes casos, a forma organizacional criada e mantida pelos professores (e por outros actores) é confrontada com uma categoria institucional, significativa para um público (ou públicos mais vastos).

Sendo assim, entendo que os aspectos que constituem a categoria institucional necessitam de aprovação da sociedade, assim como de legitimação, como os diplomas, para que a sequência contínua dos estudos aconteça. E a categoria organizacional, que é a forma como o ensino e a escola se estruturam, também depende da aprovação da categoria institucional, precisa fazer “sentido” para o público ao qual se destina, assim como para os actores (como por exemplo, os professores) que estão ativamente envolvidos nos processos de construção social do currículo.

Ainda segundo Goodson (1997, p.30), para que haja mudança deve haver consenso entre as decisões e ações curriculares das estruturas organizacionais e institucionais. Por exemplo, no processo de implementação do “ensino unificado” em escolas inglesas durante os anos sessenta:

As mudanças organizacionais foram assim implementadas, mas as categorias institucionais, dependentes de grupos de apoio externos, mostraram-se resistentes à mudança. É muito improvável que a mudança organizacional, sem um apoio ou acompanhamento ao nível institucional (isto é, com significado para grupos mais vastos), venha a ter efeitos a longo prazo.

Para analisar estes padrões de estabilidade e de mudanças, Goodson (1997, p.32) entende que deve ser feita uma análise simultânea de questões internas e externas às

comunidades disciplinares, investigando as competições existentes entre os grupos que compõem estas comunidades, assim como as influências culturais e sociais que estas comunidades sofrem. Pois para ele, “a estabilidade e a conservação continuam, assim, a ser o resultado mais provável da estruturação do ensino, no qual as disciplinas constituem um ingrediente crucial”.

A relação entre a tendência dos currículos à estabilidade e a possibilidade de mudança está diretamente relacionada às dinâmicas sociais que caracterizam os grupos interessados em cada disciplina, ou seja, a comunidade disciplinar, que:

Não deveria ser vista como um grupo homogêneo cujos membros comungam dos mesmos valores e definição de papéis, interesses e identidades. A comunidade disciplinar deve ser vista, sim, como um movimento social incluindo uma gama variável de missões ou tradições distintas representadas por indivíduos, grupos, segmentos ou facções. (...) Tal como acontece com as profissões ou as associações, os grupos organizados em torno de disciplinas escolares desenvolvem-se frequentemente nos períodos em que se intensifica o conflito sobre o currículo, recursos, recrutamento e formação (GOODSON, 1997, p. 44).

As diferenças entre os grupos integrantes das comunidades disciplinares promovem discussões e conflitos, e na busca por poder influenciam a constituição das disciplinas escolares, mas não necessariamente promovem mudanças curriculares. Para Ferreira (2001a), as diversas disputas existentes nas comunidades disciplinares e entre esta e os grupos externos é que promovem a estabilidade das disciplinas escolares, pois para que haja mudanças significativas nas disciplinas escolares, é necessário apoio externo, e quando isso acontece, surge em um primeiro momento uma mudança, para em seguida se transformar em outra estabilidade. Desse modo, as comunidades das disciplinas escolares conjugam aspectos ideológicos, políticos e materiais. E para manterem prestígio tentam atender a todas as demandas possíveis, deixando evidente que a produção curricular não é autônoma nas comunidades disciplinares. É necessário o apoio externo para o reconhecimento do

conhecimento considerado importante para o ensino, além de ser imprescindível sua presença nos currículos, ou seja, precisa ser institucionalizado.

No caso específico da constituição da disciplina escolar Geografia, Goodson (2001) afirma que existe uma dicotomia entre a Geografia das universidades e a Geografia escolar, principalmente no que tange à busca por reconhecimento e legitimação. O autor enfatiza que a dificuldade da Geografia em se legitimar se deve ao fato da mesma ser tanto científica quanto humana e não ter instituído claramente quais eram seus objetivos e as razões para ser estudada e merecer ser reconhecida como disciplina.

A busca por legitimação é algo constante dentro das disciplinas, e o fato desta legitimação ser alcançada, não quer dizer que ao longo da história esta legitimação fique estática, ao contrário, a todo o momento as disciplinas precisam comprovar sua relevância e seu espaço, ao passo que existem outras disciplinas que ainda não conseguiram essa legitimação e estão em busca disso. Neste sentido é necessário discutir a relação existente entre a disciplina escolar Geografia e a disciplina acadêmica Geografia. Concordo com Ferreira (2007a, p.453), que ao basear-se em Goodson (2001), afirma que “as disciplinas escolares acabam sendo entendidas como simplificações das disciplinas acadêmicas, não se levando em consideração os diversos aspectos que influenciam na constituição dos conhecimentos escolares”. Para que uma disciplina seja reconhecida como tal, muitos embates se fazem presentes, tanto na academia quanto na escola. As disciplinas escolares precisam ser reconhecidas pela sociedade, necessitando possuir um caráter utilitário, assim como estarem vinculadas a tradições pedagógicas e acadêmicas, e os pleitos convirjam na obtenção de recursos e espaço.

Goodson (2001) faz uma distinção entre a disciplina escolar e a disciplina acadêmica a partir de duas perspectivas: a filosofia e a sociologia. Neste sentido, a sociologia está de alguma forma correta, pois assume que os conteúdos escolares são socialmente construídos, mas ao fazer isso afirma que essa construção é fruto das classes dominantes, deixando de fora todos os outros representantes sociais e instituições que não fazem parte da classe dominante, mas que de alguma maneira contribuíram para tais conhecimentos. Já a filosofia, ao afirmar que os conhecimentos escolares são provenientes de um grupo de intelectuais e da academia, é totalmente criticada pelo autor, que afirma que em muitos casos,

o conhecimento se desenvolve primeiramente nas escolas antes de alcançarem status de ciência. Como exemplo, deste tipo de movimento, posso citar a própria Geografia.

Lopes (2008), sobre a dicotomia entre disciplina acadêmica e disciplina escolar, enfatiza que as disciplinas escolares surgem de contextos sócio-históricos diferentes das disciplinas científicas, mas afirma que isto não quer dizer que estas disciplinas não tenham relações entre si. Ao contrário, é a relação das disciplinas escolares com as disciplinas científicas que lhes confere prestígio. Sendo assim, entendo que as próprias disciplinas, como a Geografia, fazem parte de uma construção sócio-histórica, em busca de espaço, de horários, de legitimidade, e que o mesmo acontece com os conceitos e saberes. Concordo com Gomes (2008, p.12), que ao basear-se em Goodson (2001) afirma que:

A disciplina é uma representação histórica das tendências e tradições de ensino que vão se mantendo ao longo do tempo, mas estas por sua vez vão sofrendo influências diversas de novas ideias e concepções dos grupos e sub-grupos que operam no seio das disciplinas.

Para aprofundar a minha compreensão dos estudos sobre as disciplinas escolares, preciso discutir o que se entende por conhecimento escolar, cuja teorização está imbricada nas disciplinas escolares, além de explicar o conceito de transposição didática, assumindo que existe uma ressignificação dos saberes provenientes das academias no momento em que chegam às salas de aula.

## ***2.2 – O conhecimento escolar***

Ao tratar dos conhecimentos escolares, é importante fazer referência ao autor e professor francês Chevallard (1998), que desenvolveu o conceito de transposição didática, no livro “La Transposition Didactique”, utilizando-o para o ensino de matemática. No entanto, o



mesmo foi apropriado por outras disciplinas e difundido pelo mundo, sendo amplamente empregado no campo da educação. Para tanto Chevallard (1998, p.5) afirma que:

Para que o ensino de um determinado elemento do saber seja possível, esse elemento deverá ter sofrido certas deformações que o façam apto a ser ensinado. (Tradução nossa).<sup>17</sup>

O autor se fixa em investigar as distâncias entre o saber sábio e o saber ensinado, as transformações sofridas por estes conhecimentos até chegar às escolas. Este processo de transformação, o autor chama de transposição didática, afirmando que “o trabalho que transforma o objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino é denominado transposição didática” (tradução nossa)<sup>18</sup> (CHEVALLARD, 1998, p.16).

O termo “transposição” é problematizado por Lopes (1999), que afirma que o mesmo pode levar a supor uma mera realocação do saber, transpondo o conhecimento de um lugar a outro, não indicando o caráter transformador do processo a que se refere. Por esse motivo, a autora propõe a utilização do termo mediação didática, pois este caracterizaria mais enfaticamente a transformação sofrida pelo saber ensinado. No entanto, sem aprofundar essa diferença, após leituras dos dois autores, concluo que tanto Chevallard (1998), quanto Lopes (1999), apesar de usarem termos diferentes se referem à mesma coisa: a transformação de saberes para fins de ensino.

Ao afirmar que existe uma distância entre o saber sábio e o saber escolar, ou a ensinar, Chevallard (1998) não desqualifica o último, ao contrário, reconhece sua especificidade epistemológica. Para entender melhor como esta relação acontece, Chevallard (1998) alega que os agentes que trabalham diretamente com a transposição didática estão situados em uma dimensão chamada de “noosfera”. Esta dimensão faria a interface entre a

---

<sup>17</sup> “Para que a enseñanza de um determinado elemento de saber sea meramente posible, esse elemento deberá haber sufrido ciertas deformaciones, que lo haran apto para ser enseñado.” (CHEVALLARD 1998, p.5 - Original)

<sup>18</sup> “El “trabajo” que transforma de um objeto de saber a enseñar em um objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica” (CHEVALLARD, 1998, p.16 - Original).

sociedade (políticos, estudantes, representantes do sistema de ensino, professores, etc.) e a produção de saberes.

A noosfera sustentaria o saber ensinado entre o saber sábio e o saber banal, a que todos têm acesso, o senso comum. Porque se o saber escolar se afasta demais do saber sábio, perde sua legitimidade frente à sociedade e ao se aproximar em demasia do saber banal o mesmo acontece, colocando em questão o próprio funcionamento das escolas, pois para que serviria uma instituição que ensina o que todos já sabem? Neste sentido a noosfera se apresenta como espaço de conflito.

Um ponto polêmico no trabalho de Chevallard (1998) é quando assegura que o professor trabalha na transposição e não faz a transposição didática. No entanto, não entendo em seu texto que o professor esteja totalmente à margem da transposição didática, concluo que o autor enfatiza que não é só a preparação de uma aula que se constitui numa transposição didática, ela vai além. A transposição didática inicia-se na definição do saber a ensinar, e neste momento tanto o professor quanto outros agentes, políticos, representantes de ensino e a sociedade estão envolvidos. Neste sentido, afirmo que o professor trabalha na resignificação e na didatização dos conceitos participando, portanto, no processo de transposição didática.

Segundo Forquin (1992), toda a atividade de ensino altera o conhecimento, tornando-o num conteúdo a ser ensinado, transformando-o. O conhecimento é previamente sabido, desenvolvido, antes de chegar às escolas, esse é o processo didático que o torna passível de ser ensinado. Este processo didático não prioriza somente a transmissão do conhecimento, mas também a apreensão dele pelo aluno, só assim a transposição didática é concluída, quando o conhecimento transformado ou didatizado é compreendido pelo aluno. No entanto, entendo que o saber presente na escola é fruto tanto do currículo prescrito ou formal, quanto daquele desenvolvido no seu interior, fruto das práticas curriculares. Nestas, saberes que por ventura estão fora dos currículos formais são privilegiados, evidenciando então a existência de uma cultura escolar, que apresenta diferentes características de acordo com o local onde a escola se situa o público que a frequenta e a formação dos professores. Não é só o exterior que influencia a escola. Hábitos e costumes de dentro da escola também podem se legitimar na sociedade. Para Forquin (1992, p.41) também é importante considerar que “no interior de um mesmo currículo, certas matérias “contam” verdadeiramente mais que

outras, seja por seus horários, seja por seus pesos relativos na avaliação que é feita dos alunos”. Sendo assim, a hierarquização das disciplinas também é um fator cultural que se constitui em uma representação da sociedade e, portanto, contribui para a forma como compreendemos os processos de escolarização dos conhecimentos.

Ao considerar os processos de transposição didática como parte da constituição sócio-histórica das disciplinas escolares, recorro a Lopes (2008, p.46), que argumenta “que as disciplinas escolares possuem constituição epistemológica e sócio-histórica distintas das disciplinas científicas, não cabendo assim uma transposição tão direta de interpretações das ciências de referência para o contexto escolar”. Isto se dá em função das relações de poder, que exercem forças e vertentes diferentes na escola e na academia. E estas relações de poder também podem ser identificadas nos livros didáticos que mostram a escolha dos conteúdos neles inseridos, mas podem revelar também aqueles que são retirados ou minimizados em sua importância. Desse modo, posso afirmar junto com Lopes (1999, 2008) que o conhecimento escolar é constituído pelos processos de disciplinarização e de mediação didática, ou seja, se desenvolve de forma diversa em relação a suas disciplinas acadêmicas de referência, com o propósito de atender a fins sociais específicos.

Com base principalmente nos estudos de Goodson (2001) sobre a disciplinarização dos currículos escolares da Geografia e das Ciências, de Ferreira (2001a e 2001b) e Gomes (2008) que também tratam sobre o currículo de Ciências, no trabalho de Chevallard (1998) sobre a transposição didática e no de Lopes (1999, 2008) sobre a escolarização dos conhecimentos escolares disciplinares, aprofundi minha compreensão sobre as transformações ocorridas com os conhecimentos ensinados nos contextos escolares. Passo na próxima seção a apresentar a disciplina escolar Geografia, como um artefato curricular produzido sócio historicamente, a partir de diálogos entre conhecimentos produzidos nos meios acadêmicos e aqueles produzidos em contextos que têm por finalidade o ensino.

### ***2.3 - A Disciplina Escolar Geografia***

Um dos estudos de Ivor Goodson (2001) sobre as disciplinas escolares apresenta aspectos sócio-históricos da constituição curricular da disciplina escolar Geografia na Inglaterra. Nesse estudo, o autor discute os desafios inerentes à formação e fortalecimento dessa disciplina, enfatizando que uma área curricular nova sempre ameaça outros territórios disciplinares. A Geografia teve seu processo evolutivo, partindo de uma matéria utilitária até tornar-se disciplina acadêmica. No início do século XIX essa área passava por uma “crise de identidade”, pois foi criada por especialistas de outras áreas disciplinares que se concentraram em discutir questões geográficas. Dessa forma, tornou-se um estudo integrado, realizado por vários especialistas, que não eram da área da Geografia, inclusive nas escolas. E a partir de então, houve um grande esforço para tornar a Geografia uma disciplina.

Assim, que entrou nas escolas, a Geografia sofreu questionamentos, pois durante a Primeira Guerra Mundial, havia a necessidade de uma educação para a cidadania que levasse os alunos a compreender o mundo que os rodeava. Assim, surgiu a tentativa de estabelecer uma disciplina “combinada”, articulando a História e a Geografia. Neste momento existiam tanto discursos a favor quanto contra esta união. Um dos discursos contra, defendendo a organicidade que já caracterizava a Geografia como um campo de conhecimentos com características próprias, segundo Goodson (2001, p.151) foi divulgado por Unstead (1913):

O que é uma disciplina? Trata-se de um corpo organizado de conhecimento cujas partes diferentes se agrupam naturalmente e penso que no ensino pratico é bom desenvolvê-lo como um todo (...) na Geografia, os factos agrupam-se, efetivamente; as crianças podem ver as relações, podem adquirir um sentido de proporção, se virem as coisas como um todo.

Segundo Goodson (2001), tal defesa dava um sentido prático e útil à Geografia, uma razão para sua existência como disciplina com finalidades voltadas para a formação das crianças. Após a Primeira Guerra Mundial e antes da Segunda, a Geografia se afasta da História e passa a ser ensinada sozinha, mas novamente se vê ameaçada, agora pelos Estudos

Sociais. Esta área tinha como discurso ensinar os alunos a “viver”, ou seja, era formada por um conhecimento apropriado para formar os jovens abordando traços da história cultural que faziam parte da vida dos estudantes. Mas, os Geógrafos tradicionais se posicionaram radicalmente contra o que chamaram de “misturas amorfas”, nas quais se uniam várias disciplinas em uma só tratando os conhecimentos de formas diversas e colocando em risco a qualidade do ensino. Em função principalmente das pressões das comunidades disciplinares de História e Geografia, os Estudos Sociais praticamente deixaram de existir e as escolas retornaram aos antigos currículos, com as disciplinas de Geografia e História ensinadas separadamente, por volta dos anos 50.

Adentrando os meandros do desenvolvimento da disciplina acadêmica Geografia no início do século XX, ela apresentava pouco prestígio, por se tratar de uma disciplina escolar integrada. O processo de elevação desse status para disciplina universitária de prestígio é analisado por Goodson (2001) a partir dos quatro pontos relatados por Mackinder (1903). Primeiro dever-se-ia formar Geógrafos, ou seja, desenvolver a qualidade das universidades de Geografia; segundo, as escolas deveriam entender que a Geografia deveria ser ensinada por Geógrafos; terceiro, deveria se procurar uma aceitação maior com um método progressivo de exames; e por último, estes exames também deveriam ser produzidos e aplicados por Geógrafos. Neste momento, apenas os interesses da comunidade disciplinar geográfica eram relevantes, as demandas dos alunos não eram levadas em consideração.

A partir das suas análises sobre a história da Geografia, Goodson (2001) também reafirma, a partir de Layton (1972), as três formas básicas para uma disciplina se fixar no currículo: primeiro ela terá que disputar um lugar no horário curricular, principalmente através de argumentos utilitários, evidenciando o que os alunos ganhariam estudando-a; simultaneamente se faz necessário ter um corpo docente formado na área e produzindo trabalhos acadêmicos que possam atrair os alunos; e por fim, estabelecer a identidade da disciplina, desenvolver atitudes e pensamentos característicos da Geografia.

Em outras palavras, a Geografia pode ser vista como um exemplo para o modelo de constituição disciplinar proposto por Goodson (1997, 2001) que se inicia com objetivos utilitários e pedagógicos, relacionados à vida cotidiana e ao aprendizado dos alunos, e se consolida a partir de objetivos acadêmicos. O fato de a Geografia ter se iniciado como uma disciplina integrada, caracterizada por finalidades utilitárias e pedagógicas e ensinada por não

especialistas, fez com que seu fortalecimento fosse lento e gradual. Para tanto, foi necessário um movimento para a criação dos departamentos de Geografia nas universidades. Mas mesmo assim, a Geografia teve dificuldades em alterar o seu baixo prestígio em função de sua retórica utilitária, muito imbricada com os trabalhos de campo, sendo considerada uma disciplina que não desenvolvia teorias, apenas se preocupava com o imediatismo.

Só na década de 1960, a Geografia conseguiu elevar seu *status* e se desenvolver como uma disciplina científica. Isto aconteceu principalmente devido à forte influência da “Nova Geografia” que buscava valorizar o rigor científico a partir de metodologias de estudo quantitativas e do aprimoramento de suas teorias. No entanto, os Estudos Ambientais, que vinham promovendo discussões dentro da comunidade disciplinar acadêmica geográfica tornaram-se uma nova ameaça. Isto por que havia grupos que defendiam a relação da Geografia com os Estudos Ambientais, como os Geógrafos regionais, assim como existiam os que repudiavam esta relação, os Geógrafos integrantes e defensores da “Nova Geografia”.

Em meio ao turbilhão de favoráveis e contra os Estudos Ambientais, Goodson (2001, p.164) afirma que o argumento do Unstead (1913) foi novamente utilizado:

Nenhuma disciplina pode reclamar um lugar no currículo escolar, a não ser que tenha uma estrutura clara, um tema preciso e um propósito válido (...) se a Geografia quer sobreviver na escola, deve ser, também, uma disciplina especializada com uma finalidade claramente definida e uma estrutura cuidadosamente organizada.

Neste sentido, os Geógrafos explanavam que a Geografia, enquanto disciplina escolar já tratava de assuntos relacionados aos Estudos Ambientais, sendo desnecessária a criação desta. Portanto, somente a partir de seu desenvolvimento como disciplina científica, produtora de teorias e de trabalhos acadêmicos, a Geografia conseguiu se sobrepôr aos Estudos Ambientais. Dessa forma, se legitimou enquanto disciplina acadêmica e escolar de alto nível, e assim de elevado status.

A história analisada por Goodson (2001) sobre a evolução da disciplina escolar Geografia nos currículos ingleses pode contribuir para a compreensão dos aspectos que a caracterizam nos currículos brasileiros. Nesse sentido é possível pensar que também no Brasil, essa disciplina possa ser considerada como um território de disputas ao longo de sua constituição histórica. Para compreender essa história, outros autores têm contribuições relevantes. É com base nelas que passo a escrever sobre a história da disciplina Geografia no Brasil.

De acordo com Moraes (2005), a Geografia escolar surgiu na França com o intuito de fortalecer a pátria, o “amor” à pátria. Isto era justificado pois a Alemanha tinha vencido a guerra Franco-prussiana (1870-1871) em função do conhecimento de seus soldados sobre o território disputado, ou seja, seu conhecimento da Geografia local (MORAES, 2005). Tal fato, em consonância com os trabalhos de Goodson (1997, 2001), também revela os aspectos utilitários que marcam o surgimento dessa disciplina. Segundo Franchi (2001, p.1), no Brasil, o desenvolvimento da Geografia se deu de uma forma mais tardia, pois éramos uma colônia de Portugal, que proibia qualquer tipo de manifestação cultural ou científica que pudesse ser contrária a seus interesses. Somente com a vinda de D. João VI e da Corte Portuguesa para o Brasil em 1808, começou a se desenvolver a Geografia e todas as outras ciências.

Mesmo sendo um processo tardio, a Geografia no Brasil também surgiu enfatizando o “amor” à pátria. O ensino do amor à pátria na História e na Geografia, talvez um pouco menos carregado de valores militares, do que na França e Alemanha, teve o intuito de inculcar nas crianças e adolescentes o nacionalismo patriótico (VLACH,1988). Iniciada no Brasil pelos jesuítas, e presente nos textos literários, a Geografia era apresentada como uma descrição das paisagens. Segundo Moraes (2005), esta apresentação segue o significado etimológico de Geografia – descrição da Terra.

Neste período inicial existia uma clara diferenciação entre a educação destinada aos indígenas e a destinada aos filhos dos colonos. Os indígenas recebiam uma formação religiosa e os filhos dos colonos uma formação humanista caracterizada pelo “amor à pátria” de textos literários. Desse modo, a Geografia, assim como a educação brasileira em geral, era destinada à classe dominante. Em 1831 a Geografia passou a ser uma disciplina escolar ensinada para admissão aos cursos de direito, pois no contexto do Brasil do século XIX ser

bacharel em Direito era a principal intenção da maioria dos filhos das famílias da classe dominante. (MELO; VLACH; SAMPAIO, 2006)

De acordo com Ribeiro (2000), somente em 1837, a Geografia tornou-se matéria obrigatória no Colégio Pedro II. Este colégio foi fundado com a intenção de copiar os Liceus franceses e a Geografia foi incorporada na grade de matérias porque já fazia parte das matérias escolares do Programa Escolar Francês (ROCHA, 1996), e como o Colégio Pedro II era uma referência para todos os colégios do Brasil, a partir de então, a Geografia passou a ser ensinada nas escolas de todo o país. Segundo Monteiro (2005, p.240), “em 1849, foi autorizado pelo Ministério do Império duas cadeiras – história antiga e média, em conjunto com a Geografia”.

Ainda de acordo com Melo, Vlach e Sampaio (2006, p.2686), “ao longo de sua afirmação enquanto disciplina escolar, a Geografia incorporou paradigmas vigentes na sociedade, como ensino enciclopédico e mnemônico.” (p.2686) Neste período, os livros existentes apenas descreviam conceitos para serem decorados (MELO; VLACH; SAMPAIO, 2006). Segundo PINA (2009), o Padre Manoel Aires de Casal<sup>19</sup> lançou em 1817 o primeiro livro de Geografia Brasileira chamado de “Corografia Brasílica”<sup>20</sup>, que se caracterizava por descrever as paisagens. Junior (1961, p.175) analisa a obra de Aires de Casal fazendo a seguinte crítica:

Embora autor de uma geografia e apesar de sua simpatia por esta ciência encantadora, como escreve na dedicatória ao Rei, Aires de Casal nada tem do homem de ciência no sentido próprio da palavra. Ignora as mais elementares noções científicas do seu tempo, a ponto de se chegar às vezes a ter impressão, lendo sua obra, de que desconhecia a própria existência das ciências naturais, tão ligadas ao assunto de que trata. Só assim se explica que, tratando de fatos de natureza, não lhe ocorresse um pensamento, uma

---

<sup>19</sup> Sacerdote, geógrafo e historiador Português, que viveu durante muitos anos no Brasil. Escreveu o primeiro livro de edição brasileira em 1817. Pouco se sabe sobre sua biografia. (VLACH, 1998)

<sup>20</sup> Descrição histórico-geográfica de um lugar, obra que inaugurou a edição de livros no Brasil. Ela faz uma descrição de todo o país: relaciona cada Província e, para cada uma, refere as vilas nela existentes, divide o território brasileiro em regiões de acordo com as bacias fluviais, utilizando o curso dos rios. (VLACH, 1998)



frase, uma palavra sequer denotando notícia segura acerca dos conhecimentos científicos de seus contemporâneos, (...) mas não são apenas rudimentos da ciência que faltam ao nosso autor. Não se percebe nele vocação ou instinto científico algum, isto é, qualidade de observação, análise, comparação e síntese, que fazem a base do pensamento nas ciências. Nada disso ele possui; é um simples colecionador e registrador de fatos.

Tal visão da obra do Padre Manoel Aires de Casal indica que é possível que a Geografia tenha emergido, no Brasil, influenciada por interesses mais voltados para finalidades utilitárias e pedagógicas do que por interesses acadêmicos e científicos tal como discutido por Goodson (1997; 2001). Neste sentido posso sugerir que antes da institucionalização da Geografia enquanto ciência acadêmica, que ocorreu em 1934 com a implantação, por Getúlio Vargas, então Presidente do Brasil, da Universidade São Paulo e do Rio de Janeiro, quem produzia e discutia sobre Geografia eram os sacerdotes, historiadores e posteriormente os professores secundários, e foram estes os responsáveis por popularizar e divulgar a Geografia no século XIX (MACHADO, 2000).

Durante o período republicano, várias reformas educacionais aconteceram, e de certa forma conduziram os caminhos trilhados pela Geografia Escolar. A primeira reforma foi instituída por Benjamim Constant, em 1890, e estabelecia que a Geografia fosse ministrada em todas as sete séries do ensino secundário. Nos dois primeiros anos seriam três aulas por semana, enfatizando a geografia física do Brasil, cartografia, astronomia, geografia política e econômica. Nos outros anos a Geografia teria uma hora semanal de aula para revisar os conteúdos aprendidos nos dois primeiros anos. (PESSOA, 2007, p.40)

A Segunda reforma recebeu o nome de Epitácio Pessoa e ocorreu em 1901, e reduziu as aulas de Geografia para somente os três primeiros anos do ensino secundário. A Reforma Rivadávia da Cunha Corrêa, que ocorreu dez anos mais tarde, em 1911, foi a terceira reforma educacional e reduziu o curso secundário para seis anos continuando a Geografia a participar apenas dos três primeiros anos. Na quarta reforma educacional, chamada de Carlos Maximiliano, que ocorreu em 1915, o ensino secundário foi reduzido mais uma vez, passando agora a ter apenas cinco anos, e a Geografia teve mais uma vez sua abrangência reduzida, agora apenas nos dois primeiros anos do ensino secundário. Nestes períodos, o ensino de

Geografia se resumia a memorização, sem nenhuma criticidade, mas já existiam alguns professores que lutavam por uma geografia mais moderna, mais cotidiana. (PESSOA, 2007, p.40)

Em 1925, ocorreu a quinta reforma educacional, que aumentou o curso secundário para seis anos. Teve o auxílio do professor Delgado de Carvalho<sup>21</sup>. No século XX a Geografia já tinha se consolidado na Europa e também no Brasil. O IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e a AGB (Associação dos Geógrafos Brasileiros/1934) foram criados na década de 1930, o primeiro foi criado atendendo as exigências da União Geográfica Internacional de que houvesse uma instituição governamental que empregasse geógrafos e o segundo com o intuito de discutir os rumos da geografia do Brasil. Neste mesmo período cursos superiores de Geografia foram fundados em cidades como Rio de Janeiro, São Paulo e Salvador. As aulas eram ministradas por professores franceses. Neste momento surgem livros didáticos escritos por Delgado de Carvalho e Aroldo de Azevedo<sup>22</sup>, ancorados na Geografia Tradicional (PINA, 2009). Segundo Pessoa (2007, p.53):

Foi através do decreto nº 19.851, instituído em 11 de abril de 1931, que o então ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos deu um novo aspecto ao ensino de nível superior no Brasil, com a admissão do sistema universitário. Por intermédio do decreto acima, surgiram as Faculdades de Filosofias, Ciências e Letras, que passou naquele momento a instituir no seu espaço acadêmico o curso de Geografia, em conjunto com vários outros.

---

<sup>21</sup> Geógrafo e professor francês radicado no Brasil, que lecionou nas Escolas de Intendência e Estado Maior do Exército (1921), no Colégio Pedro II (Geografia, Sociologia e Inglês) e na Escola Normal (PESSOA, 2007).

<sup>22</sup> Licenciado em Geografia e História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP), tendo sido também um dos primeiros professores brasileiros de geografia daquela Universidade. Foi também o primeiro grande autor de livros didáticos de Geografia do Brasil, com mais de trinta títulos publicados, marcando o ensino dessa disciplina para várias gerações de estudantes. Em 1939 se tornou secretário geral e em 1940 presidente da AGB. É autor do primeiro mapa e de uma das primeiras classificações do relevo brasileiro, ainda hoje usada em livros escolares (PINA, 2009).

Na reforma Capanema, realizada pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema, em 1942, a Geografia volta a fazer parte dos quatro anos do ensino ginasial ou secundário e dos três anos do ensino científico, hoje ensino médio. A partir destas reformas no ensino, assim como as da Lei Orgânica do Ensino Primário (1942-1946), a Geografia também passou a fazer parte dos currículos do curso primário<sup>23</sup>. (PESSOA, 2007,p.55)

A partir disso, alguns autores sugerem que a geografia escolar surge antes da Geografia acadêmica, antes da criação dos cursos superiores de Geografia. De acordo com Gomes (2009, p.13):

Pode se perceber, que a Geografia escolar dá as bases para a institucionalização do conhecimento geográfico, conforme esse conhecimento vai ganhando caráter científico, esse acaba se separando do conhecimento escolar e criando a disciplina acadêmica. Tem-se, portanto, uma inversão de papéis, da escola que dá as bases para a constituição da disciplina acadêmica, dona de um saber geográfico legítimo que tenta impor este saber ao conhecimento escolar.

Em 1961 é promulgada a primeira LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, e com o golpe Militar de 1964 acentua-se o papel dos Estudos Sociais com a valorização do “amor” à pátria, o que deixou a Geografia diminuída nos currículos escolares. Em algumas escolas, em sua maioria, ela deixa de existir, dando lugar aos Estudos Sociais, mas em outras permaneceu, como ocorreu no Colégio Pedro II, que não inseriu os Estudos Sociais em seu currículo, permanecendo a Geografia e a História como disciplinas autônomas. (SANTOS, 2009, P.14)

Em 1969, outra modificação curricular ocorreu, agora em substituição a Sociologia e Filosofia, ministradas no 2º Grau. Seguindo a lógica de exaltação à Pátria, duas disciplinas foram incluídas no currículo escolar: a Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e a Educação Moral e Cívica (EMC). Ambas com o intuito de transmitir a ideologia

---

<sup>23</sup> Corresponde hoje ao primeiro segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º Ano).

do regime ditatorial vivido no Brasil e exaltar o nacionalismo e o civismo dos alunos. (SANTOS, 2009, P.229)

No final da década de 1960, início de 1970, diversas reformas, econômicas, fiscais, sanitárias e educacionais, aconteceram no Brasil e os Estudos Sociais passaram a ser obrigatórios no Curso Primário (1º ao 5º Ano), no Primeiro Grau (6º ao 9º Ano) e no Segundo Grau (atual Ensino Médio), abrangendo as disciplinas de Geografia e História, com intuito de formar cidadãos (PINHEIRO, 2003, P.29-31). Segundo Monteiro (2005, p.245):

Seguindo orientações constantes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1º e 2º graus, lei nº 5.692 de 1971, o ensino no 1º grau deveria ser realizado por áreas de estudo, sendo instituída a disciplina escolar estudos sociais no lugar da história e da geografia.

Segundo Melo, Vlach e Sampaio (2006, p.2689), “na escola, os estudos sociais assumiram diferentes áreas do conhecimento e, na prática descaracterizaram conteúdos específicos, como os de Geografia e História, por ser superficial e ter um papel disciplinador”. Porém, nos anos 80 surgem movimentos reivindicatórios da volta do ensino de Geografia e História separadamente, assim como do fim das Licenciaturas em Estudos Sociais. De acordo com Monteiro (2005, p.245):

O movimento no qual a ANPUH (Associação Nacional dos Professores Universitários de História) e a Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB) tiveram papel de destaque, acabou por viabilizar, já em tempos de abertura política a retomada do ensino de história e geografia nos currículos de 1º grau.

Em consequência destes movimentos e do caminhar para o fim da ditadura militar, as disciplinas de OSPB e EMC também deixaram de existir. Nesse contexto de disputas por território é a partir da década de 1970 que o ensino de Geografia passa por um

movimento de transformação que culmina com o surgimento da Geografia Crítica, contrária a Geografia Tradicional, até então ensinada nas escolas, que se caracteriza por enfatizar a memorização e a descrição dos conhecimentos relativos aos ambientes geográficos. Segundo Gebran (2003, p.82) a Geografia Tradicional:

Era reduzida a explicitar um espaço morto ou uma natureza sem dinamismo, a Geografia se transforma numa espécie de sofrimento para o aluno. Valoriza a exigência da memorização de inúmeras informações e de meras descrições, ao mesmo tempo em que deixa de lado a generalização, o estabelecimento de relações e a explicação e desvelamento dos fenômenos geográficos. Enfatizam-se as exposições, enumerações de picos, montanhas e cidades, classificações, datas, fatos, no sentido de constituir tais elementos em pontos essenciais a todo o processo, de apresentá-los aos alunos de modo que possam memorizá-los, armazená-los e, na maioria das vezes, repeti-los numa prova final, descritos como se estivessem sempre ali, sem história, sem vida e sem a interferência humana.

O movimento da Geografia Crítica iniciou-se nos Estados Unidos e na França, em meados da década de 70, foi se disseminando e influenciando outros países, dentre eles o Brasil. Segundo Pessoa (2007, p.60):

Suas primeiras formas de expressão foram identificadas no famoso periódico norte-americano: *Antipode - A radical Journal of Geography* editado por Richard Peet e apresentado pela primeira vez na reunião da Associação dos Geógrafos Americanos em 1969; na revista francesa *Heródote – Revue de géographie et de géopolitique*, cujo primeiro número foi editado em 1976 por Yves Lacoste; e na importante obra de Yves Lacoste, *A Geografia: Isso serve em primeiro lugar para fazer a Guerra*, publicada também em 1976.

Ao contrário da tendência tradicional, a Geografia Crítica tem como objetivo a construção do pensamento crítico dos alunos a partir de debates e análises sobre a relação entre homem e meio. Dentre as correntes que influenciaram esta tendência crítica podem ser identificadas, como as principais, o marxismo e o ecologismo<sup>24</sup>. Segundo Gebran (2003, p.84) a Geografia crítica é comprometida com:

A formação do aluno “por inteiro”, enquanto cidadão, sujeito histórico, social, que deve analisar a realidade na qual vive e convive, entendendo-a em permanente construção e reconstrução pelas ações humanas. Tais orientações da Geografia Crítica têm sido associadas a algumas proposições norteadoras da ação-pedagógica.

Desse modo, todas as problematizações das relações entre o homem e o meio ambiente vêm se fazendo presentes na Geografia, seja escolar ou acadêmica, não mais apenas numa perspectiva descritiva, mas também voltada para as questões socioambientais.

Após esta breve análise do desenvolvimento da Geografia, e de suas principais problematizações tanto em perspectivas acadêmicas quanto escolares, no mundo, mas mais especificamente no Brasil, se faz necessário explicar agora o porquê da escolha do tema de investigação deste trabalho: as concepções de meio ambiente presente nos livros didáticos de Geografia das décadas de 1970 e 1980.

---

<sup>24</sup> De acordo com JATOBÁ, S.U. S; CIDADE, L.C. F e VARGAS, G.M. (2009) o ecologismo promove a discussão sobre o esgotamento dos recursos naturais e o futuro da vida no planeta, assim como das ações do homem e das tecnologias para mudar este quadro.

### *Capítulo III – O meio ambiente nos livros didáticos das décadas de 1970 e 1980*

Os debates em torno da produção dos currículos disciplinares e dos conhecimentos escolares que os constituem vêm sendo muito importantes para situar e aprofundar meus conhecimentos sobre a disciplina escolar Geografia, relacionando-a com o movimento de Renovação da Geografia e assim estabelecendo as diferenças entre a Geografia Tradicional e a Geografia Crítica. Além disso, tais discussões me possibilitaram olhar para os materiais selecionados para análise como fontes históricas que materializam as disputas em torno de quais conhecimentos podem ser considerados legítimos ou não em determinados períodos históricos. Mais ainda, pude perceber que tais disputas expressam também a produção de conhecimentos próprios do ensino escolar. Sendo assim, é chegada a hora de apresentar a análise dos livros didáticos selecionados como representantes do período histórico das décadas de 1970 e 1980. Ao reconhecê-los dessa maneira, considero a sua importância para a disseminação de conhecimentos tidos como socialmente válidos nesse período.

A análise dos livros didáticos procura identificar vestígios das concepções de meio ambiente. Para tanto, é importante problematizar o que é considerado meio ambiente nos livros didáticos de Geografia nos anos de 1970 e 1980. O meio ambiente é representado por todos os conteúdos dos livros didáticos sobre natureza, paisagens, envolvimento do homem com o meio, poluição e qualidade de vida. Para considerar esses conteúdos, no entanto, é também necessário deixar claro as diferenças entre as visões de meio ambiente vigentes na Geografia Tradicional e na Geografia Crítica, encontradas por mim durante a análise dos livros didáticos, e em diálogo com os estudos sobre o desenvolvimento da Geografia escolar e da Geografia enquanto ciência acadêmica.

Na Geografia Tradicional, o meio ambiente é visto como uma riqueza natural, como algo a ser explorado pelo homem, como um recurso inesgotável, se limitando a descrições de paisagens sem problematizações a respeito do papel do homem no ambiente. Por exemplo, a abordagem de temas como o reflorestamento é mais fortemente relacionada a novas fontes de exploração do que a formas de preservação da natureza. Já na Geografia

Crítica, após as influências do movimento de Renovação, ampliaram-se as discussões sobre a relação do homem com o meio. As riquezas naturais da Geografia Tradicional são entendidas aqui também como recursos exploráveis, mas que devem ser utilizados de forma cautelosa, pois os mesmos são limitados, sendo mais forte a ideia de preservação da natureza, de preocupação com o futuro e com as novas gerações.

Para a realização da pesquisa foram então analisadas as cinco edições de livros didáticos, dos quais três foram publicados na década de 1970 e dois na década de 1980. Ressalto que a escolha pelos livros da 5ª Série (atual 6º Ano) se deu em função de ser neste ano que se apresentam os conteúdos físicos da Geografia. Com base na teoria de Goodson (1997), entendo que os conteúdos físicos da Geografia na 5ª Série representam padrões de estabilidade que caracterizam a disciplina, pois em todos os livros a forma de selecionar e organizar a apresentação dos conteúdos é semelhante, o que pode ser percebido a partir da comparação entre os sumários dos cinco livros didáticos.

Iniciei a análise dos livros observando as capas e contracapas. Posteriormente, concentrei-me nos sumários. Por fim, fiz uma leitura cuidadosa dos conteúdos apresentados em cada um dos materiais analisados. Ao final deste processo, elaborei quatro categorias de análise para esclarecer quais indícios de concepções de meio ambiente observei e selecionei na minha análise como materializações das disputas de visões acerca do meio ambiente. Posteriormente, retomei a análise sobre o meio ambiente nos conteúdos expressos nos livros didáticos, relacionando-os às categorias de análise. O resultado de todo este processo é apresentado em seguida. As páginas dos livros didáticos estão marcadas com setas vermelhas indicando os trechos considerados mais relevantes, o que não quer dizer que somente estes foram analisados. Ao contrário, todo o contexto desses trechos sinalizados foi considerado para a minha análise, inclusive as relações do texto impresso com as imagens ilustrativas.

### ***3.1 – Os Livros didáticos, o meio ambiente e as décadas de 1970/1980***

O campo do currículo se mostra muito complexo e diverso. Entre os principais debates nele presentes escolho neste trabalho as discussões acerca dos currículos como construções sociais, das relações de poder sempre presentes entre as disciplinas e da



constituição e hierarquização dos saberes. Tal escolha se fortalece com o apoio de Bourdieu (1983, p.133) ao defender que:

A estrutura do campo científico se define, a cada momento, pelo estado das relações de força entre os protagonistas em luta, agentes ou instituições, isto é, pela estrutura da distribuição do capital específico, resultado das lutas anteriores que se encontra objetivado nas instituições e nas disposições e que comanda as estratégias e as chances objetivas dos agentes ou instituições.

Sendo assim, entendo o campo do currículo como espaço de disputa dos diferentes atores, sejam eles acadêmicos ou escolares, professores ou instituições, assim como o próprio governo. Desse modo, admito que o currículo seja um espaço, carregado pelas relações sociais de poder, em que os livros didáticos podem ser percebidos como representantes dessas diferentes forças que atuam na construção social dos currículos. Além disso, os livros didáticos são fontes de estudos para alunos e professores sendo muitas vezes norteadores das práticas curriculares. Com esta percepção e explicitando que estes materiais representam os momentos históricos em que foram produzidos, Gomes (2009, p.7) afirma que:

O livro didático (e similares: livro-texto, livro de leitura, manual, etc.) tem sido considerado uma fonte privilegiada para o estudo da história das disciplinas escolares, (...) Ali estão os conteúdos que numa época se consolidaram como constitutivos de uma disciplina. Mais do que isso, é cada vez mais frequente o livro didático apresentar uma estrutura que já organiza os conteúdos em unidades que simulam uma aula, como respectivas atividades, exercícios e avaliações. Acompanhar as sucessivas edições de livros didáticos possibilita, então, traçar a evolução das disciplinas escolares.

Gomes (2008, p.41) também defende o caráter produtivo dos livros didáticos compreendendo-os como “construções curriculares resultantes de diversos contextos como as instituições de ensino superior, do governo, dos autores, das editoras de livros, assim como de professores e alunos, que ao utilizá-los ressignificam-nos” podendo ser investigados como representações dos momentos históricos em que são produzidos. Desse modo, me apoio nesses autores para construir o meu olhar sobre os livros didáticos analisados neste trabalho, reconhecendo que no período histórico investigado serviram como norteadores das práticas curriculares e como divulgadores de saberes e concepções dos currículos escolares de Geografia.

Segundo Lopes (2007, p.214) “o livro didático é entendido como texto curricular que reinterpreta sentidos e significados e que ao serem recontextualizados são hibridizados para atender a finalidades específicas”. Apoiando-me em tal perspectiva, acredito ser de suma importância analisá-los para compreender como a memória cultural se faz presente nesses materiais. Concebendo-os como representações dos currículos, procuro caminhos de análise que me permitam desvendar as influências que sofreram para ter uns e não outros conhecimentos legitimados em suas páginas.

De acordo com Gomes (2009, p.8):

Nos anos 70 houve progressivamente, uma nova abordagem, de cunho metodológico, com intuito de melhor explorar os livros didáticos. Essa abordagem apoia-se no conceito de disciplina escolar, em outras palavras uma abordagem que visa às finalidades do ensino e não mais somente o seu aspecto ideológico. A partir daí os livros didáticos começam a ser estudados sob uma perspectiva mais ligada a epistemologia das disciplinas e começam a aparecer questões como: Qual(s) discurso(s) os manuais sustentam sobre determinada disciplina e sobre seu ensino? Qual(s) concepção(s) de história, qual(s) teoria(s) científica(s) ou qual(s) doutrina(s) linguística(s) representam ou privilegiam? Qual o papel que atribuem à disciplina? Que escolhas são efetuadas entre os conhecimentos? Quais são os conhecimentos fundamentais? Como eles são expostos, organizados? Quais métodos de

aprendizagem (intuitivo, expositivo, dedutivo, etc.) são apresentados nos manuais?

A partir das contribuições desses autores, afirmo que não tenho a intenção de analisar se o que está presente nos livros didáticos é correto ou errado, nem somente de identificar se determinado conteúdo está ou não inserido nos livros didáticos. Numa outra direção tento desvelar as relações de poder que fizeram com que um e não outro conteúdo esteja presente e quais influências podem ter sofrido para se apresentar desta ou daquela forma, o que é também percebido por Lopes (2007, p.221) que:

Considera o livro didático como um texto curricular que circula no contexto da prática, na qual é reinterpretado, mas que igualmente é fruto da recontextualização, por cruzamentos híbridos, de discursos da prática, do contexto de influência internacional, do contexto de definições curriculares, centrado nos governos e suas agências, e dos contextos acadêmicos e no cruzamento desses discursos, as leituras são múltiplas, mas alguns sentidos e significados são privilegiados.

Também nesta linha de pensamento que concebe o currículo enquanto espaço de disputas do que deve ou não ser ensinado, e quais disciplinas são mais ou menos importantes, Forquin (1992, p.42) afirma que “a estratificação dos saberes possui uma significação política, a partir do momento que está em jogo à dominação e o poder no interior das disciplinas e das instituições escolares”. No que tange a seleção dos saberes que norteiam um currículo ou um material didático, Lopes (2007) afirma que perpassam esta seleção todos os envolvidos no contexto da produção do conhecimento, sejam professores, dirigentes de escolas, especialistas em educação, editoras de livros e o Governo, e é no interior da escola que este currículo se concretiza e se legitima.

Outro aspecto relevante é a análise cultural, pois segundo Forquin (1992), a forma como nos apropriamos do passado revela nossa memória cultural, e no interior da cultura, vários significados são reinventados. Assim, a seleção cultural do que deve ser ensinado e da

forma como devem ser tratados os assuntos, o autor dá o nome de currículo. Considerando esses autores, trato os livros didáticos de Geografia como representantes da memória cultural, que significam e ressignificam conteúdos, como por exemplo, o meio ambiente, levando em consideração os contextos históricos em que esses materiais foram construídos e elaborados. Segundo Ferreira (2007a, p.460):

Qualquer investigação que pretenda abordar a produção acadêmica sobre o ensino de Ciências no país deve se preocupar, portanto, tanto com o que está explícito quanto com o que se pode perceber nas “entrelinhas” – isto é, as omissões e os silêncios – dos textos escritos e /ou dos relatos orais produzidos.

Apoio-me nesta autora para pensar as estratégias de análise sobre as concepções de meio ambiente na disciplina Geografia, entendendo que diversos aspectos devem ser considerados no momento da pesquisa sobre o ensino, inclusive o porquê de um determinado conceito estar presente ou não em materiais didáticos.

Pensando sobre as concepções de meio ambiente na disciplina escolar Geografia, e entendendo que as mesmas são produções curriculares construídas sócio-historicamente, assumo que os livros didáticos são responsáveis pela disseminação de conceitos a respeito do meio ambiente, e que em diversos momentos históricos podem ter dado enfoques diferentes ao tema. Neste sentido elegi os livros didáticos enquanto materiais de análise em função dos mesmos serem instrumentos utilizados pelos professores em suas aulas, assim como muitas vezes serem os únicos recursos também utilizados pelos alunos em seus estudos.

A ciência geográfica, de forma geral, desde o seu início, estudou a questão ambiental, a natureza e os povos. No que diz respeito às novas terras descobertas, há séculos, estas sempre foram motivos de interesse e curiosidade dos estudiosos. Assim, a Geografia desde o seu surgimento, e durante o seu processo de evolução até adquirir realmente o status de ciência, já se firmava na relação entre homem e natureza (MENDONÇA, 2002, p.52).

Segundo Mendonça (2002, p. 49) mesmo antes de a Revolução Industrial acontecer, o homem já poluía, degradava e destruía a natureza. Um dos exemplos disso é a antiga Roma, que possuía milhares de habitantes, mas não conseguia resolver problemas sanitários. Tais problemas são comuns, em outros locais do mundo, em épocas mais recentes, como é o caso da Índia e de muitas periferias das cidades brasileiras. Além das questões sanitárias, outros aspectos contribuíram para que a população mundial fosse chamada a refletir sobre as suas relações com o meio ambiente no século XX, tais como a Segunda Guerra Mundial, a seca e a fome na África, a guerra fria e a globalização. No Brasil, acontecimentos como enchentes e deslizamentos de terra também têm sido fundamentais para que a preocupação com o tratamento que se vem dando ao meio ambiente venha sendo ampliada.

Para Farenzena, Tonini e Cassol (2001), no Brasil vários pesquisadores se preocuparam com as questões ambientais, dentre eles destacam-se Aziz Ab'Saber e Carlos Augusto de Figueiredo Monteiro<sup>25</sup>. O primeiro, geomorfólogo, preocupou-se com a reorganização do espaço e com os impactos ambientais em áreas atingidas pela construção de barragens e lutou contra o desmatamento e a poluição do ar pelas grandes indústrias. O segundo, especialista em climatologia, realizou trabalhos enfatizando sua preocupação com a poluição do ar e as consequências para o clima e agricultura. Além destes, outros trabalhos destes autores buscaram contemplar os problemas ambientais das regiões brasileiras e, principalmente, a problemática do desenvolvimento diante do impacto ecológico por ele gerado. Tais exemplos reforçam a importância do envolvimento da Geografia com o meio ambiente desde sua gênese.

Num contexto mais amplo, pode-se indicar que foi a partir da década de 60 que vários movimentos sociais, em busca de paz e qualidade de vida, começaram a eclodir no mundo. No entanto, foi somente em 1972 que se realizou a primeira Conferência Mundial do Desenvolvimento e Meio Ambiente, em Estocolmo na Suécia. As conclusões desta importante reunião foram as primeiras a considerar que o alto consumo dos países ricos era uma das causas da degradação ambiental (LUCCI, BRANCO, 2010, p.82). Seu resultado concreto principal foi a criação, em 15 de Dezembro de 1972, do Programa das Nações

---

<sup>25</sup> Ambos os geógrafos, foram referência no ensino e pesquisa da Geografia Física no Brasil, durante as décadas de 1960, 1970 e 1980. ([www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org) e [www.lattes.cnpq.br](http://www.lattes.cnpq.br))

Unidas para o Meio Ambiente – PNUMA, que tinha como objetivo coordenar as ações internacionais sobre a proteção do meio ambiente.

A partir de então várias ações e documentos relacionados às questões ambientais no planeta começaram a acontecer: em 1987, o Relatório “Nosso Futuro Comum” da Comissão Mundial de Meio Ambiente e Desenvolvimento apresentou o conceito de desenvolvimento sustentável<sup>26</sup>, que visa o desenvolvimento econômico de forma que não degrade o meio ambiente e garanta as satisfações das necessidades das gerações presentes e futuras e neste mesmo ano (LOUREIRO, 2006). Nesse contexto dos anos de 1980, as preocupações ambientais só foram reconhecidas legalmente com a promulgação da Constituição de 1988, que tinha incluído um capítulo versando sobre a conscientização da população para defesa do Meio Ambiente além da promoção da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino. Vale ressaltar ainda, que somente um ano depois, em 1989, foi criado o IBAMA, Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis, que tem como objetivo executar políticas de proteção ambiental. É importante também perceber que até a década de 1980 vivia-se em uma ditadura militar e o desenvolvimento econômico do país era colocado acima de todas as coisas, inclusive da degradação ambiental.

Em 1992 aconteceu no Rio de Janeiro a ECO 92, uma Conferência Mundial que lançou um documento que aborda a questão ambiental, conhecido como Agenda 21, assim como o Tratado da Educação Ambiental, que tinha como objetivo o respeito a todas as formas de vida (GOMES, 2008); em 1997 foi realizada uma Conferência em Kyoto, no Japão, onde foi criado o Protocolo de Kyoto, que estabelece metas de redução dos gases de efeito estufa. No entanto, países extremamente poluidores como Estados Unidos não ratificaram este protocolo por não concordarem com a falta de metas para os países em desenvolvimento. (RIBEIRO, p.70-71)

A partir das discussões a respeito do currículo das disciplinas escolares, do desenvolvimento da Geografia enquanto ciência e disciplina escolar e da relação da Geografia

---

<sup>26</sup> O conceito de desenvolvimento sustentável vem sendo questionado, inclusive pelo próprio Loureiro, afirmando que uma sociedade do consumo, baseado no modelo de desenvolvimento econômico dos EUA não tem condições de se apresentar de forma sustentável, ao contrário, este modelo de desenvolvimento é insustentável, por isso o conceito que une as palavras desenvolvimento e sustentabilidade não podem ser utilizados indiscriminadamente, pois para tanto se faz necessário uma análise das relações de trabalho, históricas e sociais capitalistas (LOUREIRO, 2012 e TREIN,2012).

com o meio ambiente e os movimentos ambientais, optei por definir o período histórico de investigação nas décadas de 1970 e 1980. Isto se deu em função de ser nestas mesmas décadas que ocorreram o desenvolvimento das Conferências Mundiais sobre Meio Ambiente e o início do movimento de renovação da Geografia, caracterizando-se então como um período de transição da Geografia Tradicional, descritiva, para a Geografia Crítica, reflexiva. Portanto representando um período de extrema importância para Geografia, sendo necessário então esclarecer o que seria este movimento de renovação.

Segundo Moraes (2005, p.105):

O movimento de renovação vai buscar novas técnicas para análise geográfica. De um instrumental elaborado na época do levantamento de campo, vai se tentar passar para o sensoriamento remoto, as imagens de satélite, o computador.

A partir da década de 1970 a Geografia passa a acompanhar as transformações que estão acontecendo no mundo, o surgimento das multinacionais, das megalópoles, etc., e sua renovação se faz necessária a partir do momento que a Geografia Tradicional, descritiva e mnemônica não consegue mais explicar estes fenômenos.

Segundo Farenzena, Tonini e Cassol (2001) a Geografia Crítica, ao contrário da Tradicional que abordava a temática ambiental na forma de descrições do quadro natural independente da ação do homem, passa a conceber o meio ambiente de forma mais complexa, como expõem Mendonça (2002, p.66) e Pessoa (2007, p.69) respectivamente:

Nesta nova abordagem o meio ambiente deixa de receber aquela “tradicional” visão descritiva/contemplativa por parte da geografia como se fosse um santuário que existe paralelamente à sociedade. O meio ambiente é visto então como um recurso a ser utilizado e como tal deve ser analisado e protegido, de acordo com suas diferentes condições, numa atitude de respeito, conservação e preservação.

A Geografia crítica deve fundamentalmente se preocupar com o desenvolvimento do educando, para que ele venha a compreender-se como parte integrante do processo de produção/reprodução do espaço, possibilitando-lhe dessa forma obter um posicionamento em relação ao passado, ao presente e ao futuro, para que assim venha a se estabelecer enquanto cidadão atuante isto é, que exerça ação sobre o espaço, que questione a realidade na qual se encontra inserido e que participe diligentemente das transformações que se fazem necessárias.

Segundo Moraes (2005), o Movimento de Renovação da Geografia surgiu no meio acadêmico e posteriormente chegou às salas de aula. No entanto, Vesentini (2004, p.222) afirma que a Geografia Crítica se desenvolveu concomitantemente na academia e na escola:

Muitos professores de Geografia, em especial do ensino médio - e o Brasil talvez seja o grande exemplo disso -, já praticavam em suas aulas uma geografia escolar diferente da tradicional, com novas estratégias (debates e/ou trabalhos dirigidos em vez de apenas aulas expositivas, trabalhos de campo em áreas carentes, interpretação de bons textos críticos etc.) e com novos conteúdos (distribuição social da renda, a pobreza no espaço, os sistemas socioeconômicos, o subdesenvolvimento etc.).

Enfatizando esta análise Vesentini (2004, p.229) afirma que:

A Geografia Crítica no Brasil (e também na França, segundo Yves Lacoste) não se iniciou nem se desenvolveu inicialmente nos estudos ou teses universitários. Tampouco no IBGE e muito menos nas análises ambientais ou nas de planejamento. Ela se desenvolveu, a partir em especial dos anos



70, nas escolas de nível fundamental (5º a 8ª séries) e principalmente no ensino médio, o antigo colegial ou 2º grau.

Seguindo este mesmo pensamento, Antunes (2001, p.43) afirma que:

a Geografia é talvez a única ciência que, no Brasil, em sua história recente, passou por um processo tão radical de transformação dos pensar/produzir sem a direção exclusiva, ou mesmo principal da Academia. Para a Geografia, o processo de renovação teve início e meio na intervenção daqueles que estavam fora da Academia – os professores de 1º e 2º graus -, e naqueles que estavam nas Universidades e que eram tratados como espectadores – os estudantes. Foi a união desses dois segmentos que garantiu o processo de renovação.

Partindo da ideia de que a Geografia crítica teve seu início tanto na academia quanto na escola, entendo que foram os professores escolares, juntamente com os professores universitários, e com a ajuda dos alunos que cursavam Geografia, que desenvolveram as primeiras pesquisas brasileiras com este enfoque e promoveram a renovação da Geografia. Como já foi citado anteriormente, o movimento de renovação da Geografia surgiu primeiramente na França, em 1970, e depois foi se expandindo para diversos países, como Alemanha, Itália, Espanha, Suíça, México e Brasil, tendo como apoio as teorias marxistas<sup>27</sup> e a obra de Yves Lacoste “A Geografia – isso serve em primeiro lugar, para fazer a guerra”<sup>28</sup> e buscando-se um ensino de Geografia que não priorizasse a memorização e sim que estimulasse a criticidade, o estudo das questões sociais, além de romper com a dicotomia homem/natureza, presente na Geografia Tradicional.

---

<sup>27</sup> Conjunto de idéias filosóficas, econômicas, políticas e sociais elaboradas inicialmente por Karl Marx e posteriormente desenvolvidas por outros autores, entende o homem como ser social, analisa o capitalismo e a luta de classes, assim como a mais-valia.

<sup>28</sup> LACOSTE, Yves. *A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. São Paulo: Papyrus, 1997. Nesta obra, Lacoste afirma existirem duas Geografias, a do Estado, que necessita das informações geográficas para se manter no poder, e a Geografia dos Professores, que seria apolítica, e mascara o real interesse do Estado por esta ciência. Por isso a mesma se torna enfadonha e com base em memorização.

O movimento de renovação da Geografia possuiu uma forte aproximação com os movimentos sociais cujos discursos tinham conteúdos políticos de esquerda. Diversas correntes influenciaram neste novo momento da Geografia, dentre eles, destacam-se os protestos contra a Guerra do Vietnã<sup>29</sup>, o movimento feminista e estudantil da França em maio de 1968, além do marxismo e do ecologismo<sup>30</sup>. De acordo com Vesentini apud Pina (2009, p.43):

Desde o seu nascedouro, a Geografia crítica encetou um diálogo com a Teoria crítica (isto é, com os pensadores da Escola de Frankfurt), com o anarquismo (Réclus, Kropotkin), com Michel Foucault, com Marx e os marxismos (em particular os não dogmáticos, tal como Gramsci, que foi um dos raros marxistas a valorizar a questão territorial), com os pós-modernistas e inúmeras outras escolas de pensamento inovadoras. Mas ela principalmente representou uma abertura para -- e um entrelaçamento com -- os movimentos sociais: a luta pela ampliação dos direitos civis e principalmente sociais, pela moradia, pelo acesso a terra ou à educação de boa qualidade, pelo combate à pobreza, aos preconceitos de gênero, de cultura/etnia e de orientação sexual, etc.

Assim, posso concluir que este momento histórico de renovação da Geografia aconteceu concomitante com os primeiros encontros ambientais, movimentos que tinham como objetivo discutir os problemas ambientais mundiais, como o ocorrido em 1972 em Estocolmo, Suécia. A compreensão de tal concomitância orientou a definição do período a investigar neste trabalho: as décadas de 1970 e 1980.

No entanto, ao definir as décadas de 1970 e 1980 como prioridade nesta investigação, eu não esperava que o acesso aos livros publicados nesse período fosse ser tão

---

<sup>29</sup> Conflito armado ocorrido de 1959 a 1975, entre Vietnã e Estados Unidos, este último se retirou da Guerra em 1973 e dois anos depois o Vietnã reuniu-se com um governo socialista (Gerstle, 2008 p.39)

<sup>30</sup> Ideologia política surgida a partir do questionamento sobre o esgotamento dos recursos naturais e o futuro da vida no planeta, a partir de um contexto socioeconômico. (Jatobá, 2009, P.50)

difícil. Engano meu, como o ensino de Geografia está em constante mudança, os livros rapidamente se tornam ultrapassados. Quase não existem exemplares de livros didáticos de Geografia das décadas passadas à disposição. Percorri diversas livrarias e sebos, principalmente do centro da cidade do Rio de Janeiro e não consegui encontrar nenhum livro que atendesse a minha pesquisa. Foi somente através da Internet, mais precisamente dos sites Mercado livre ([www.mercadolivre.com.br](http://www.mercadolivre.com.br)) e Estante virtual ([www.estantevirtual.com.br](http://www.estantevirtual.com.br)) que consegui os cinco exemplares por mim analisados. Destes cinco livros, três são da década de 1970 e dois de 1980, sendo que apenas um dentre os últimos é destinado aos professores<sup>31</sup>, os outros são destinados aos alunos.

Inicialmente tinha como objetivo investigar uma coleção completa de um mesmo autor, procurando entender como ele se apropriava das concepções de meio ambiente e as divulgava em relação às finalidades de ensino da Geografia para as quatro séries do então Ensino de 1º Grau. No entanto, após refletir sobre as sugestões da banca examinadora do meu projeto de pesquisa, optei por analisar como as concepções de meio ambiente eram tratadas por diversos autores, pois assim teria uma gama muito maior de possibilidades de encontrar também diversas concepções de meio ambiente.

Busquei assim avaliar, não somente a presença e ausência de tais concepções, mas também as contradições e disputas por sua valorização nos materiais analisados. Dessa forma, pude orientar a minha análise para a compreensão da existência ou não de consensos e dissensos acerca das concepções de meio ambiente presente nos livros didáticos das décadas de 1970 e 1980.

Sendo assim, optei por investigar apenas os livros de 5ª série do 1º Grau, hoje 6º ano do Ensino Fundamental. Mas o que justifica a escolha da 5ª Série? Os professores de Geografia com certeza compreenderão esta escolha, pois ela se deu devido ao fato de que é nesta série, que se valorizam e ensinam os conteúdos tidos como mais “ambientais” ou “físicos” da Geografia. É nesta série que se estudam os fenômenos da natureza, como relevo, clima e solo. Não que os mesmos não apareçam nas séries seguintes, eles aparecem, só que com menor destaque. Na 6ª série, os livros tratam quase especificamente do Brasil e suas

---

<sup>31</sup> O livro destinado ao professor não apresenta grandes diferenças em relação aos outros destinados aos alunos. Em especial, ele apresenta quatro páginas apresentando o planejamento do livro, os objetivos educacionais, sugestões de atividades e sugestões de avaliação.

regiões, e na 7ª e 8ª Séries são estudados os diversos países do mundo, atualmente com um viés mais político e econômico, e antes da Geografia Crítica apenas descrevendo-os fisicamente. Outro fator relevante é o fato de que ao iniciarem a 5ª Série, os alunos passam a ter contato pela primeira vez com professores especialistas em suas áreas, ou seja, é aí que eles começam a ter a disciplina Geografia ministrada por um professor cuja formação acadêmica seja específica do campo de estudos da Geografia.

Portanto, busco compreender como as concepções de meio ambiente são tratadas em livros didáticos de Geografia, destinados ao ensino de 5ª série do Ensino de 1º Grau, publicados nas décadas de 1970 e 1980. Para a análise foram selecionados os seguintes livros:

<b>LIVROS SELECIONADOS</b>				
<b>LIVRO</b>	<b>TITULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>EDITORA</b>	<b>EDIÇÃO</b>
<b>1</b>	Geografia	Nilo Bernardes	Liceu	Sem Edição - Década de 1970
<b>2</b>	O Brasil Atual	David Márcio	Bernardo Alvares S.A.	Sem Edição - 1973
<b>3</b>	Geografia Ativa	Zoraide Victorello Beltrame	Ática	11ª Edição - 1975
<b>4</b>	Geografia 5: Geografia geral, astronômica, física, humana e econômica.	Elian Alabi Lucci	Saraiva	Sem Edição - 1983
<b>5</b>	Geografia Nova	Igor Moreira	Ática	9ª Edição - 1987

**Quadro 1 – Livros Selecionados**

A partir desses cinco livros, estruturei a análise procurando os indícios implícitos ou explícitos sobre as ideias e visões do movimento de Renovação da Geografia e do engajamento social em prol da defesa do meio ambiente. Além disso, também fui investigando como essas ideias e visões se articulam com outras formas de pensar a Geografia e seu ensino a partir da Geografia tradicional. Assim, dei início à minha leitura e análise dos livros didáticos a partir de suas capas, contracapas e autores que apresento a seguir.



**Figura 1: LIVRO 1 (sem edição - década de 1970)**

O livro 'Geografia' é de autoria de Nilo Bernardes (1922-1991) que foi geógrafo e pesquisador do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Além disso, também foi professor da Pontifícia Universidade Católica (PUC-RJ) e da Universidade Federal Fluminense (UFF - RJ).<sup>32</sup> Este livro, curiosamente, não possui a indicação do ano de sua publicação. Sua localização na década de 1970 foi possível a partir de alguns indícios, como a capa, a editora, e o fato de que em um de seus capítulos, o autor afirma que a população mundial passa dos três bilhões de habitantes. Essa marca só foi alcançada após a década de 1960, e na década de 1980, a população mundial já tinha atingido cinco bilhões de habitantes. Assim, pude concluir que este livro foi publicado, possivelmente no início da década de 1970.

<sup>32</sup> Informações retiradas do texto do próprio autor: BERNARDES, Nilo. *As caatingas*. *Estud. av.* [online]. 1999, vol.13, n.36, pp. 69-78. ISSN 0103-4014.



**Figura 2: LIVRO 2 (sem edição - 1973)**

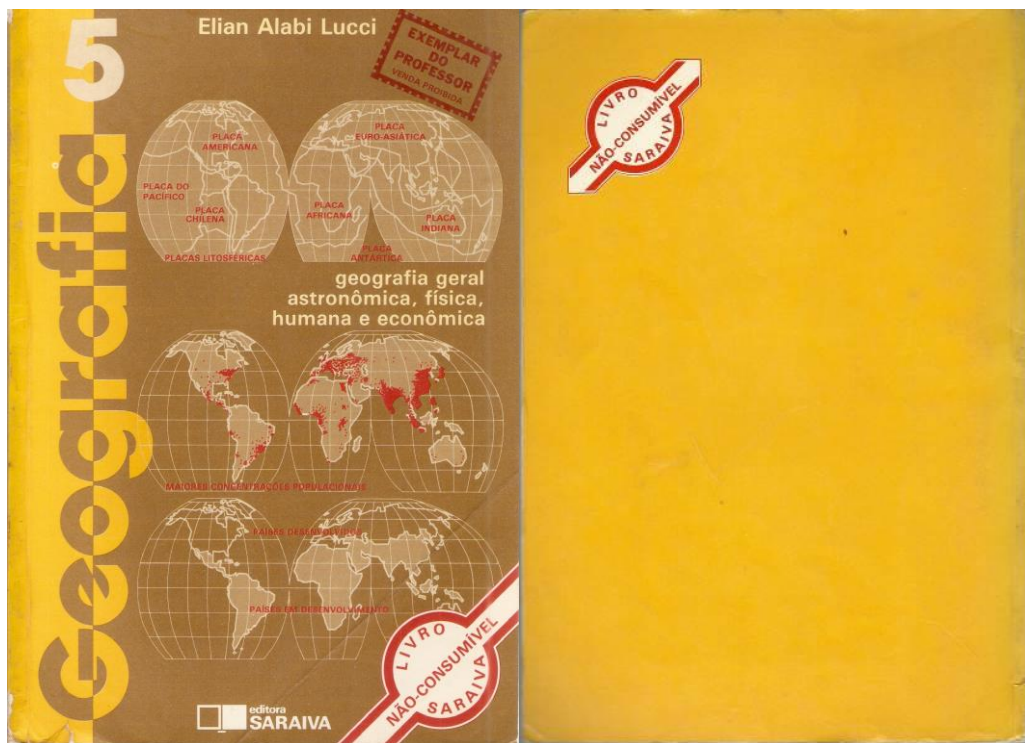
O livro ‘O Brasil Atual’ é de autoria de David Márcio. Este autor, falecido em 2009, foi Geógrafo, professor do Instituto de Geo-Ciências da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Além disso, ele foi diretor do Instituto de Geo-Ciências Aplicadas do Conselho Estadual do Desenvolvimento do Governo de Minas Gerais. Também atuou como Presidente do Conselho Curador da Fapemig (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais). Entre todas essas atividades profissionais, também foi autor de diversos livros didáticos<sup>33</sup>. O referido livro foi publicado no ano de 1973, momento em que as disciplinas escolares Geografia e História haviam sido substituídas pelos Estudos Sociais. No entanto, neste exemplar, além do fato de ser produzido por um geógrafo, não apresenta nenhum conteúdo da disciplina História, o que demonstra que mesmo pertencentes à área de Estudos Sociais, como indica a capa do livro, a Geografia e a História nesta coleção permaneciam separadas.

<sup>33</sup> Informações retiradas do site [www.ufmg.br/online/arquivos/013046.shtml](http://www.ufmg.br/online/arquivos/013046.shtml).



**Figura 3: LIVRO 3 (11ª edição - 1975)**

Não foi possível encontrar informações recentes a respeito da autora do livro “Geografia Ativa”, Zoraide Victorello Beltrame. Procurei-as inclusive na Plataforma Lattes de currículos tentando descobrir se ainda trabalha em atividades relacionadas ao ensino de Geografia. Sendo assim, o que apresento aqui sobre a autora são dados retirados do exemplar analisado. Segundo essas informações, em 1975, quando o livro foi publicado, ela era professora efetiva do Estado de São Paulo, do Serviço de Educação e Formação pelo Rádio e Televisão da Secretaria de Educação e da Assistência Pedagógica da Coordenadoria de Ensino Secundário e Normal da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Além disso, era também e ex-professora do Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo e da Comissão Estadual do Livro Didático. Tais informações indicam uma atuação expressiva em espaços relacionados ao ensino de Geografia do período de publicação deste livro didático.



**Figura 4: LIVRO 4 (sem edição - 1983)**

O autor Elian Alabi Lucci, do livro “Geografia”, possui publicações de livros didáticos de Geografia desde as décadas de 1970 e 1980 até a presente. Ainda durante as décadas de 1970 e 1980, também publicou livros de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e OSPB (Organização Social e Política Brasileira). Este autor é formado em Geografia pela PUC-SP, possui especialização em História, Geografia e Turismo, foi Diretor da Faculdade de Economia, Administração e Ciências Contábeis de Mogi das Cruzes – SP e atualmente é Diretor da AGB (Associação dos Geógrafos Brasileiros) – seção Bauru.<sup>34</sup> O livro analisado é um exemplar do professor publicado em 1983, sendo apresentado especificamente ao professor e contendo algumas orientações específicas relacionadas a objetivos educacionais e instrucionais, planejamentos e sugestões de atividades e de avaliação.

<sup>34</sup> Estas informações foram retiradas do currículo lattes ([www.lattes.cnpq.br](http://www.lattes.cnpq.br)) e da página pessoal do autor na internet ([www.professorelian.com.br](http://www.professorelian.com.br)).



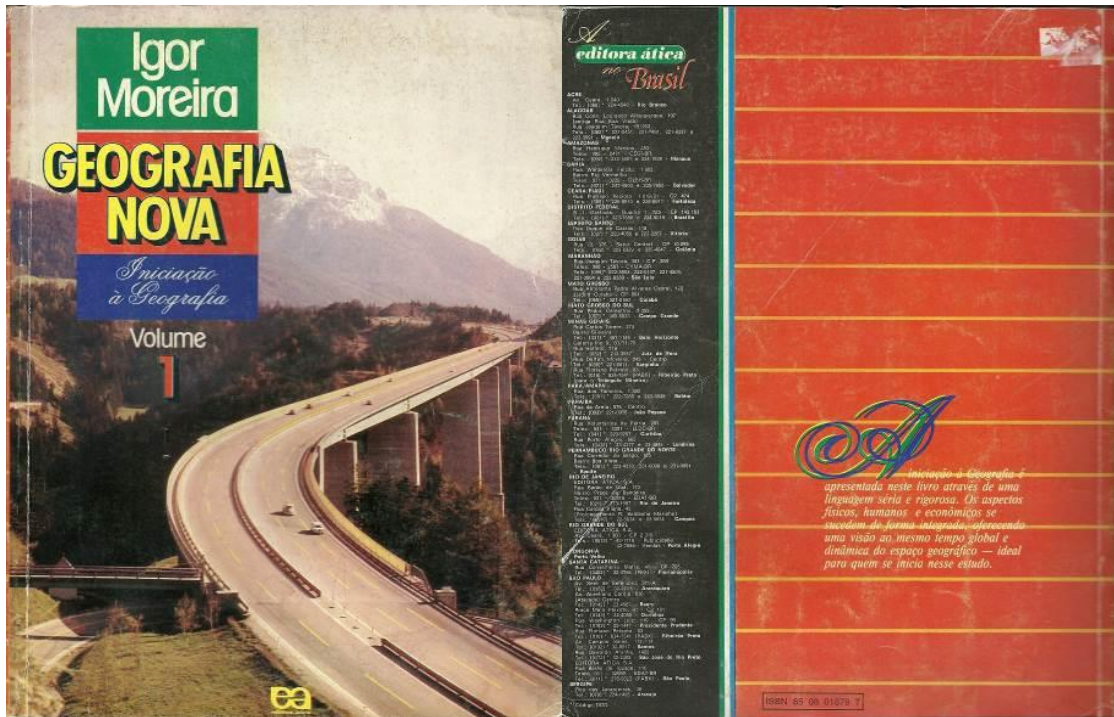


Figura 5: LIVRO 5 (9ª edição - 1987)<sup>35</sup>

Igor Antônio Gomes Moreira, autor do livro “Geografia nova”, é geógrafo, Bacharel em Direito, possui especialização em Metodologia de Ensino e é Professor Titular da Faculdade Porto Alegrense de Educação, Ciências e Letras. Este autor, ainda hoje publica livros didáticos de Geografia.<sup>36</sup> O livro analisado foi publicado em 1987.

<sup>35</sup> Texto da contracapa que não é possível ler: “A iniciação à Geografia é apresentada neste livro através de uma linguagem séria e rigorosa. Os aspectos físicos, humanos e econômicos se sucedem de forma integrada, oferecendo uma visão ao mesmo tempo global e dinâmica do espaço geográfico – ideal para quem se inicia nesse estudo.” Na área preta da contracapa encontram-se os endereços da editora no Brasil.

<sup>36</sup> As informações foram retiradas do currículo lattes ([www.lattes.cnpq.br](http://www.lattes.cnpq.br)).

### ***3.2 – O meio ambiente nas capas, contracapas e sumários.***

Ao iniciar a análise me concentrei na observação das imagens, desenhos e escritos presentes nas capas e contracapas, em seguida debrucei-me sobre os sumários, por acreditar que estes revelam muito sobre as concepções de meio ambiente. Ao observar principalmente os sumários dos livros, pude perceber como esses materiais podem ser compreendidos como representações de padrões de estabilidade (Goodson, 1997) que caracteriza sócio-historicamente a disciplina escolar Geografia. Tal percepção se baseia na constatação de que todos os livros analisados apresentam praticamente as mesmas divisões: primeiro apresenta-se o espaço e o sistema solar; em seguida as formas da Terra; e posteriormente o relevo, o clima e a vegetação. Todos apresentam discussões sobre a população humana, mas somente um insere a relação do homem com a natureza (Livro 5). Em nenhum dos exemplares analisados, a palavra meio ambiente aparece nos sumários.

Seguindo esta linha de análise, associo as principais temáticas dos sumários com as imagens das capas e contracapas, pois percebo uma relação estreita entre o que ambos mostram a respeito do meio ambiente e os temas presente nos sumários. Várias discussões, já apresentadas neste trabalho, foram relevantes e contribuíram para a realização desta análise: os estudos a respeito da escolarização da Geografia; o seu desenvolvimento enquanto ciência; o seu movimento de Renovação, transitando de uma Geografia Tradicional para a uma Geografia crítica; e ainda as influencias recebidas pelos movimentos ambientais mundiais a partir da década de 1970.

Investigando inicialmente o LIVRO 1 (Figura 1), percebo que sua capa e contracapa, fornecem indícios de que este livro privilegia o meio ambiente, pois as mesmas apresentam apenas quatro imagens e dentre estas, uma é direcionada ao meio ambiente representado por uma cachoeira. No entanto, seu sumário (Figura 6) é bem sucinto, não apresentando nenhum indício de relação do homem com o meio ambiente, muito menos de uma preocupação ambiental, deixando dúvidas sobre se irá privilegiar o meio ambiente, as ações humanas ou ambos.

**SUMÁRIO**

1. O globo em que vivemos .....	9
2. Luz e calor sôbre a Terra .....	25
3. A estrutura da Terra .....	39
4. O relêvo terrestre .....	51
5. As águas oceânicas .....	63
6. Elementos do clima: a temperatura e os ventos ..	73
7. Elementos do clima: as chuvas .....	85
8. Tipos de clima .....	95
9. Águas continentais .....	107
10. A origem do relêvo .....	121
11. O trabalho das águas correntes .....	135
12. Ação das geleiras, dos ventos e do mar .....	147
13. A cobertura vegetal .....	159
14. Os recursos naturais .....	171
15. A população .....	181
16. As atividades agrícolas .....	193
17. A agricultura brasileira .....	207
18. As atividades industriais .....	217
19. O comércio e a circulação .....	229
20. A organização do espaço geográfico .....	243

**Figura 6: Sumário do LIVRO 1**

O LIVRO 2 (Figura 2), apresenta em sua capa e contracapa apenas desenhos de ações humanas, construções, tratores, satélites, aviões, todas atividades humanas, não mostrando em nenhuma parte o meio ambiente. Isto sugere que a ênfase principal deste livro é o homem e sua capacidade de transformação do espaço, o que pode ser observado também no sumário (Figura 7), pois o mesmo pode ser interpretado também a partir de um padrão de estabilidade da disciplina Geografia que enfatiza o espaço, o relevo, a vegetação, o clima, assim como as atividades de transformação promovidas pelo homem, como a industrialização e as atividades de transporte comércio e serviços.

## INDICE

<b>O HOMEM NO ESPAÇO</b> .....	9
<b>1. A CONQUISTA DO ESPAÇO</b> .....	11
O sistema solar .....	12
A descoberta da terra .....	13
Apresentação da terra .....	14
Onde estamos .....	15
Como determinar a latitude .....	17
Como determinar a longitude .....	17
O estudo da terra .....	18
Conheça alguns tipos de minerais .....	20
Conheça alguns tipos de rochas .....	21
A temperatura da terra .....	22
As estações do ano .....	23
As paisagens .....	25
<b>2. O BRASIL NO MUNDO</b> .....	27
Posição do Brasil na América do Sul .....	29
O Brasil é um País tropical .....	30
Extensão .....	30
<b>3. O RELEVO</b> .....	33
Classificação das formas de relevo no Brasil .....	36
Planalto das Guianas .....	36
Planalto Central .....	36
Planalto Nordestino .....	37
Planalto de Sudeste .....	38
Planalto Meridional .....	38
Planície Amazônica .....	39
Planície do Pantanal .....	40
Planície Litorânea .....	41
<b>4. O LITORAL</b> .....	43
O Oceano Atlântico .....	46
As águas do Atlântico .....	47
Marés e correntes marítimas .....	48
Correntes marítimas .....	48
As riquezas do litoral brasileiro .....	50
<b>5. O CLIMA</b> .....	53
Temperaturas .....	54
Chuvas .....	55
Clima Equatorial .....	57
Clima Tropical .....	58
Clima Tropical de Altitude .....	58
Clima Subtropical .....	59
Clima Semi-árido .....	59
<b>6. A VEGETAÇÃO</b> .....	61
Floresta Equatorial .....	63
Floresta Tropical .....	63
Floresta Tropical de Encosta .....	64
Mata da Aracúria .....	64
Vegetação de Campos .....	65
Formações Complexas .....	65

177

Complexo do Pantanal .....	67
Vegetação de Litoral .....	67
<b>7. HIDROGRAFIA</b> .....	69
Origem dos rios .....	71
Os regimes fluviais .....	71
O regime dos rios brasileiros .....	71
As bacias hidrográficas .....	71
Bacia Amazônica .....	73
Bacia do Nordeste .....	74
Bacia do São Francisco .....	75
Bacia do Leste .....	76
Bacia do Sudeste .....	78
Bacia do Paraguai .....	79
Bacia do Paraná .....	80
Bacia do Uruguai .....	80
O Potencial Hidrelétrico da Bacia Platina .....	81
<b>8. A POPULAÇÃO E A REDE URBANA</b> .....	83
Evolução da população .....	84
A população rural .....	89
A população urbana .....	91
A rede urbana .....	92
Contato entre a população rural e a urbana .....	94
Educação para todos, a grande esperança .....	96
Os grandes problemas urbanos .....	97
<b>9. AS ATIVIDADES AGRÍCOLAS E A PECUÁRIA</b> .....	101
Produtos agrícolas fundamentais .....	103
Agricultura comercial .....	103
Queimada .....	104
A pecuária .....	105
O rebanho bovino .....	105
O rebanho suíno .....	108
O rebanho ovino .....	108
<b>10. RECURSOS MINERAIS</b> .....	111
A marcha para a industrialização .....	112
Visita à Mina de Morro Velho .....	113
O Ferro .....	118
O Petróleo .....	120
O Alumínio .....	122
O Manganês .....	123
Carvão Mineral .....	124
Calcário .....	125
Os Minerais Atômicos .....	126
Os Grandes Projetos do Governo .....	127
<b>11. O DESENVOLVIMENTO INDUSTRIAL</b> .....	129
Fatores naturais .....	131
Matéria prima .....	131
Extração mineral .....	131
Extração vegetal .....	133
Extração animal .....	133
Recursos energéticos .....	135
O Potencial hidrelétrico brasileiro .....	135

178

A indústria petrolífera .....	137
A indústria carbonífera .....	138
Fatores humanos e econômicos .....	139
As indústrias de base .....	141
A indústria siderúrgica .....	142
A indústria química pesada .....	143
A indústria metalúrgica pesada .....	144
A indústria do cimento .....	144
Indústria de bens de consumo .....	145
Metalurgia de transformação .....	146
Indústrias químicas leves .....	148
As indústrias têxteis .....	148
Indústrias alimentares .....	149
<b>12. TRANSPORTE, COMÉRCIO, COMUNICAÇÃO .....</b>	<b>153</b>
Rede ferroviária brasileira .....	156
Situação atual .....	157
Principais problemas .....	157
As rodovias .....	159
O problema da expansão rodoviária .....	160
A navegação .....	161
A navegação fluvial .....	163
A navegação de cabotagem .....	165
A situação atual .....	165
Os portos .....	166
Transportes aéreos .....	167
Embraer .....	168
Oleodutos e gasodutos .....	169
O comércio .....	170
O comércio interno .....	170
O comércio externo .....	172
Comunicações .....	173
Concurso "O Brasil Atual" .....	174

**Figura 7 – Sumário do LIVRO 2**

A capa do LIVRO 3 (Figura 3), apresenta três crianças observando transformações do meio ambiente feitas por ações humanas, indicando que o livro privilegia as ações de transformação da paisagem. A sua contracapa faz propaganda de uma coleção de livros de leitura. Esta ênfase nas transformações do espaço pode ser apreciada na comparação da capa com sumário (Figura 8), pois o mesmo, assim como os anteriores, apresenta o espaço, a Terra e as vegetações, climas e relevo, além de também enfatizar a industrialização e os sistemas de transporte. No entanto, outra questão chama atenção, o último capítulo do livro apresenta as riquezas brasileiras, as potencialidades do país, o que parece estar de acordo com o momento histórico em que o livro foi produzido, momento este de ditadura e valorização da “pátria”, em que a exploração de recursos naturais era muito valorizada.

<b>índice</b>	
<b>1. MEU ENDEREÇO NO UNIVERSO</b> .....	8
As estrelas - A Via-láctea - O Universo é imenso - No Universo tudo é longe - O Sol - O Sol e os planetas - O mundo gira - A Terra no espaço - A forma e as medidas da Terra - Movimentos da Terra .....	
	13-30
<b>2. MEU ENDEREÇO NA TERRA</b> .....	37
Vamos orientar-nos pelo Sol - Os pontos colaterais - Latitude e longitude - Por que variam as horas? - O mapa fala - Mapas políticos e físicos - Vamos aprender a ler os mapas - Os paralelos - As escalas - As convenções .....	
	39-57
<b>3. A TERRA E SUA ESTRUTURA</b> .....	60
Como apareceu a Terra? - Como é a Terra? - Como apareceram as rochas? - A fisionomia da Terra - Nós vivemos na Crosta Terrestre - O solo nos alimenta - O solo arável é devorado - Vamos reduzir a erosão - O relevo do Brasil - Os planaltos - As planícies .....	
	61-78
<b>4. O AR E A ATMÓSFERA</b> .....	81
Que é nitrogênio - Para que serve o oxigênio - Para que serve o gás carbônico - Por que varia tanto o tempo? - O ar ocupa lugar - O ciclo da água - As nuvens - O clima - Atmosfera e sua estrutura - O Brasil-clima - A temperatura - Os ventos - As chuvas - O clima: Região equatorial - Região tropical - Região subtropical .....	
	84-109
<b>5. HIDROGRAFIA</b> .....	110
Os rios brasileiros - A bacia Amazônica - A bacia Platina - A bacia do São Francisco - As bacias secundárias: os rios do Nordeste .....	
	112-118
<b>6. VEGETAÇÃO</b> .....	119
Formações florestais - Formações não florestais .....	
	120-123
<b>7. OS RECURSOS NATURAIS</b> .....	127
Os recursos naturais que podemos renovar - Os recursos naturais que não podemos renovar - Riquezas naturais .....	
	128-133
<b>8. A POPULAÇÃO</b> .....	134
A população espalha-se de maneira irregular pela Terra - A população cresce rapidamente - Distribuição espacial da população da Terra - A população se movimenta na Terra - Toda a Terra é habitada? - A população do Brasil - O crescimento vegetativo - A imigração - O povo brasileiro - Distribuição espacial da população do Brasil - Nossa população é jovem .....	
	134-147
<b>9. AGRICULTURA E PECUÁRIA</b> .....	148
A agricultura é importante para o Brasil - Precisamos melhorar a agricultura - Pecuária .....	
	153-162
<b>10. INDÚSTRIA E COMÉRCIO</b> .....	163
Indústria - A indústria moderna - Matéria-prima animal - Matéria-prima mineral - Energia - O petróleo - A energia elétrica - A energia nuclear - Termelétricas - A indústria no Brasil - Nossa indústria selecionou lugares no Brasil - Comércio - Quando os produtos circulam dentro dos limites do país - Quando os produtos circulam fora dos limites do país .....	
	163-182
<b>11. TRANSPORTE E COMUNICAÇÃO</b> .....	183
Rodovias - Ferrovias - A navegação aquática - Transporte aéreo - As vias de transporte - As comunicações .....	
	183-192
<b>12. BRASIL DE COSTAS LARGAS</b> .....	194

**Figura 8 – Sumário do LIVRO 3.**

Diferentemente dos anteriores, o LIVRO 4 (Figura 4), apresenta na sua capa uma imagem com as formas físicas da terra o que não trás nenhuma referência ao homem ou ao meio ambiente. No entanto, o subtítulo, “geografia geral, astronômica, física, humana e econômica”, indica uma preocupação em tratar de questões relacionadas à geografia humana e econômica, além da física. O seu sumário (Figura 9) está de acordo com as indicações da capa e mantém uma seleção de conteúdos semelhante aos outros livros, pois privilegia como os outros, o espaço, a Terra, o relevo, a vegetação, o clima e as atividades econômicas e de transformação promovidas pelo homem como a indústria, o comércio e os transportes.

<b>Índice</b>		
<b>CAPÍTULO</b>	<b>O Universo</b>	<b>8</b>
1	e o Sistema Solar	
<b>CAPÍTULO</b>	<b>O Planeta Terra –</b>	<b>14</b>
2	Forma e Movimentos	
<b>CAPÍTULO</b>	<b>Os Meios de Orientação</b>	<b>18</b>
3		
<b>CAPÍTULO</b>	<b>As Linhas, os</b>	<b>22</b>
4	Círculos Terrestres e as	
	Coordenadas	
	Geográficas	
<b>CAPÍTULO</b>	<b>As Formas de</b>	<b>30</b>
5	Representação da Terra	
<b>CAPÍTULO</b>	<b>A Terra</b>	<b>38</b>
6	e sua Constituição	
<b>CAPÍTULO</b>	<b>O Relevo Terrestre</b>	<b>46</b>
7		
<b>CAPÍTULO</b>	<b>O Relevo Brasileiro</b>	<b>56</b>
8		
<b>CAPÍTULO</b>	<b>A Esfera de Água –</b>	<b>62</b>
9	Oceanos e Mares	
<b>CAPÍTULO</b>	<b>As Águas Continentais</b>	<b>67</b>
10	e os Rios do Brasil	
<b>CAPÍTULO</b>	<b>A Atmosfera</b>	<b>76</b>
11	e os Elementos	
	Formadores do Clima	
<b>CAPÍTULO</b>	<b>Os Climas da Terra</b>	<b>84</b>
12	e do Brasil	
<b>CAPÍTULO</b>	<b>A Vegetação</b>	<b>91</b>
13		
<b>CAPÍTULO</b>	<b>A População</b>	<b>104</b>
14		
<b>CAPÍTULO</b>	<b>A População Brasileira</b>	<b>112</b>
15		
<b>CAPÍTULO</b>	<b>As Atividades</b>	<b>116</b>
16	Econômicas	
<b>CAPÍTULO</b>	<b>A Atividade Secundária</b>	<b>124</b>
17	e a Indústria Brasileira	
<b>CAPÍTULO</b>	<b>O Comércio e os</b>	<b>131</b>
18	Meios de Transporte	

**Figura 9: Sumário do LIVRO 4**

Por último, o LIVRO 5 (Figura 5) apresenta em sua capa o meio ambiente transformado pelo homem, uma paisagem natural cortada por uma rodovia. Tal representação sugere a possibilidade de tratamento dessa abordagem, o que diferentemente dos outros livros acontece. É possível observar em seu sumário (Figura 10) que além dos temas recorrentes nos livros de Geografia, como a formação da Terra, o relevo, a vegetação e o clima, este apresenta um capítulo intitulado “O Homem na Natureza”, indicando, como sua capa, a valorização das questões inerentes a esta relação, entre homem e meio ambiente. Outro detalhe interessante é que neste sumário, imagens foram colocadas ao lado dos capítulos para exemplificar o que eles irão abordar, e em sua maioria aparece o meio ambiente. Isto também pode ser um indício de um novo olhar sobre o meio ambiente e de uma maior aproximação com a Geografia Crítica, uma vez que parece haver a preocupação em tornar o sumário mais interessante e atraente para os alunos.











<h2>Índice</h2>	
<b>Introdução</b> — A paisagem geográfica, 6	
<b>Unidade I</b> — A representação da paisagem, 9	
	CAPÍTULO 1 Escala, 10
	CAPÍTULO 2 Os mapas, 13
<b>Unidade II</b> — A orientação, 17	
	CAPÍTULO 3 Os pontos cardeais, 18
	CAPÍTULO 4 A rotação da Terra, 20
	CAPÍTULO 5 Outros meios de orientação, 22
<b>Unidade III</b> — A localização, 25	
	CAPÍTULO 6 As coordenadas geográficas, 26
	CAPÍTULO 7 O movimento de translação da Terra, 34
	CAPÍTULO 8 A Terra no Universo, 37
<b>Unidade IV</b> — O relevo terrestre, 40	
	CAPÍTULO 9 As principais formas de relevo, 41
	CAPÍTULO 10 A crosta terrestre, 44
	CAPÍTULO 11 Como se forma o relevo, 50
<b>Unidade V</b> — A atmosfera terrestre, 57	
	CAPÍTULO 12 A temperatura do ar, 58
	CAPÍTULO 13 A umidade do ar e as precipitações, 61
	CAPÍTULO 14 A pressão atmosférica e os ventos, 64
	CAPÍTULO 15 O tempo e o clima, 68
<b>Unidade VI</b> — A hidrosfera, 72	
	CAPÍTULO 16 A água na superfície terrestre, 73
	CAPÍTULO 17 Os oceanos e mares, 80
<b>Unidade VII</b> — A biosfera, 87	
	CAPÍTULO 18 As paisagens vegetais, 88
<b>Unidade VIII</b> — O homem na natureza, 94	
	CAPÍTULO 19 A humanização da paisagem, 95
<b>Unidade IX</b> — A população humana, 99	
	CAPÍTULO 20 A distribuição geográfica da população, 100
	CAPÍTULO 21 O crescimento da população, 106
	CAPÍTULO 22 Os movimentos da população, 110
<b>Unidade X</b> — As riquezas da terra, 115	
	CAPÍTULO 23 O homem, criador de riquezas, 116

Figura 10: Sumário do LIVRO 5

### 3.3 – As categorias de análise

Após analisar as capas, contracapas e sumários dos livros prossegui com a leitura minuciosa de todo o material, realizando comparações, retirando trechos. Partindo da ideia da existência de uma Geografia marcada por uma visão mais tradicional, descritiva e mnemônica e de outra Geografia caracterizada por valores mais críticos e reflexivos, fui procurando desvelar nos conteúdos expressos nos livros didáticos as concepções de meio ambiente. Dessa forma pude desenvolver reflexões acerca das disputas por status e legitimidade, que segundo Goodson (1997) são uma constante na história das disciplinas escolares. Como já discutido anteriormente, a Geografia sofreu diversas ameaças até se tornar uma disciplina reconhecida nos currículos escolares. As disputas não ocorrem somente entre as disciplinas escolares, mas



também no interior delas, entre os representantes das diversas correntes de pensamento, sempre em busca de legitimação e espaço nos currículos.

Para uma melhor organização da análise dos conteúdos dos livros didáticos, construí quatro categorias de análise a partir do que estudei sobre as disciplinas escolares, em particular sobre a história da disciplina escolar Geografia, assim como da própria leitura e interpretação dos materiais analisados. Estas categorias apresentam as concepções de meio ambiente que estão em disputa nesse conjunto de livros didáticos, que foram construídas sócio-historicamente e que eram ensinadas às crianças das décadas de 1970 e 1980. É em torno destas categorias que desenvolvi toda a análise. As categorias são:

<b>CATEGORIA</b>	<b>AS IDEIAS SOBRE MEIO AMBIENTE</b>
<b>1</b>	O meio ambiente é entendido como fonte de recursos inesgotáveis, que pode ser explorado sem preocupações. Desse modo, pode ser fortemente relacionado às perspectivas da Geografia Tradicional.
<b>2</b>	O meio ambiente é apresentado apenas na forma de descrição das paisagens podendo, portanto, ser também relacionado às formas de valorizar o ensino da Geografia Tradicional.
<b>3</b>	O meio ambiente pode ser ensinado de dois modos: como recurso explorável, apesar de limitado, sem preocupação com o seu futuro; ou como recurso explorável, porém limitado, mas demonstrando preocupação com o seu futuro. Deste modo, a concepção de meio ambiente oscila entre as perspectivas da Geografia Tradicional e da Geografia Crítica.
<b>4</b>	O meio ambiente é compreendido a partir da relação de transformações do homem com as paisagens (incluindo o meio urbano) e com a natureza aproximando-se das perspectivas que constituem a Geografia Crítica.

**Quadro 2 – As Categorias de Análise**

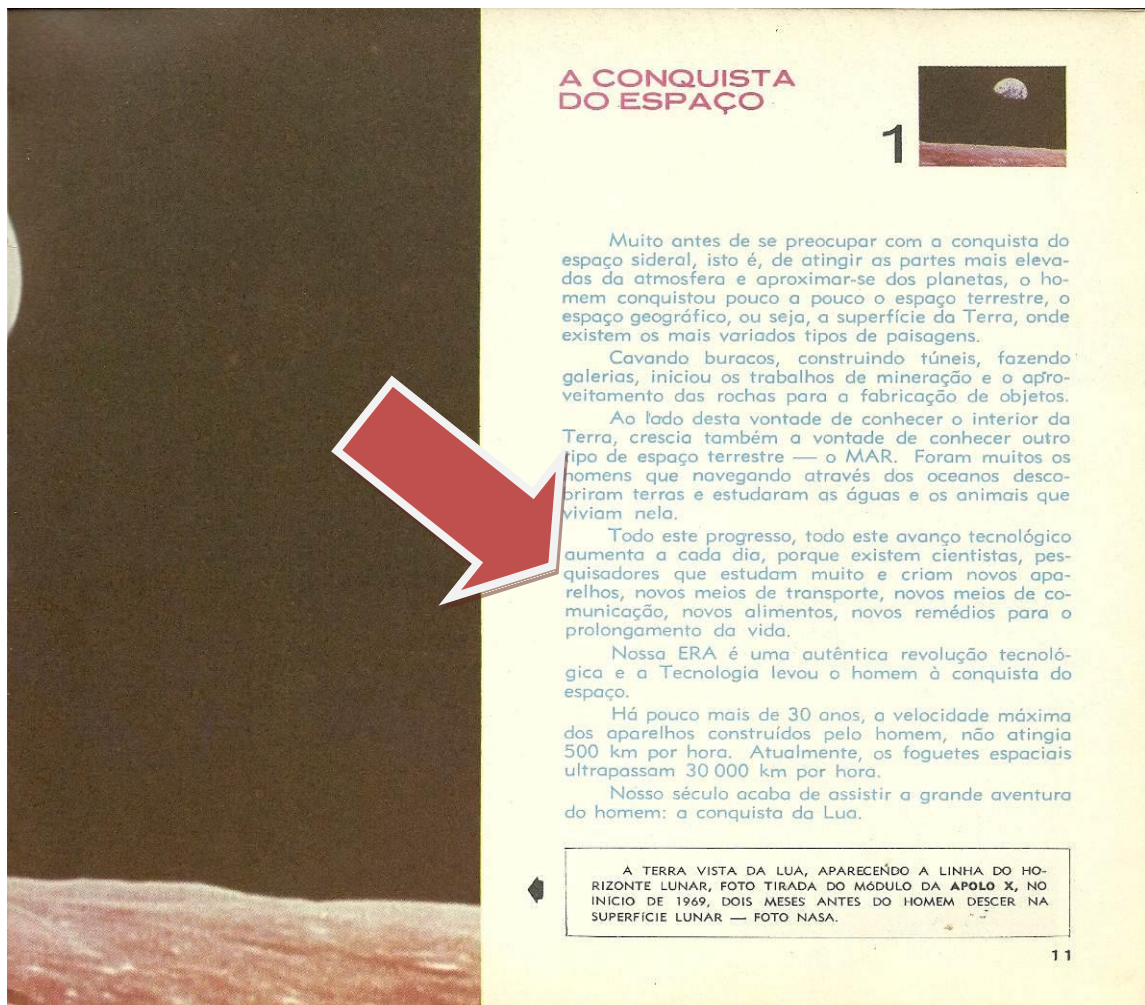
Após estabelecer as categorias a serem investigadas e mergulhar na análise dos livros, buscando compreender como o meio ambiente se expressava nestes materiais, uma palavra em especial, chamou minha atenção por seu uso recorrente. A utilização repetida da palavra “progresso” me levou a problematizar as relações entre as ideias sobre progresso e aquelas sobre meio ambiente. Por esse motivo, resolvi dedicar um breve espaço desta dissertação para tratar deste assunto, para em seguida dar continuidade a análise dos conteúdos dos livros didáticos a partir das categorias de análise elaboradas.

### ***3.4 – O meio ambiente nos livros didáticos das décadas de 1970 e 1980: a palavra “progresso”***

Comparando os livros produzidos na década de 1970 com os de 1980, a diferença mais explícita é a existência da palavra “progresso”, que aparece repetidamente nos da década de 1970. Acredito que isto seja fruto do momento histórico em que os mesmos foram produzidos, pois nesta década o Brasil vivia uma ditadura militar e a palavra “progresso” era amplamente utilizada pelo Governo para fundamentar todas as ações dos militares, que buscavam o desenvolvimento do Brasil sem ter como preocupação a questão ambiental. Em nome de um almejado “progresso”, o Governo justificava todos os desmatamentos e as agressões ao meio ambiente. Nestes livros, a ideia de progresso surge atrelada a ideia de desenvolvimento econômico, avanço tecnológico e exploração de recursos para a indústria brasileira.

Já nos livros da década seguinte, ou seja, nos livros de 1980 a palavra “progresso” não aparece nenhuma vez. Acredito que isto aconteça em função de já se caminhar para o fim da ditadura militar. Nestes exemplares os recursos naturais não são mais vistos como inesgotáveis, mas continuam a ser entendidos como algo a ser explorado, só que com cuidado para não ocasionar o esgotamento. O LIVRO 2 (Figura 11), como indica a seta, emprega, por diversas vezes essa palavra, como sinônimo de desenvolvimento. Tal ideia parece estar relacionada á necessidade de conhecer e utilizar os recursos presentes na Terra. Assim, o meio

ambiente é ensinado e entendido como uma fonte de recursos a explorar, com uma visão que se aproxima fortemente da Geografia Tradicional.



**Figura 11: LIVRO 2**

Mas é importante ressaltar que mesmo valorizando a ideia de progresso em desenvolvimento sem preocupação com o meio ambiente, os mesmos livros didáticos também apresentam termos como “preservação” e “reflorestamento”, como acontece no LIVRO 1 (Figura 12 e 13). No entanto, tais palavras não são usadas com o mesmo sentido dos dias de hoje, mas sim afirmando a necessidade de garantir a continuidade da utilização dos recursos. Isto é entendido por mim, como uma representação das concepções de meio ambiente promovida pela forma de ensinar da Geografia Tradicional. Mas também é relevante pontuar que é possível encontrar contradições neste LIVRO 1 no que se refere à explicação sobre a

existência de recursos que não se renovam. Neste caso, é afirmado que do uso racional dos recursos ambientais depende a sobrevivência humana. Isto pode ser interpretado como influência de debates travados pela área de ensino de Geografia no contexto da Renovação da Geografia, ou seja, das concepções de meio ambiente presente na Geografia Crítica.

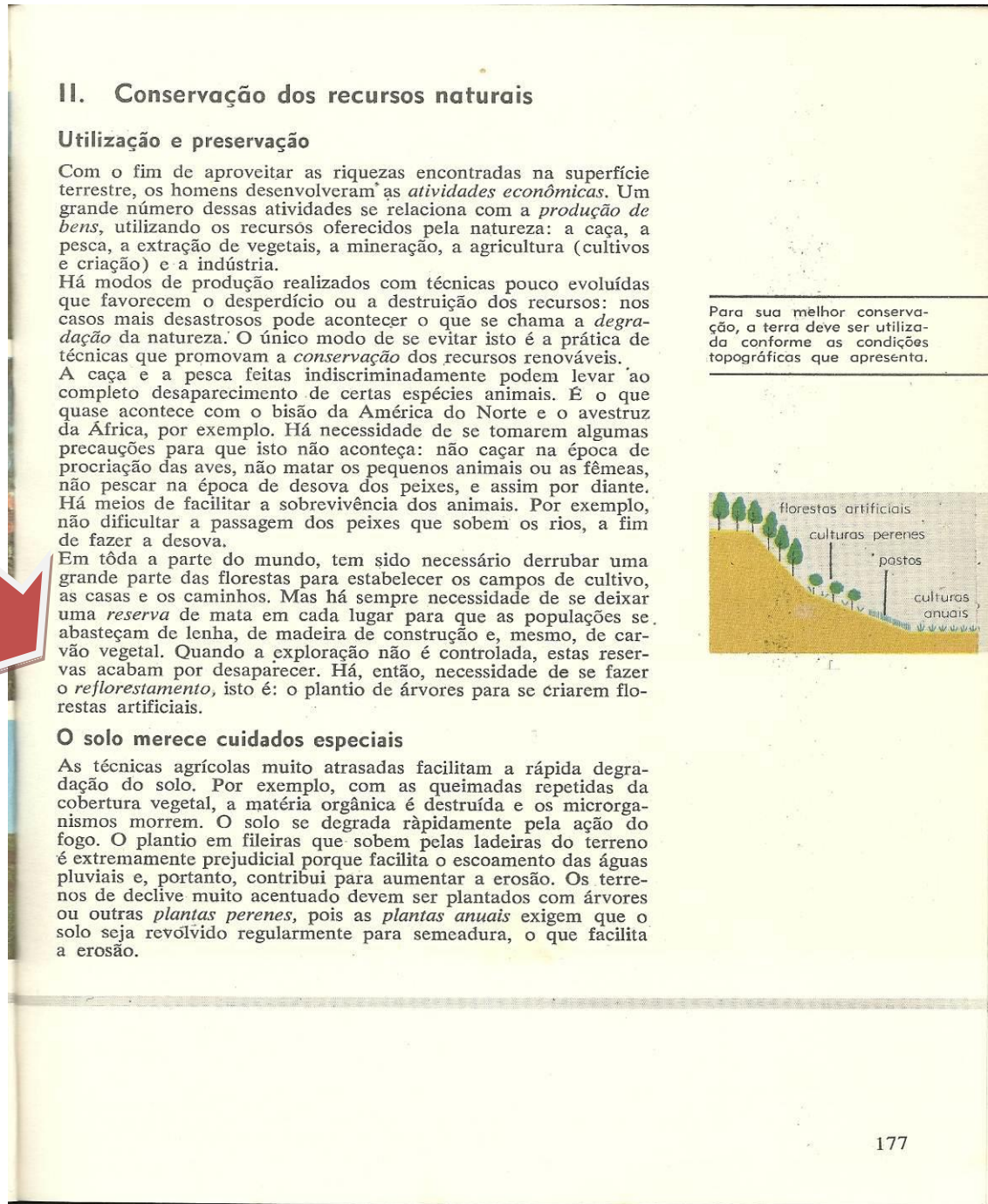


Figura 12: LIVRO 1

#### Em resumo

Tudo que o homem produz é resultado de sua ação sobre a natureza: ele utiliza recursos que a natureza oferece. Alguns recursos ele consome diretamente, como alimento, ou transforma os seus produtos em bens que utiliza: os vegetais e os animais.

Outros recursos minerais ele transforma em bens diversos, ferramentas, utensílios, máquinas etc. Outros, ainda, ele emprega para produzir alimentos e bens diversos: são o solo e a água. A água para o homem é tão indispensável como o ar que ele respira. Há recursos que não se renovam e que, por isso mesmo, tendem a esgotar-se. Há recursos que são renováveis, dependendo da maneira racional com que são utilizados pelo homem.

O conjunto de animais de uma região forma a fauna: existe a fauna terrestre, a fauna aquática, continental e a fauna marinha. O conjunto de vegetais naturais forma a flora nativa.

O solo e a água são recursos naturais renováveis; pela sua importância vital, eles são considerados recursos básicos. A água é indispensável para a agricultura, como o é para a indústria e para a vida das populações das cidades.

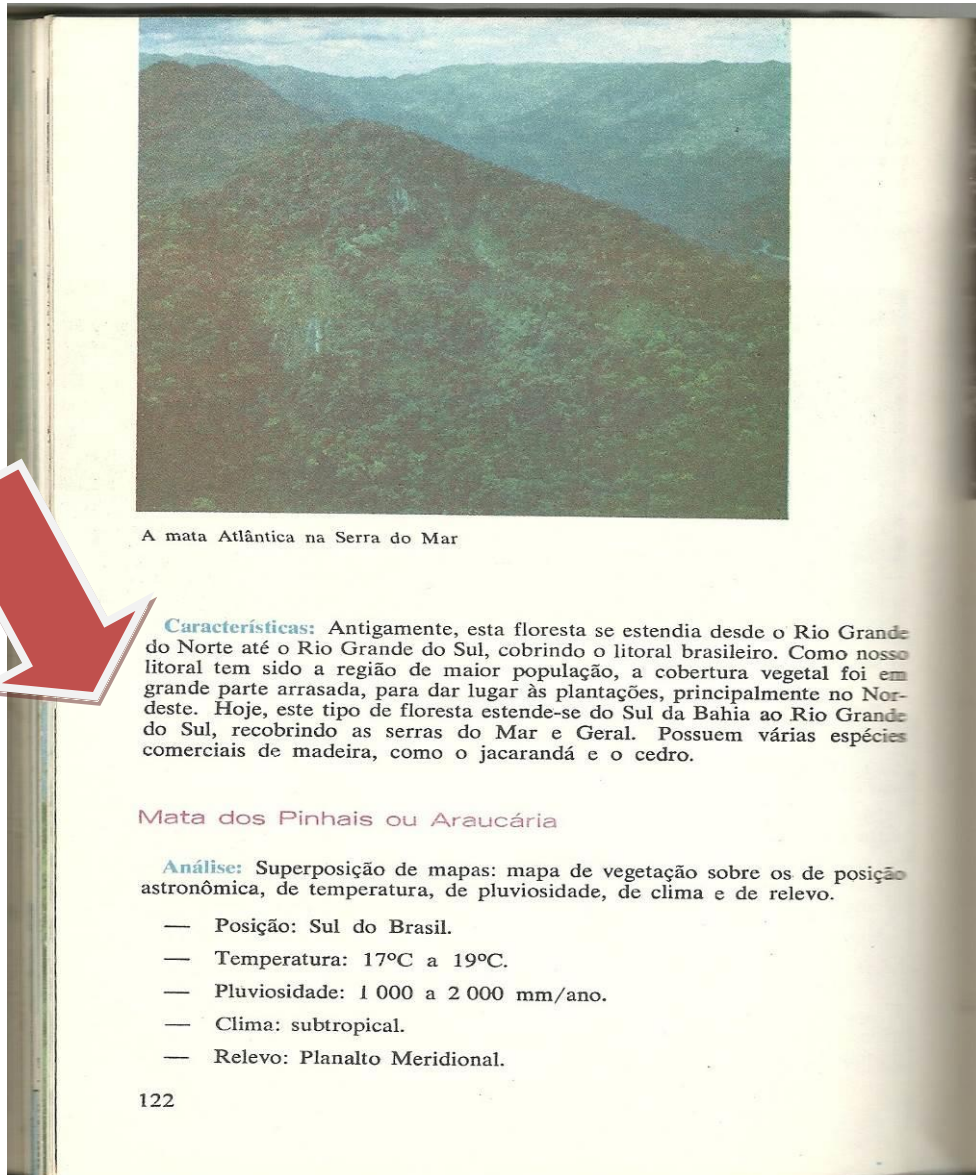
A utilização racional dos recursos renováveis é fundamental para a sobrevivência de toda a humanidade. A população cresce e os recursos da natureza não se multiplicam: por isso, eles não podem ser desperdiçados e, muito menos, destruídos.

Figura 13: LIVRO 1

A partir desta análise percebi a existência de divergências e contradições no conjunto de conteúdos que constituem os conhecimentos a ensinar dos livros didáticos. Assim é possível perceber concepções de meio ambiente em disputa que revelam as características presentes tanto na Geografia Tradicional quanto na Geografia Crítica. E para aprofundar essas questões, apresento a seguir a análise de todos os conteúdos dos livros didáticos que sugerem concepções de meio ambiente, levando em consideração as categorias de análise anteriormente estabelecidas.

### ***3.5 – O meio ambiente nos livros didáticos: perspectiva tradicional e crítica em disputa***

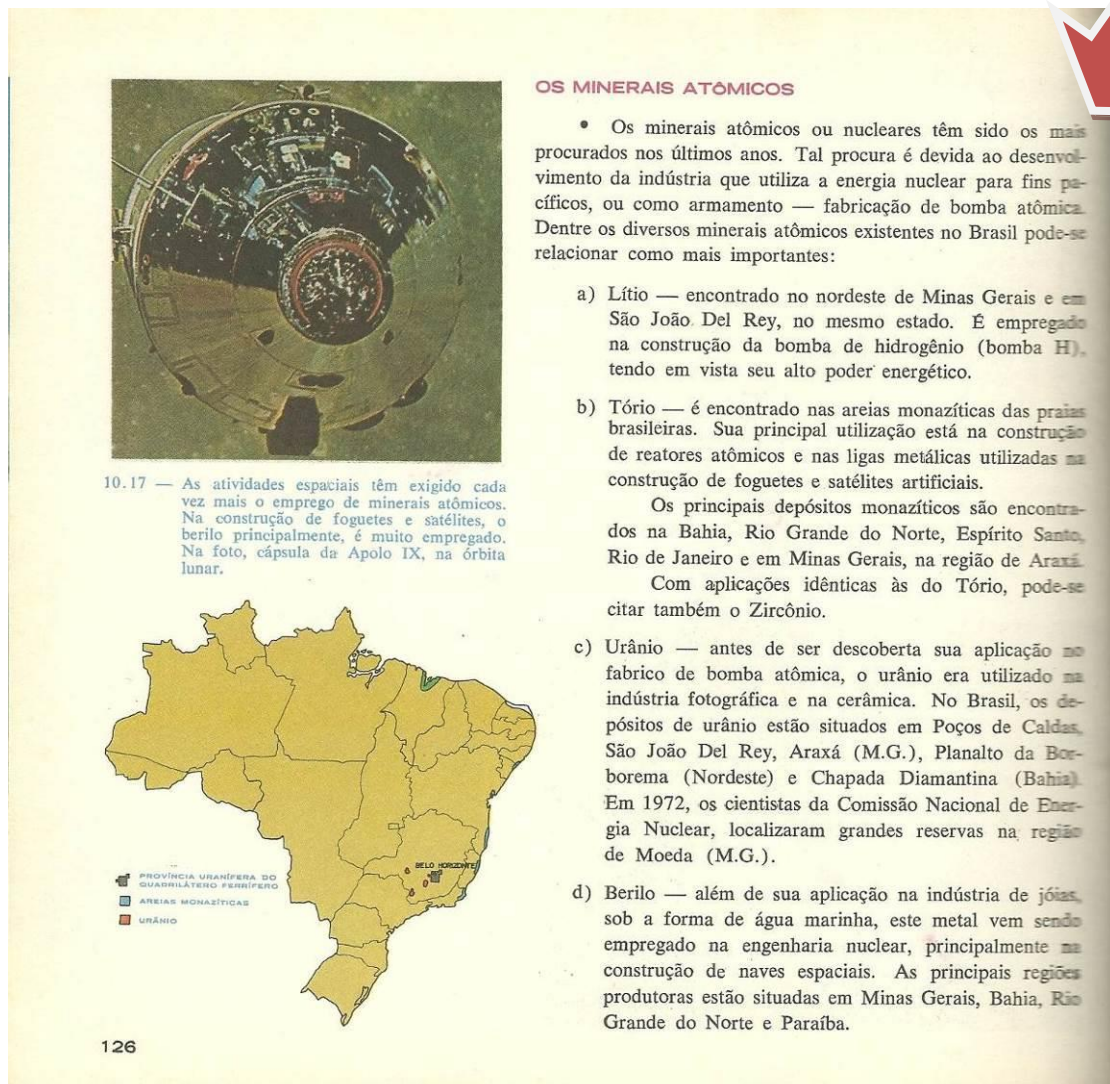
O meio ambiente parece ser constituído de diversas concepções em processo de transformação nos livros didáticos da amostra analisada. Assim foi possível encontrar exemplos variados tanto de concepções mais próximas da perspectiva tradicional de ensino da Geografia como também daquelas representantes da perspectiva crítica. Como indícios da presença da Geografia Tradicional, eu pude perceber que alguns livros, ao tratar dos variados temas da Geografia se limitam a descrições, sem propor nenhuma discussão a respeito, como acontece, por exemplo, no LIVRO 3 (Figura 14) ao abordar a Mata Atlântica. No trecho indicado pela seta vermelha, é afirmado que a mesma foi em grande parte devastada para dar lugar à população e a plantações, sem que nenhuma crítica seja levantada a esse respeito. Além disso, alguns tipos de árvores são apresentados como espécies comerciais, dando um sentido de exploração dos recursos da natureza. Sendo assim, este trecho do livro, representa a segunda categoria de análise por mim elencada uma vez que realiza apenas as descrições das paisagens ou dos acontecimentos sem fazer nenhuma análise problematizadora e crítica sobre os conhecimentos a ensinar.



**Figura 14: LIVRO 3**

Um outro exemplo desta segunda categoria, que enfatiza apenas as descrições das paisagens ou dos fatos geográficos, pode ser observada no LIVRO 2 (Figura 15) ao apresentar os recursos minerais atômicos como o lítio e o tório, inclusive abordando sua utilização para fabricação de bombas, sem fazer nenhuma análise sobre os problemas gerados por estes minerais e esta utilização. Este exemplo me possibilita entender que a proposta de ensino do livro é predominantemente marcada pela Geografia Tradicional, valorizando a descrição de fatos relacionados ao uso destes minerais para o desenvolvimento da indústria e por

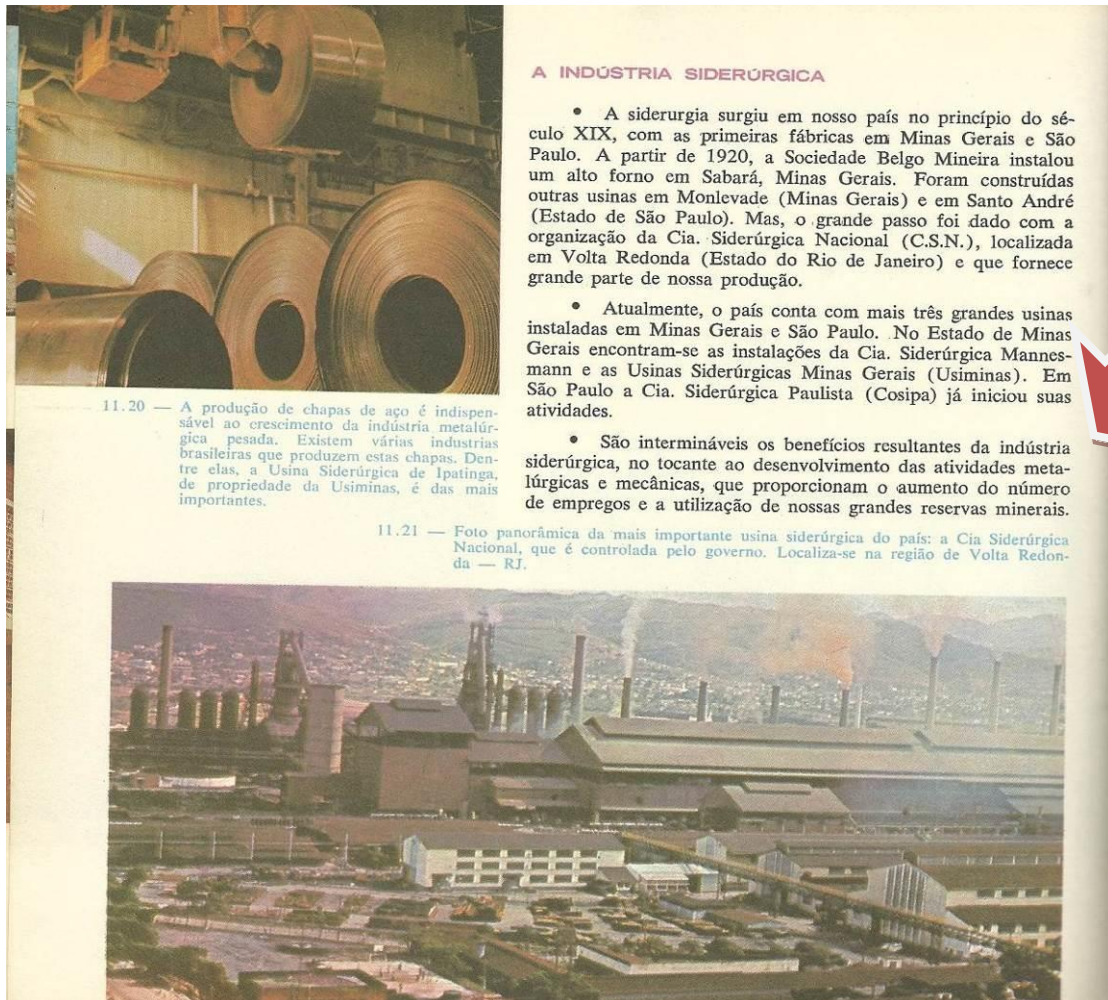
consequência da economia do país. Não é registrada nenhuma menção aos problemas ambientais que esta prática pode ocasionar.



**Figura 15: LIVRO 2**

Este mesmo livro, ao abordar a industrialização brasileira não aborda os problemas ambientais que dela resultam, enfatizando apenas os seus benefícios, além de descrever a localização das indústrias. Despertou o meu olhar a frase que afirma que o aumento do emprego e a utilização das reservas minerais são benefícios da indústria siderúrgica (Figura 16). Tal posição mostra aspectos do ensino da Geografia característicos da primeira categoria proposta neste trabalho, em que o meio ambiente é concebido como uma fonte de exploração sem nenhuma preocupação com sua preservação.





**Figura 16: LIVRO 2**

Os exemplos mostrados até agora ilustram como a ideia de meio ambiente se mostra muito ligada à representação da natureza como uma fonte de “riqueza”, de bens disponíveis para a plena utilização pelo homem, para exploração, sem preocupação com o uso que seria feito da mesma, nem suas consequências. Tal concepção de meio ambiente se coordena com a perspectiva de ensino da Geografia Tradicional e foi encontrada em diversos trechos dos livros das décadas de 1970 e de 1980.

Assim, seguindo também essa perspectiva, o LIVRO 5 (Figura 17 e 18) apresenta o capítulo sobre hidrosfera afirmando que a água é fundamental para sobrevivência humana. Em seguida, utiliza a palavra “riqueza” para denominar tudo o que o mar oferece ao homem, como o sal e o alimento. Neste caso, a natureza como fornecedora de riquezas ao homem

pode ser associada á Geografia Tradicional da primeira categoria de análise. No entanto, ao continuar apresentando o mar e a sua utilidade para a vida humana, este livro afirma que “o homem mais ameaça do que preserva o ecossistema litorâneo” com a poluição tóxica, esgoto, derramamento de petróleo, etc. Deste modo, a concepção de meio ambiente como riqueza a explorar, mas também como riqueza a ser preservada se aproxima da terceira categoria de análise, em que o meio ambiente esta disponível para a exploração, mas a mesma deve ser feita com cautela, para não esgotar os recursos. Mas é importante notar que no texto principal deste livro (figura 18) é explorada a noção de ambiente como recurso, como riqueza, como utilidade para o ser humano, e apenas no boxe, em separado, aparece a ideia de cuidado e preservação com o ambiente como uma informação adicional, que não tem a mesma relevância em relação ao conjunto de informações sobre a utilização de todas as riquezas marinhas. Portanto, a problematização destes exemplos do LIVRO 5 sugere que os livros didáticos dos anos de 1980 ainda carregam marcas muito expressivas das perspectivas de ensino da Geografia Tradicional, mas já apresentam indícios de algumas concepções da perspectiva da Geografia Crítica, ao indicar que o meio ambiente precisa ser preservado.

### As riquezas do mar

A água dos mares e oceanos é salgada. Por isso, dizemos “água do mar”, “praia de mar”, mesmo quando estamos nos referindo à água de um oceano. A palavra **mar** é usada para designar tanto um como o outro.

Você pode comprovar a existência de sal na água do mar. Coloque um litro de água do mar numa vasilha aberta e espere que a água evapore. Quando toda a água tiver evaporado, você verá que ficou no fundo um pequeno depósito de cloreto de sódio, que é o nosso conhecido sal de cozinha. Em cada litro de água do mar há, em média, 35 gramas de sal.

O **sal** é uma das principais riquezas do mar. Ele serve principalmente para a alimentação humana e animal. Entra também na fabricação de muitos produtos, como a soda cáustica.

Os Estados do Rio Grande do Norte e do Rio de Janeiro são os grandes produtores de sal de nosso país.



Salina no Rio Grande do Norte

Além do sal, o mar oferece muitas outras riquezas. Algumas delas ainda não são exploradas, mas mais cedo ou mais tarde o homem irá aproveitá-las em seu benefício. Por enquanto, a grande riqueza do mar consiste nos animais que o homem pesca e caça com intensidade cada vez maior.

A **pesca** e a **caça** marítima são atividades muito importantes, pois muitos grupos humanos vivem delas. Os peixes e outros animais marinhos servem para a alimentação humana e para a produção de óleo, ração para os animais e adubo para as plantações.



Grande parte das trocas entre países é feita pela navegação marítima.

Não podemos esquecer a importância do mar para a **navegação**. Assim, um número cada vez maior de navios circula pelos oceanos e mares, permitindo as trocas e as comunicações entre os homens.

Devido à importância e às riquezas do mar, todo país marítimo preocupa-se em garantir para si uma parte do mar que banha o seu território. Essa parte do mar que pertence a um país chama-se **mar territorial**. A partir daí, temos águas internacionais, pois não pertencem a nenhum país.

O Brasil possui uma grande faixa oceânica para aproveitar, pois a nossa costa tem mais de 7 000 km de comprimento, entre o extremo norte (Foz do Rio Oiapoque) e o extremo sul do país (Arroio Chuí).

Fragata da Marinha brasileira, responsável pelo patrulhamento do nosso mar territorial.



Marinha do Brasil

### O relevo submarino

Se você já foi a muitas praias de mar, sabe que umas são mais rasas e outras mais profundas. Isso acontece porque o fundo do mar não é uniforme; ao contrário, ele é irregular, como toda a superfície da litosfera. Portanto, como existe o relevo continental, existe também o **relevo submarino**, isto é, do fundo do mar.

Em geral, a superfície dos continentes prolonga-se pelo fundo do mar, constituindo a **plataforma continental**. Sua largura é variável e suas profundidades geralmente vão até uns 200 metros. Adiante dela, existe a **região pelágica**, que corresponde à maior parte do relevo submarino e onde as profundidades vão até mais ou menos 4 000 metros.

A plataforma continental é a região mais importante do fundo do mar, pois é nela que estão as maiores riquezas que o mar oferece ao ho-

mem. O Brasil, por exemplo, extrai petróleo da plataforma continental dos Estados do Nordeste e principalmente do Rio de Janeiro. Por isso, dizemos que nesses Estados há poços de petróleo submarinos.

Poço submarino de petróleo na plataforma continental brasileira



### O homem aprende a utilizar o mar

Desde a pré-história o mar vem alimentando o homem: moluscos, crustáceos, peixes e algas têm freqüentemente permitido às populações litorâneas escapar da fome que dizima os habitantes do interior. Mas o aproveitamento do mar como fonte de alimento aconteceu, durante muito tempo, apenas de modo predatório, ou seja, o homem se limitava à coleta de algas, moluscos e crustáceos. Somente depois que teve início a criação costeira é que o homem passou para um estágio superior na utilização do litoral. Essa passagem, no entanto, foi tardia. A criação de mexilhões, por exemplo, só começou na Idade Média; a de ostras, no século XVII. Hoje são comuns os viveiros de ostras e o cultivo de algas é bastante generalizado, principalmente entre os japoneses, que as utilizam muito em sua alimentação.

Nos últimos tempos, as criações de crustáceos e de peixes nas costas vêm se multiplicando, para fazer frente ao esgotamento de certas fontes tradicionais. Esta aquicultura litorânea é uma ciência jovem e está em franco desenvolvimento.

Assim, apesar de o homem cultivar a terra há milhares de anos, só há pouco tempo começou a explorar racionalmente o

mar. De fato, na maioria dos casos, ele mais ameaça do que preserva o ecossistema litorâneo: polui as águas a partir do continente, com esgotos ou produtos tóxicos, e também a partir do próprio meio marinho, com marés negras de petróleo e detritos carregados pelas ondas e correntezas. Dessa forma, encontramos verdadeiros depósitos de lixo em ilhas até há pouco desabitadas.

Fazenda marinha em Hong Kong



A ideia de recursos naturais inesgotáveis pode ser compreendida como característica da perspectiva tradicional no ensino de Geografia e da minha primeira categoria de análise. Como exemplo, cito o LIVRO 1 (Figura 19 e 20), pois apresenta a Amazônia como fonte de recursos inesgotáveis e os mares como riqueza quase inesgotável onde as ações humanas parecem não interferir.

Posso perceber também que no texto destas páginas como um todo, assim como na maioria dos livros, o que prevalece é a descrição das paisagens, onde o meio ambiente é apenas descrito, sem haver nenhuma reflexão a respeito do seu uso e de sua relação com o homem, o que é característico da Geografia Tradicional e da segunda categoria de análise.

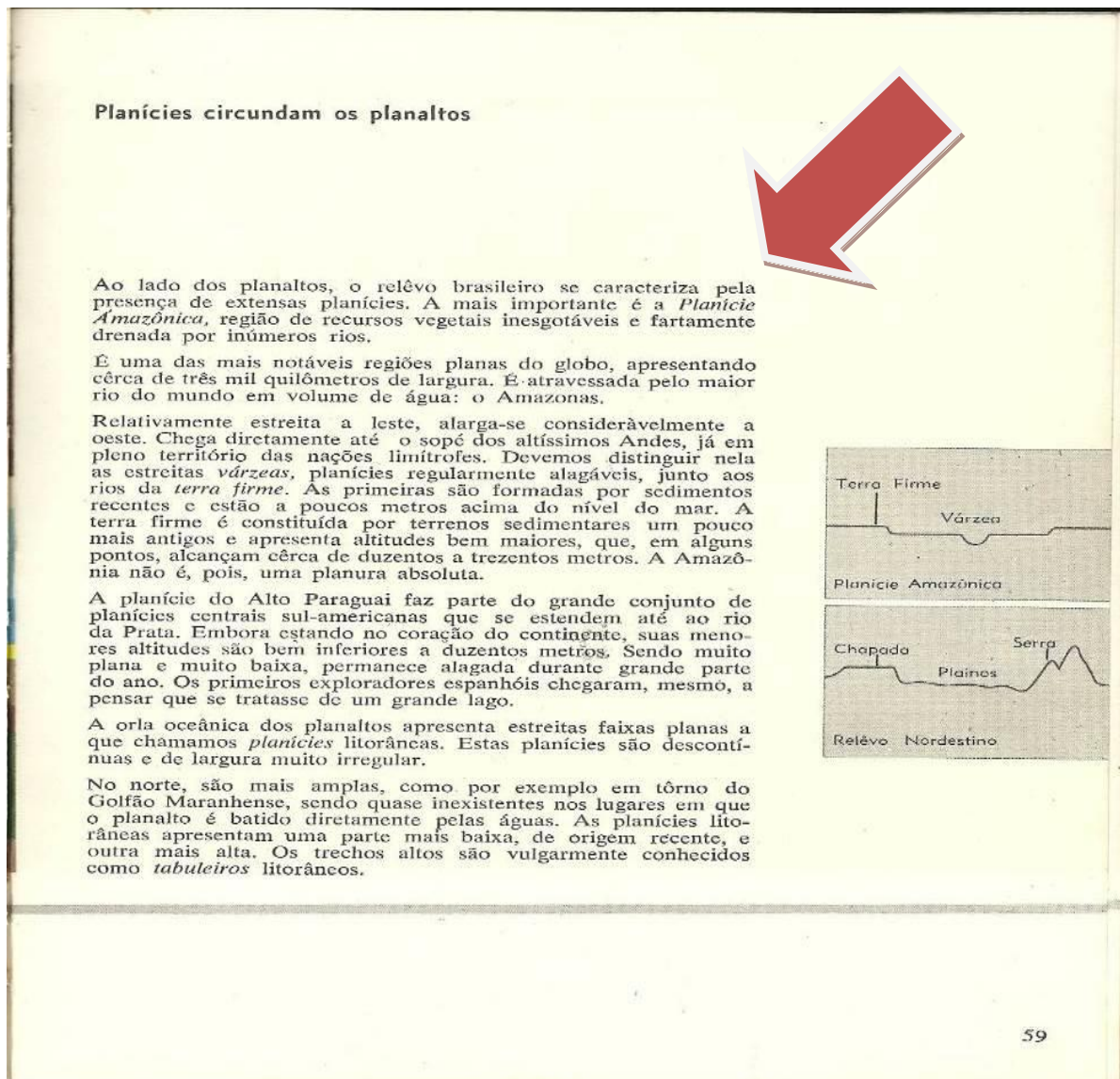
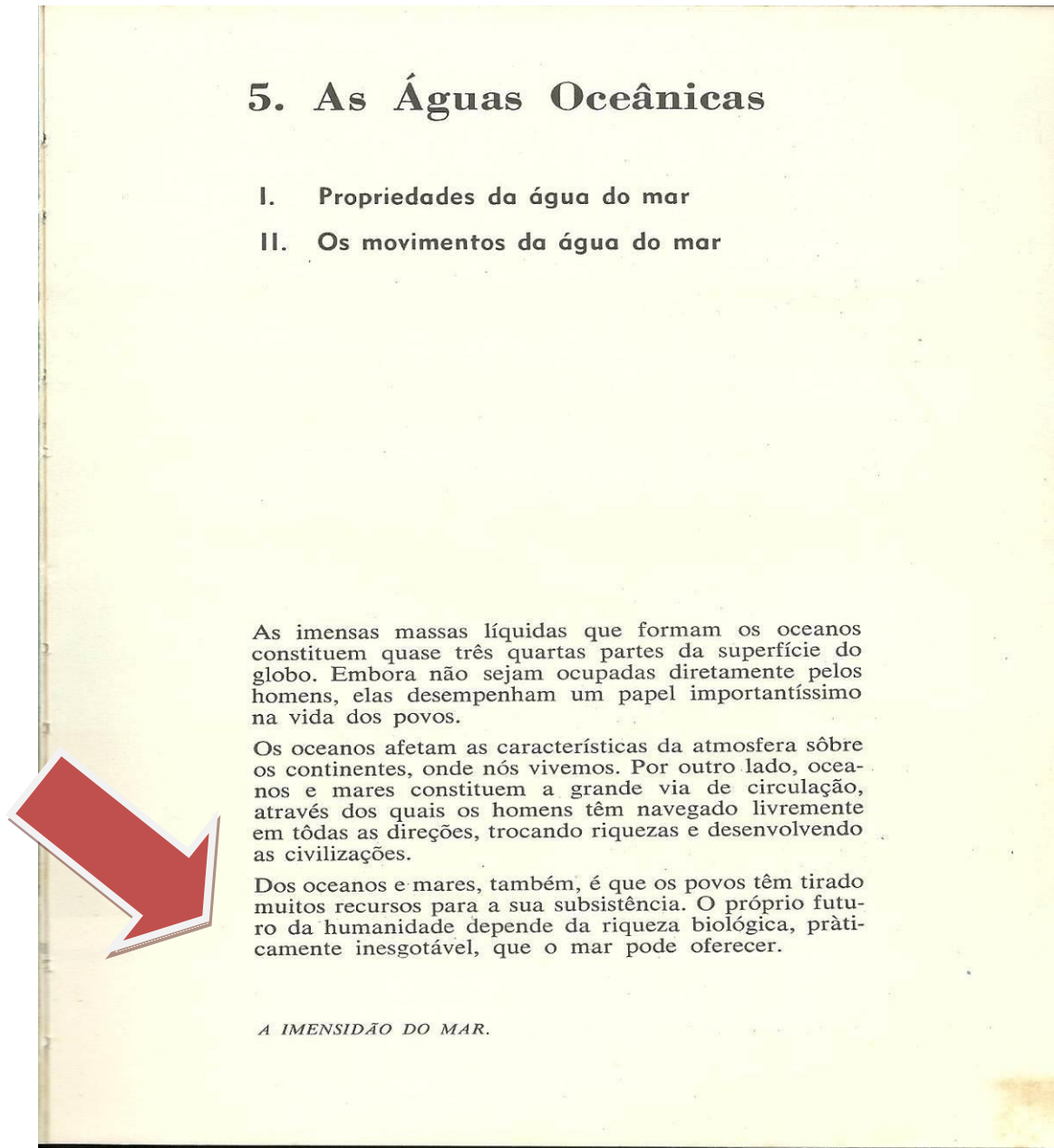


Figura 19: LIVRO 1

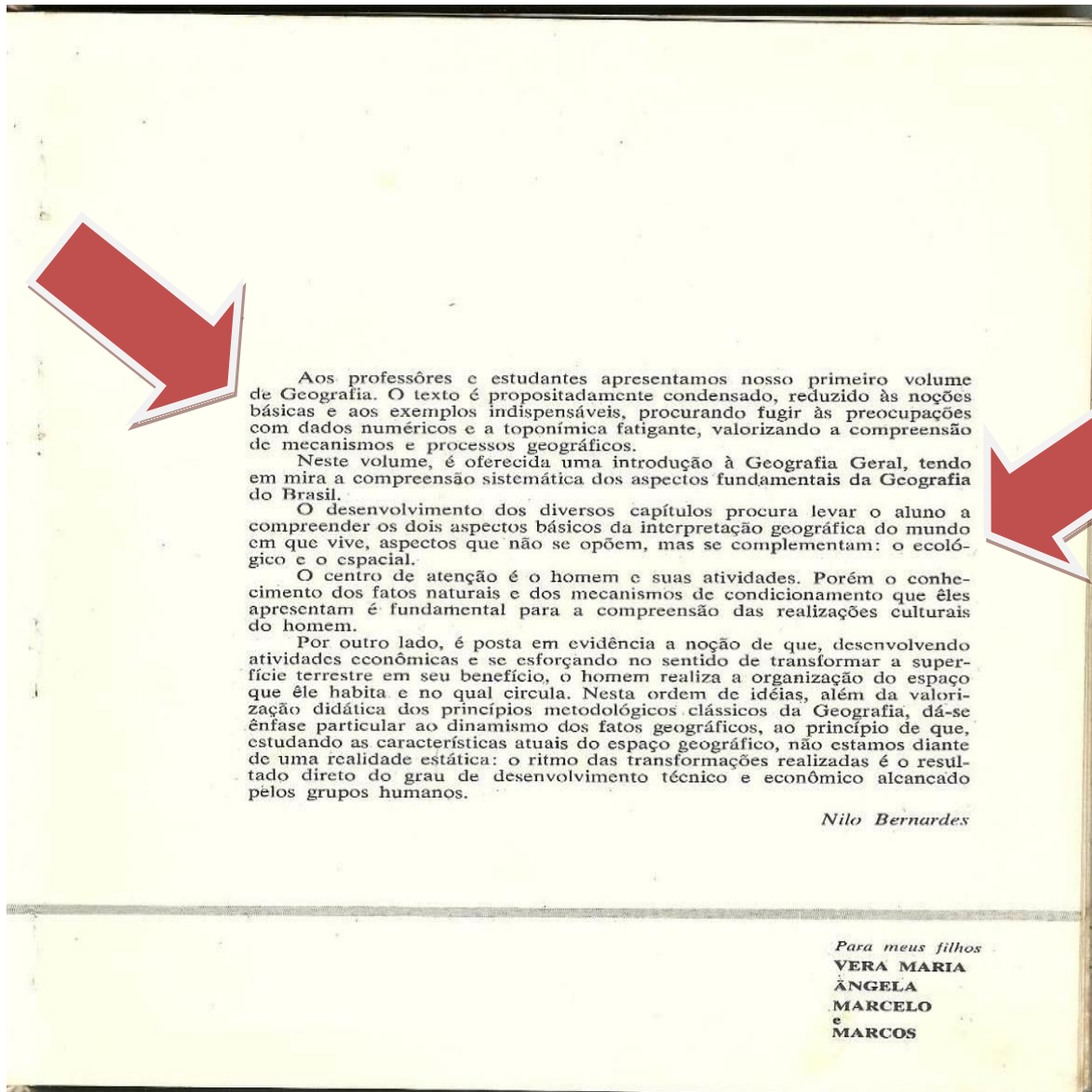


**Figura 20: LIVRO 1**

Apesar de possuir como característica marcante as concepções de meio ambiente ligada a Geografia Tradicional, em que os recursos são inesgotáveis e somente descritos, este livro também demonstra contradições existentes nesses materiais didáticos. Ao analisar o texto de apresentação aos estudantes e professores do LIVRO 1 (Figura 21), é possível identificar uma preocupação em despertar o interesse dos alunos pela Geografia. O autor afirma que tenta fugir dos dados numéricos e da toponímia, ou seja, do ensino mnemônico, da

Geografia Tradicional. Isso demonstra já um possível viés de influência da renovação da Geografia. Além disso, ele ainda afirma que tenta compreender neste livro dois aspectos: o ecológico, entendido por mim como sendo o ambiental, ou seja, as paisagens; e o espacial, representado pela localização do homem no espaço, no lugar e no território, sugerindo então uma possível preocupação com o meio ambiente e apresentando também a noção de transformação do espaço pelo homem, de dinamismo, onde tudo é mutável. Esta apresentação do ensino de Geografia evidencia as características da quarta categoria de análise em que o homem é compreendido a partir de sua relação com o meio ambiente, seja ele rural ou urbano e assim, fornecendo indícios da presença da Geografia Crítica.

No entanto, ao continuar analisando a página percebi que a ideia de dinamismo está relacionada ao desenvolvimento e tecnologia utilizada para transformar o território em benefício do homem, ou seja, para atender suas necessidades, o que é um pensamento bastante utilizado na Geografia Tradicional. Indicando que até nestes breves textos de apresentação as disputas por espaço já se fazem presentes, ou seja, concepções da Geografia Crítica em disputa com a Geografia Tradicional por um espaço nos materiais didáticos. Assim, diferentes concepções de meio ambiente se fazem presentes.



**Figura 21: LIVRO 1**

Ao compreender os conteúdos dos livros didáticos como produções curriculares de natureza sócio-histórica voltadas para os contextos escolares, percebo, pela análise aqui apresentada, que tais conteúdos representam o resultado de disputas por reconhecimento das visões a respeito da Geografia e seu ensino. Desse modo, tanto aspectos da perspectiva tradicional como da crítica podem ser observados em disputa nos livros analisados. Assim como no exemplo anterior, o livro 4 (Figura 22), afirma o caráter interpretativo da Geografia atual (referindo-se a 1983), sugerindo uma ruptura com a perspectiva da Geografia Tradicional ao assegurar que a mesma não preconiza mais um ensino descritivo (em destaque



no quadro). No entanto, logo em seguida ele se contradiz, pois enfatiza como finalidade da Geografia a descrição da Terra.

Outro aspecto que achei interessante destacar é que o livro entende como paisagem também os ambientes transformados pelo homem, ou seja, compreende o meio ambiente enquanto em intrínseca relação com o homem, o que representa a quarta categoria de análise. Isto me faz sustentar a ideia de que as concepções de meio ambiente da Geografia Crítica, vão disputando, mesmo que timidamente, encontrando espaço e tomando seu lugar no ensino de Geografia.



Figura 22: LIVRO 4

Tal processo também pode ser observado no livro LIVRO 2 (figura 23). Neste caso, ao apresentar os objetivos da Geografia, parece misturar características da Geografia Tradicional e da Geografia Crítica nas concepções de meio ambiente. Afirma assim, a Geografia como uma ciência da natureza e ao mesmo tempo humana, que tem como objetivo conhecer todas as áreas que foram e que poderão ser ocupadas pelo homem. Além disso, no final da página, ao apresentar algumas imagens coloca a de um ninho de passarinhos e afirma que somente com a criação de parques nacionais a conservação de animais e plantas poderá ser feita.

Portanto, esses exemplos do LIVRO 2 (figura 23) também ilustram a produção dos conhecimentos a ensinar na disciplina escolar Geografia como um espaço de disputas por legitimação de determinadas concepções acerca do meio ambiente. É possível então observar confrontos de conteúdos entre a conotação de exploração do meio ambiente pelo homem conferida pela perspectiva tradicional do ensino de Geografia e a problematização das relações entre o homem e o meio ambiente com uma perspectiva mais crítica. Esta questiona o modelo de desenvolvimento a qualquer custo, as ações humanas, inclusive as que ameaçam o meio ambiente. Assim, concebe o meio ambiente a partir de sua relação com o homem e também como algo que deve ser protegido como descrito na quarta categoria de análise por mim desenvolvida.

**A DESCOBERTA DA TERRA**

No momento em que o homem inicia o estudo de seu satélite, iniciaremos nossa grande aventura: A DESCOBERTA DA TERRA.

Partindo da lua, vamos nos aproximando da Terra e começamos a perceber que ela não é tão lisa como parece, vista de longa distância.

A distância da Lua à Terra é de 384.000 km.

Chegando mais perto, vamos observar que a superfície da Terra é tão acidentada como a da Lua.

A Terra apresenta uma grande quantidade de nuvens, montanhas, planícies, desertos, mares, rios, lagos, plantas e animais. A Terra é habitada, isto é, homens, plantas e animais vivem na sua superfície.

O principal objetivo da Geografia é conhecer todas as áreas que já foram ou poderão ser ocupadas pelo homem.

Sendo uma ciência da natureza e uma ciência humana, a Geografia estuda a organização do espaço terrestre e pertence ao grupo das Geo-Ciências. É portanto, uma ciência da Terra.

Apesar de muito pequena no conjunto do sistema solar, a Terra é muito grande para ser estudada pelos homens.

Ainda hoje, depois de inúmeras viagens de estudo, depois de muitas pesquisas realizadas, muita coisa ainda falta para se conhecer sobre a Terra.

A Terra é uma pequena esfera irregular que gira em torno do Sol. Para estudá-la melhor, o homem criou a CARTOGRAFIA, isto é, uma ciência que, através dos mapas, dos desenhos e das fotografias aéreas, permite representar, em tamanho menor, tudo aquilo que desejamos estudar.




1.1 — A paisagem mostra alguns dos elementos que constituem a superfície da terra: as nuvens, as montanhas, a vegetação, os lagos.



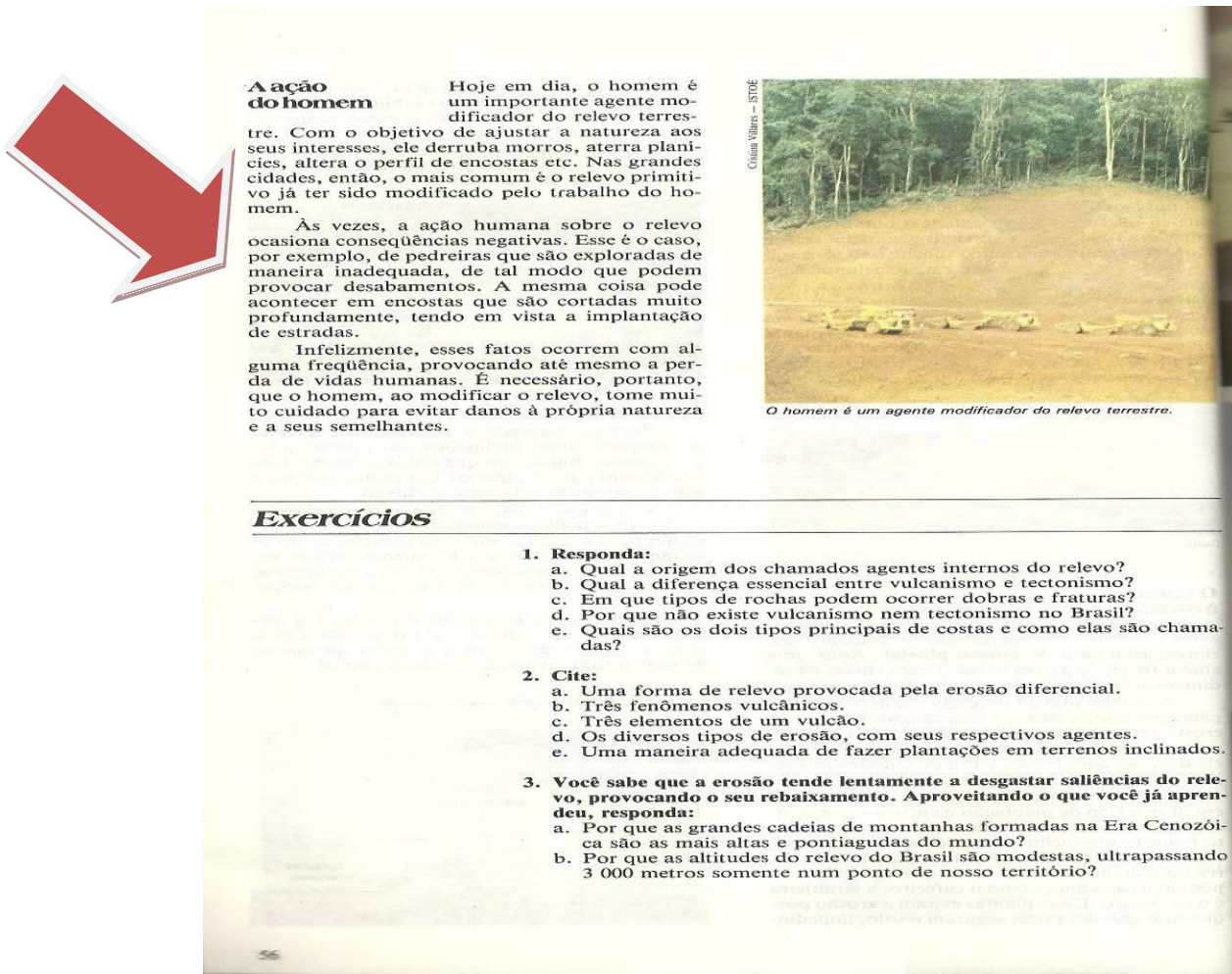
1.2 — Paisagem muito comum nas regiões onde não caem chuvas. As montanhas se formam pela erosão causada pelos ventos, originando um relevo desértico.

1.3 — Dentre os diversos elementos que constituem a paisagem, a vida é o principal. A variedade de animais e de plantas no Brasil é muito expressiva. Somente a criação de parques nacionais poderá conservar os animais e as plantas.

**Figura 23: LIVRO 2**

Seguindo esta lógica, o LIVRO 5 (Figura 24) define o homem como agente transformador da paisagem, em alguns momentos como agente responsável pela erosão e em outros, como detentor de técnicas capazes de diminuir a erosão dos solos. Mais especificamente, aborda as ações do homem na natureza, inclusive as que a prejudicam, afirmando que atitudes precisam ser tomadas para se evitar danos à natureza. Desta maneira, valoriza a responsabilidade do homem sobre o meio ambiente, ou seja, aproxima-se da concepção crítica de meio ambiente descrita na quarta categoria de análise. Por outro lado, ao observar os exercícios que estão nesta página do LIVRO 5, percebo que os mesmos levantam perguntas diretas e conteudistas que não demandam nenhuma reflexão dos estudantes. Para respondê-las basta copiar ou decorar a resposta presente no texto, o que reforça o ensino

mnemônico. Este exemplo mostra que a perspectiva crítica de meio ambiente é inserida em meio a uma perspectiva pedagógica mais tradicional do ensino da Geografia.



**Figura 24: LIVRO 5**

Outro aspecto que pude perceber é que dos cinco livros analisados, o único que não utilizou a palavra “riqueza” para designar o meio ambiente ou a natureza foi o LIVRO 4. Este livro afirma que a mesma fornece recursos ao sustento do homem e que este é um agente transformador do meio ambiente. Além disso, são apresentados textos complementares (Figura 25) retirados de jornais com abordagens que aproximam o ensino do cotidiano e de questões sociais. Assim, mesmo que de forma complementar, estes trechos do livro demonstram uma proximidade com ideias defendidas pelo movimento de Renovação da Geografia.

O primeiro texto (Figura 25), data de dia 27 de Fevereiro de 1977, foi extraído do jornal “O Estado de São Paulo” discorrendo sobre a importância da água para o homem, da preocupação com a água em função do crescimento populacional. Preconiza o uso eficaz da água para “evitar agressões ao meio ambiente”. Ainda neste texto, questões como “reflorestamento” para preservação do solo e “reciclagem” das águas utilizadas pelas indústrias são tratadas como preocupações de países e organizações nacionais e internacionais. Este pode ser considerado um exemplo de que os debates sobre o meio ambiente, iniciados na década de 1970, já fazem parte dos modos de pensar o ensino da Geografia neste livro, mesmo que a preservação esteja neste momento ligada à ideia de não esgotamento dos recursos a serem utilizados pelo homem, o que caracteriza uma abordagem tradicional.

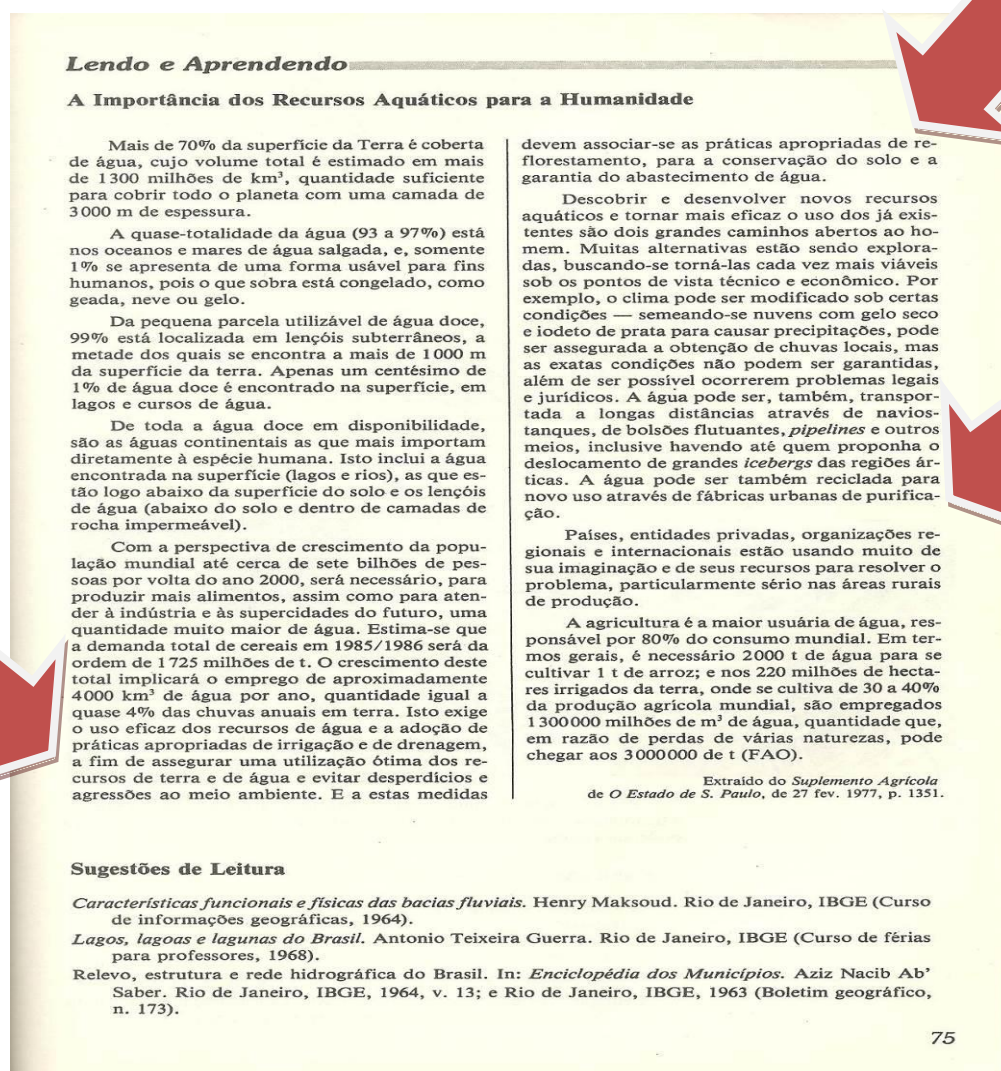


Figura 25: LIVRO 4

O segundo texto complementar do LIVRO 4 (Figura 26) não é proveniente de jornais, mas igualmente interessante, fala sobre a fome, a preocupação com a subsistência do homem e as relações que o mesmo estabelece com o meio ambiente. Enfatiza que o meio ambiente é o provedor dos recursos necessários para a alimentação humana, além de explanar sobre as desigualdades sociais e econômicas.

## Lendo e Aprendendo

### O Mundo da Fome

#### A Ração Alimentar

Um operário, trabalhando de 1 500 a 2 000 h por ano, precisa de uma ração alimentar de 2 500 a 3 000 calorias por dia.

Uma ingestão abaixo de 2 200 calorias, o mínimo necessário para uma vida saudável, é considerada uma subalimentação.

A ração alimentar deve compreender proteínas (indispensáveis à construção dos tecidos musculares), que são de origem animal e vegetal.

O consumo de proteínas varia em cada região, proporcionalmente ao grau de desenvolvimento de cada país. Assim, na América do Norte, cada habitante absorve 93 g/dia de proteínas, na Europa Ocidental, 83 e na África, 50.

No Brasil, em certas regiões, o problema apresenta gravidade. No Norte e no Nordeste, vamos encontrar alguns bolsões, onde, nas famílias de baixa renda, o alto índice de deficientes mentais pode ser atribuído à subalimentação.

Na Zona da Mata, em Pernambuco, as pessoas têm apresentado estatura tão abaixo da normalidade que só não são consideradas anãs por uma diferença de 3 cm. A causa principal desse fenômeno é também a deficiência alimentar.

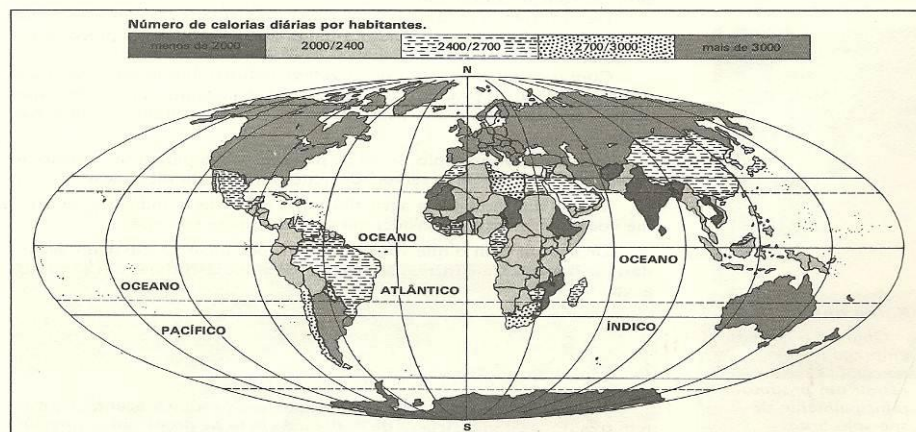
#### As Doenças de Carência

Um prolongado estado de subalimentação leva à desnutrição, comumente chamada de desnutrição calórico-proteica.

Esse enfraquecimento atinge não só o cérebro, principalmente em crianças, mas todo o organismo, manifestando-se das formas mais diversas, em decorrência da vitamina carente.

São exemplos: o **marasmo**, comum até um ano de idade, e que impede o crescimento e reduz o peso e a atividade da criança — carência principalmente de calorias; o **kwashiorkor**, geralmente em crianças de mais de um ano, e que se manifesta com inchaço, descoloração dos cabelos, manchas na pele — falta exagerada de proteínas; a **cegueira noturna**, consequência da ausência de vitamina A, podendo chegar ao estágio de cegueira total; a **pelagra**, causada por carência principalmente de ácido nicotínico, consistindo em alterações da pele e traumatismo do sistema digestivo (diarréia) e nervoso (demência).

A fome é a pior manifestação do subdesenvolvimento. Acompanha as más condições agrícolas, a ausência de escolas, as gritantes desigualdades de riquezas... Para amenizá-la é necessário uma repartição mais justa das riquezas.



#### Sugestão de Leitura

*História econômica da população mundial.* Carlo M. Cipolla. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1977.

Figura 26: LIVRO 4

No terceiro texto complementar (Figura 27), o LIVRO 4 introduz um artigo sobre o metanol escrito por Tomás Magalhães, publicado no Jornal Folha de São Paulo no dia 29 de outubro de 1978. O texto problematiza a promoção de fontes alternativas para geração de energia que não sejam provenientes do Petróleo tais como o metanol proveniente do carvão mineral e do gás natural. Outro exemplo neste mesmo livro de referência a novas fontes de energia pode ser observado na página apresentada na Figura 28. Nesse pequeno quadro é afirmada a existência de pesquisas sobre a utilização da energia do sol e das marés, não em função da poluição causada pelo petróleo ou pelo carvão mineral, mas pelo risco econômico de se depender de uma única fonte de energia.

Todos esses exemplos fortalecem a minha percepção de que novas concepções sobre meio ambiente se fazem presentes neste LIVRO 4. No entanto, considero que essas novas concepções revelam disputas com visões já estabelecidas, mais relacionadas a perspectivas da Geografia Tradicional que ainda possui forte influência, uma vez que a compreensão das formas de energia é voltada para a sua relação com a indústria, enfatizando a exploração do meio ambiente, com intuito de atingir um elevado desenvolvimento econômico.

## Lendo e Aprendendo

A Arábia Saudita é o terceiro produtor e o maior exportador de petróleo do mundo. Em termos de reservas, ela tem 165 bilhões de barris, a Rússia, 60 bilhões e os Estados Unidos, 36 bilhões.

Pois bem, é exatamente esta Arábia Saudita que no dia 3 de maio de 1978 publicou em todos os grandes jornais dos Estados Unidos um anúncio em homenagem ao dia do Sol. O texto desse anúncio é um convite dramático ao mundo para que economize petróleo.

Então, o maior exportador de petróleo no mundo está aconselhando ao mundo que poupe petróleo.

O Massachusetts Institute of Technology, de grande respeitabilidade, preocupou-se com o problema da energia e em 1974/75 patrocinou um estudo sobre o tema "Energy Global Prospects, 1975 to 2000", que veio a resultar no livro *WAES; Workshop on alternative energy strategies*. Na confecção desta obra participaram 35 eminentes homens de negócio, professores e cientistas, técnicos de atividades empresariais, governamentais e acadêmicos, representando 15 nações, 12 delas responsáveis por 80% do consumo de energia no mundo e as outras três produtoras de petróleo.

O coordenador desse programa, no prefácio do livro, faz esta declaração dramática: "O mundo livre deve minorar drasticamente o aumento do consumo de energia e passar do petróleo para outros combustíveis, com a urgência de tempos de guerra; de outro modo, enfrentaremos uma possível catástrofe".

### Perspectivas Brasileiras

O Ministério das Minas e Energia publicou, em 1978, um chamado balanço energético.

Qual o quadro brasileiro em 77/78, segundo esse balanço?

Para melhor compreender a situação, transformemos todas as formas de energia em TEP,

toneladas equivalentes de petróleo. Em 1977, o Brasil consumiu, em termos de derivados de petróleo, 43,1 milhões de t, com uma importação de 84% deste material consumido; em 1987, esse consumo deverá elevar-se para 64,5 milhões de t e a nossa dependência passa de 84% para 88% de importação.

Levando em conta um crescimento de 6% ao ano para as importações a partir de 1978 e um aumento de 10% nos preços a partir de 79 — ambas as hipóteses bastante favoráveis — temos que o Brasil, que em 78 gastou 4 bilhões de dólares aproximadamente, em 85 gastará mais de 11,5 bilhões de dólares. Acumulando-se, vamos chegar praticamente a 58 bilhões de dólares em 1985 — o custo da nossa dependência em termos de petróleo. Isso é profundamente dramático para um País que tem uma dívida externa superior a 80 bilhões de dólares.

### Projeto Metanol

Uma das soluções alternativas para o problema do petróleo em nosso País é desenvolver a produção do metanol, capaz de substituir, tecnicamente e em prazo razoável, alguns derivados do petróleo.

O metanol é um produto bastante conhecido no mundo. Durante a Segunda Guerra Mundial, os caminhões, tanques e automóveis alemães foram movidos a metanol, produzido a partir do carvão mineral.

Sendo também sua tecnologia bastante conhecida, sua produção é muito fácil e possível em nosso País.

Ele pode ser produzido a partir de diversas matérias-primas: do carvão mineral, do gás natural, dos gases exaustos de refinarias de petróleo, do óleo combustível e da lenha, por meio da madeira.

Adaptado do artigo: *Metanol, caminho da auto-suficiência*, de Tomás Magalhães, publicado na *Folha de S. Paulo*, 29 out. 1978.

### Sugestões de Leitura

*Conceito de recursos naturais básicos*. Sylvio Fróes Abreu. Rio de Janeiro, IBGE (Curso de informações geográficas, 1964).

*O petróleo no mundo*. Alfredo José Porto Domingues. Rio de Janeiro, IBGE (Curso para professores de geografia, 1969).

*Oriente Médio*. João Rua. Rio de Janeiro, IBGE (Curso para professores de geografia, 1972).

Figura 27: LIVRO 4



Além de ser empregado como fonte de energia, esse produto constitui também uma importante matéria-prima. Como matéria-prima, o carvão é utilizado nas indústrias metalúrgicas, para a fabricação do aço, e nas indústrias químicas.

Os dois maiores produtores mundiais de carvão são a **União Soviética** e os **Estados Unidos**.

O **petróleo** é considerado a mais importante fonte de energia. Além disso, ele é também largamente empregado como matéria-prima na produção de mais de 300 subprodutos.

Depois de extraído, o petróleo exige uma série de transformações para originar os seus derivados.

Nas refinarias, onde ele é industrializado, são separados os seus derivados e subprodutos.

Próximo das refinarias encontram-se as indústrias petroquímicas, que usam seus subprodutos para fabricarem tintas, plásticos, adubos etc.

Os maiores produtores mundiais de petróleo estão localizados no **Oriente Médio**: Arábia Saudita, Irã e Kuwait.

Pelo que você observou, para se desenvolver, a atividade industrial necessita:

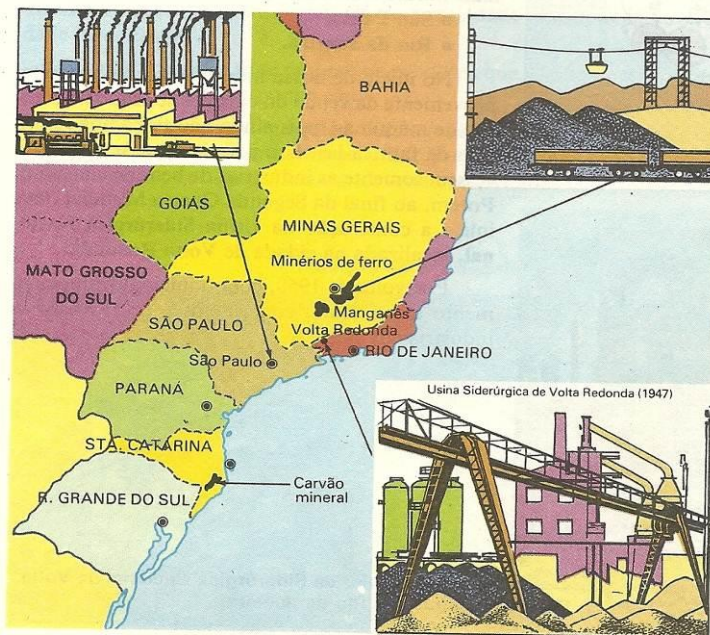
- das matérias-primas;
- de energia.

Além das matérias-primas e da energia, a atividade industrial também precisa de **capital** e de **mão-de-obra**.

Como esta atividade é mais exigente que as demais, dizemos que a **mão-de-obra** industrial deve ser **especializada** ou **qualificada**.

### A Indústria Brasileira

A atividade industrial começou a se desenvolver no Brasil principalmente durante as duas Guerras Mundiais, pois nesse período não podíamos comprar produtos industrializados de outros países, sendo necessário, portanto, fabricá-los aqui.



#### Saiba que...

Com a escassez do petróleo e, segundo alguns estudiosos, a pouca disponibilidade do produto, o carvão volta a ter papel de grande importância no processo industrial, principalmente como fonte de energia alternativa. Além do carvão, também vêm sendo procurados para este fim: o álcool, o xisto e a energia solar e das marés.

Figura 28: LIVRO 4

Posso inferir a presença de disputas por espaço das concepções de meio ambiente, pois apesar do LIVRO 4 afirmar em diversos momentos que a natureza fornece recursos vegetais, animais e minerais ao homem, também aborda, mesmo que de forma ainda tímida, os problemas causados pela industrialização, pelo adensamento das cidades, pelo crescimento populacional, do consumismo e da poluição. Assim, mostra consequências das intervenções promovidas pelas ações do homem no meio ambiente, afirmando que as mesmas devem ser pelo menos controladas. Tal posição sugere uma preocupação ambiental que pode ser relacionada às ideias defendidas pela perspectiva da Geografia Crítica (Figura 29).



Figura 29: LIVRO 4

Um outro exemplo interessante desta inserção de aspectos relacionados à perspectiva crítica de ensino de Geografia, pode ser observado no tratamento dado ao esgotamento dos recursos no LIVRO 5 (Figura 30 e 31). Este material apresenta as regras às quais o homem deve obedecer para não destruir o meio ambiente prejudicando as gerações futuras, mostrando um indício de uma possível relação com as ideias que já circulavam nesta época sobre o conceito de sustentabilidade.

Como já foi discutido anteriormente, o termo desenvolvimento sustentável foi utilizado pela primeira vez em 1987, no Relatório “Nosso Futuro Comum” elaborado pela Comissão Mundial do Meio Ambiente. A Data do relatório coincide com a data da publicação do livro o que indica que o mesmo pode ter se apropriado de discussões sobre meio ambiente que estavam acontecendo no mundo, representando uma visão proveniente da Geografia Crítica. Assim como também apresenta a ideia de inter-relação entre fauna, flora e o homem, afirmando que a inexistência de um altera o outro (Figura 31). Mas mesmo assim, ainda trás os diversos usos que o homem pode fazer da paisagem, transformando-a conforme suas necessidades, o que é característico da Geografia Tradicional.

## CAPÍTULO 19

# A humanização da paisagem

Os recursos naturais conhecidos são de dois tipos: não-renováveis e renováveis.

Os recursos naturais **não-renováveis** são aqueles que se esgotam depois de aproveitados pelo homem. Os recursos naturais **renováveis** são aqueles que se multiplicam por si ou que não se esgotam facilmente.

### Os recursos não-renováveis

Os recursos naturais não-renováveis são representados pelos diferentes tipos de minerais.

Há minerais que ocorrem em abundância na superfície terrestre, como o silício, o alumínio e o calcário. Mas há minerais de pouca ocorrência, como o petróleo, o carvão e o ferro. Por exemplo, sabemos que o petróleo existente no mundo vai acabar em poucas dezenas de anos; isso só não acontecerá se novas reservas forem descobertas. Há ainda minerais muito raros, como o ouro e a prata; por isso, o ouro e a prata são chamados de metais preciosos, pois sua escassez ocasiona a sua grande valorização.

O homem deve explorar com muito cuidado os recursos minerais, a fim de que eles não se esgotem. O Brasil, por exemplo, é muito rico em ferro. Mas se esse mineral metálico for extraído em excesso agora, poderia faltar ferro para as gerações brasileiras do futuro.

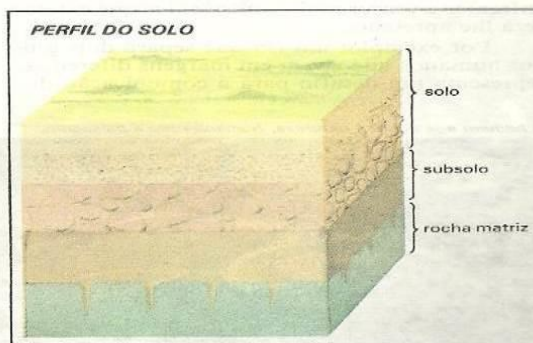
### Os recursos renováveis

Entre os recursos naturais renováveis que se multiplicam por si estão a flora e a fauna (terrestre, aquática continental e marinha). Entre os que não se esgotam facilmente temos a água e o solo. Devido à sua importância, a água e o solo são conhecidos como **recursos básicos**.

Você já sabe que cada paisagem vegetal tem a sua fauna própria, ou seja, animais que encontram nela o seu habitat preferido. Alguns ani-

mais são herbívoros, porque se alimentam de ervas; outros são carnívoros, porque se alimentam de outros animais.

Flora e fauna dependem uma da outra. Se a vegetação for eliminada, a fauna também desaparecerá. Ao mesmo tempo, os animais e os vegetais dependem da água, pois não conseguem viver sem ela. A vegetação tem uma dependência total do solo, mas o solo também depende da cobertura vegetal.



O solo é um recurso básico, pois sem ele outros recursos não podem existir, como é o caso da flora.

### A importância das florestas

A floresta protege o solo dos pingos da chuva, diminuindo a força das gotas de água que caem, pois elas batem primeiro nas copas das árvores. Além disso, as folhas caídas também protegem o solo da erosão dos pingos e das águas que escorrem. Ao mesmo tempo, as raízes das árvores seguram o solo, evitando que ele seja carregado pela erosão. Por outro lado, as folhas e galhos que caem servem de alimento para minúsculos animais. Depois de morrerem, esses animais enriquecem de humo o solo.

Figura 30: LIVRO 5

**O homem deve integrar-se na natureza**

Em suas atividades, o homem precisa obedecer a certas regras estabelecidas pela natureza. Algumas dessas regras são as seguintes:

- não caçar na época de procriação das aves;
- não matar as fêmeas nem os filhotes de animais;
- não pescar na época da desova dos peixes;
- não desmatar certas áreas de florestas, como as encostas e as margens e cabeceiras dos rios;
- não despejar substâncias venenosas nos rios, lagos e mares;
- cultivar os terrenos inclinados somente com plantas permanentes, isto é, que não precisam ser plantadas todos os anos.

Apesar de conhecê-las, o homem muitas vezes desrespeita as regras estabelecidas pela natureza, destruindo o meio ambiente. Ao fazer isso, o homem coloca em risco a sobrevivência das gerações futuras.

Acontece que os recursos oferecidos pela natureza pertencem a toda a humanidade e, portanto, nenhuma geração tem o direito de destruir o que não lhe pertence. Por isso, o homem precisa obedecer às regras estabelecidas para a utilização dos recursos naturais. Desse modo, o homem se integra na natureza e contribui para o seu equilíbrio.

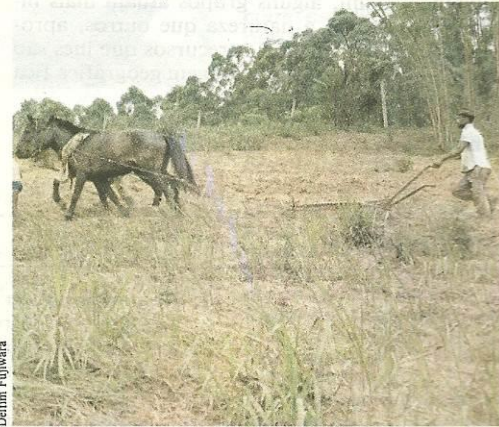
**A natureza oferece e o homem escolhe**

Você já sabe que as paisagens naturais variam de um lugar para outro. Isso faz com que o homem dê respostas diferentes às suas necessidades, ao longo da superfície da Terra. Assim, por exemplo, os habitantes das regiões frias vestem-se com grossos agasalhos e comem bastante gordura, enquanto os habitantes das regiões tropicais vestem-se com roupas leves e consomem alimentos com pouca gordura. O habitante de uma área de mata tem mais possibilidade de construir casa de madeira do que o habitante de uma área de campo, pois a madeira é extraída das árvores das florestas. Do mesmo modo, o habitante do litoral tem mais possibilidades de se alimentar de peixe do que o habitante do interior, pois a existência do mar permite a pesca.

No entanto, o homem tem capacidade de escolher entre as possibilidades que a natureza lhe oferece. Assim, por exemplo, o habitante da floresta não precisa alimentar-se apenas dos frutos da mata. É verdade que a natureza lhe facilita a obtenção desse tipo de alimento, pois a floresta normalmente oferece muitos frutos. Entretanto, o homem pode escolher outro meio de sobrevivência. Desse modo, o homem pode derrubar uma parte da mata e cultivar ali plantas que não existiam na área, para obter os alimentos que deseja.

Isso significa que, mesmo colocados em paisagens naturais semelhantes, os grupos humanos podem dar respostas diferentes para a satisfação de suas necessidades. Por exemplo: dois

*As paisagens geográficas ficam mais ou menos marcadas pela ação do homem, dependendo dos conhecimentos que ele possui e das técnicas que emprega.*



Delfim Fujiwara

Delfim Fujiwara

Figura 31: LIVRO 5

Outro aspecto, relativo às ideias sobre meio ambiente, que a análise dos livros didáticos mostrou diz respeito à relação de alteração do clima com a retirada da cobertura vegetal de uma área geográfica. Isto pode ser percebido nos exemplos do LIVRO 3 (Figura 32) e do LIVRO 2 (Figura 33). Nesses exemplos, é afirmado que a retirada da vegetação pode alterar o clima e contribuir para poluição do ar. Além disso, é estabelecida no LIVRO 3 uma relação entre vegetação e o conceito de recursos que são esgotáveis, como os vegetais, animais e minerais. Tais exemplos sugerem que ideias em prol da defesa do meio ambiente começavam a aparecer inseridas nos livros didáticos de Geografia na década de 1970, mostrando que as discussões iniciadas na conferência de Estocolmo, em 1972, passaram a influenciar as escolhas em torno dos conhecimentos a ensinar na disciplina escolar Geografia, mesmo que de forma velada.

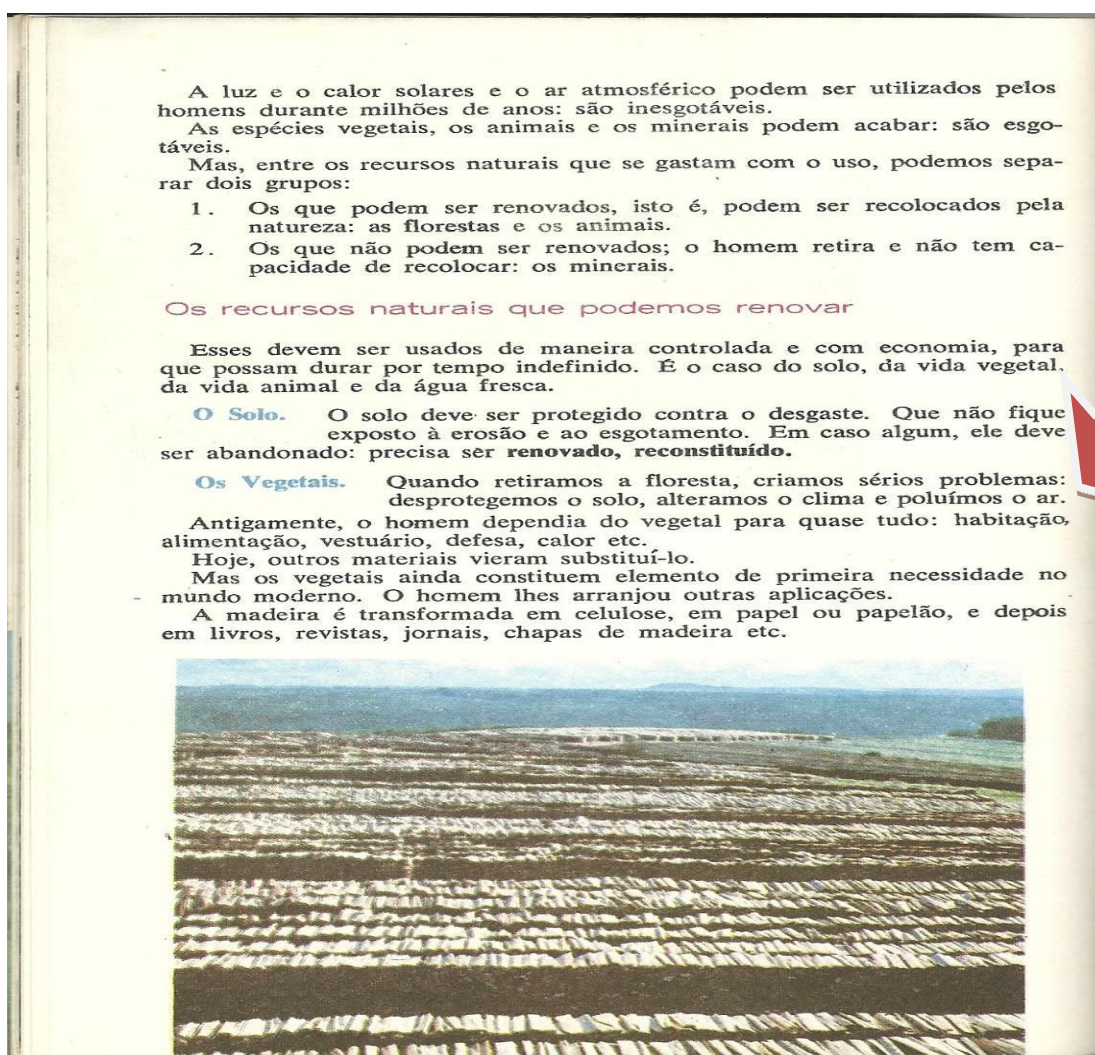
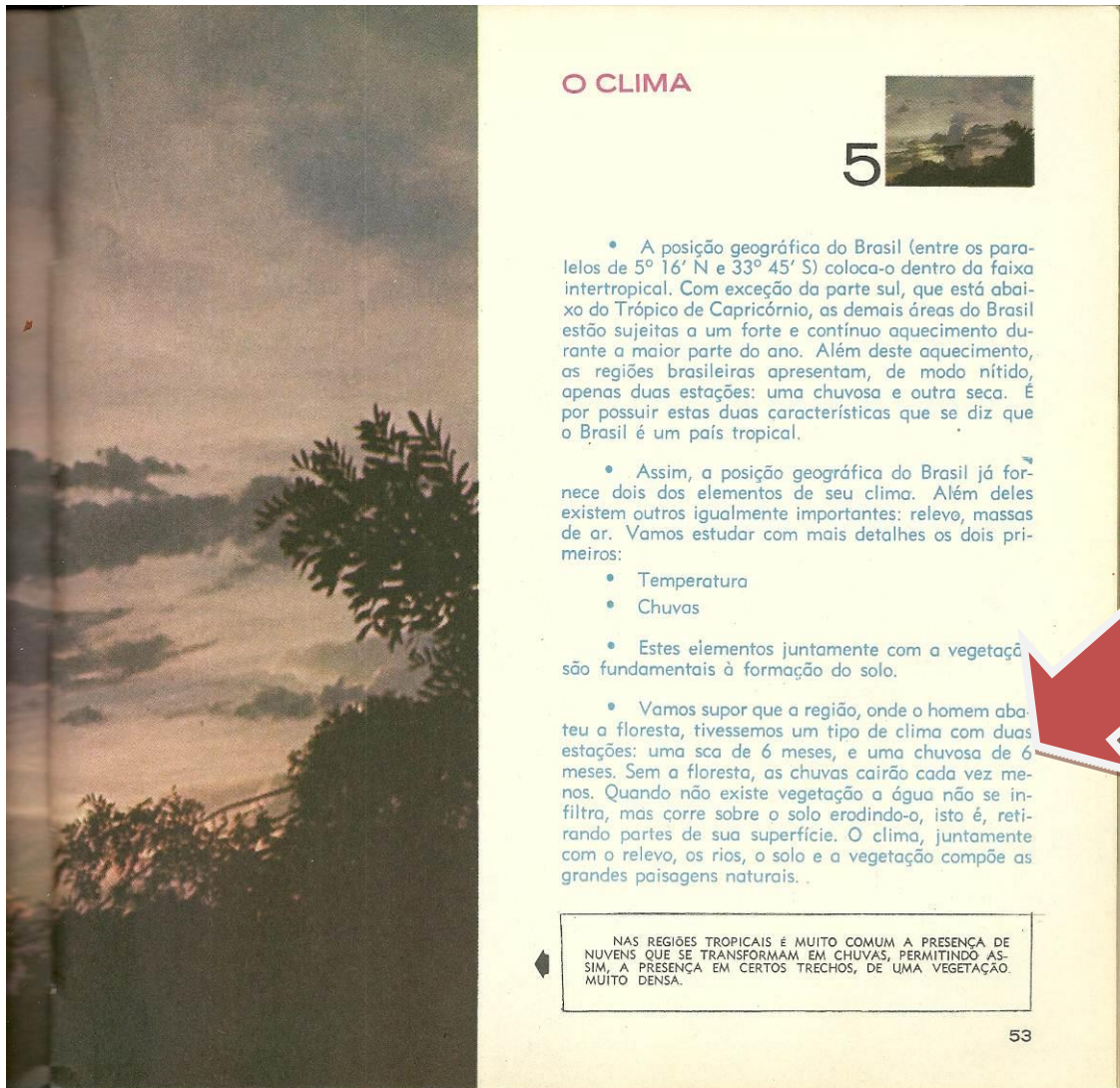


Figura 32: LIVRO 3



**Figura 33: LIVRO 2**

Continuando a análise do LIVRO 3, é possível ler sobre o reflorestamento como possibilidade de recuperação do meio ambiente com a defesa de que o homem não precisa de tantas terras para a agricultura. Desta maneira, o texto selecionado deste livro demonstra preocupação com o ensino da problemática das florestas no Brasil, utilizando como exemplo disto um mapa do desmatamento ocorrido de 1911 a 1962 no estado de São Paulo (Figura 34 e 35). Ao valorizar os cuidados com as florestas, e portanto colocar em questão a relação do desmatamento com a produção agrícola no país, este livro também qualifica como “crime” a caça e a pesca predatória, alertando para o risco de extinção de espécies (Figura 36). Ao analisar tais exemplos deste livro, identifico alguns indícios de visões sobre meio ambiente da

Geografia Crítica e da preocupação com o meio ambiente, mas sempre em contradição com ideias preponderantes no ensino de Geografia do período investigado, pois além de alertar para a devastação das florestas em São Paulo há uma preocupação em afirmar a importância das terras cultivadas. Ao mesmo tempo apresenta os diversos usos possíveis para os vegetais, relacionando o uso dos mesmos com o mapa de devastação do Estado de São Paulo, o que pode ser interpretado como resultado de ideias sobre o meio ambiente relacionadas à perspectiva crítica, também presentes na terceira e quarta categorias de análise por mim elaboradas, em que além de perceber o homem enquanto integrante do meio ambiente entende este último como algo que deve ser preservado, pois é um recurso limitado.

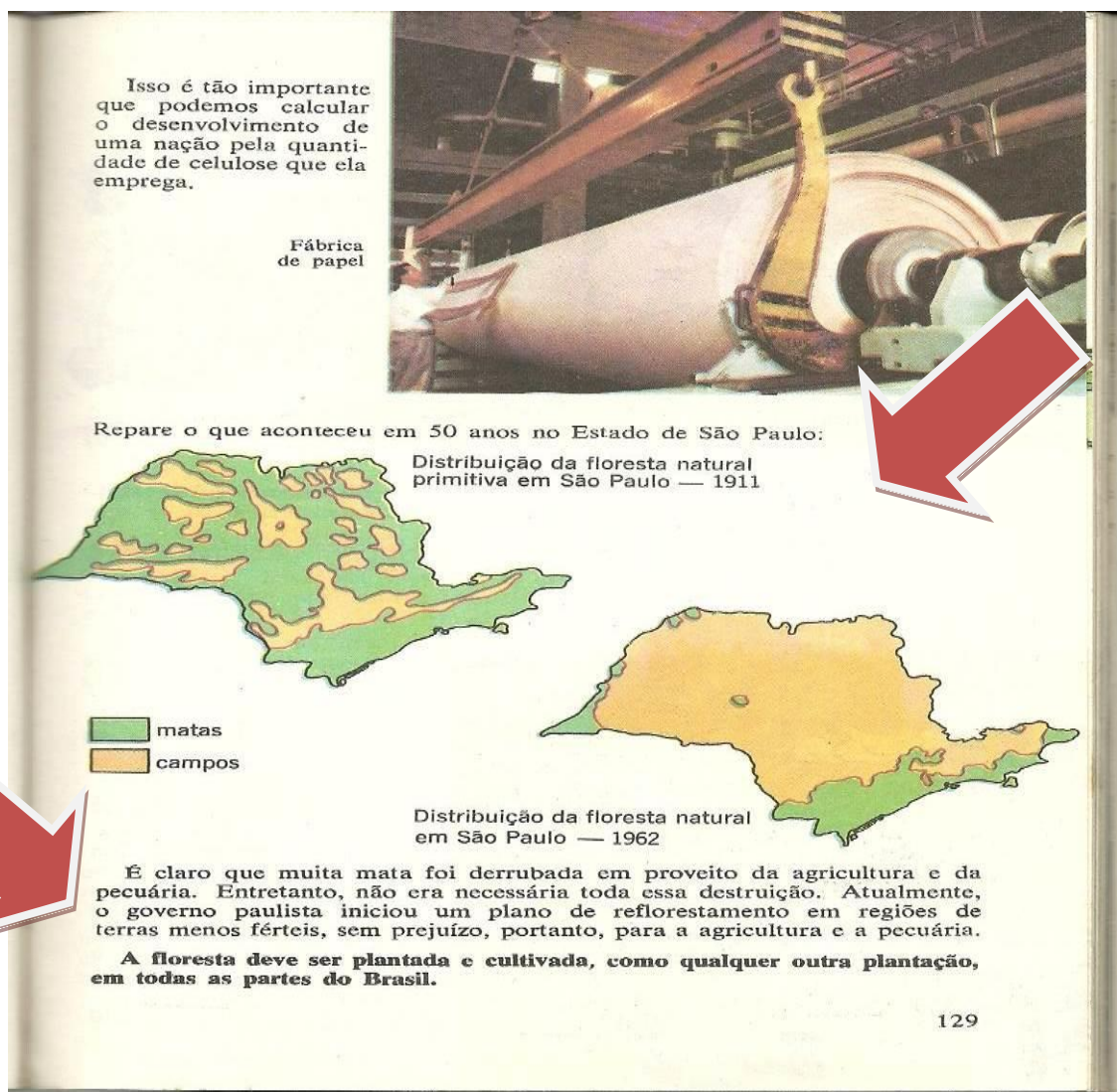


Figura 34: LIVRO 3



A energia é conseguida de várias formas, sendo as principais:

- a humana e animal
- a vegetal: lenha e carvão
- o carvão mineral
- o petróleo
- o gás natural
- as quedas-d'água
- a energia eólica (do vento)
- a energia atômica.

No Brasil, como em outros países que caminham firmemente para a industrialização, a energia é importante sob todas as formas.

**As energias humana e animal:** À primeira vista, você poderá pensar que não são tão utilizadas. Mas, pense bem, repare no trabalho da maioria dos nossos agricultores, dos seringueiros ou dos pescadores.

As energias humana e animal são, em alguns casos, a única forma usada. A energia humana é utilizada principalmente quando faltam na região outras fontes, como carvão ou hidroelétricas, com a vantagem de ser barata e abundante.

**A energia vegetal** é consumida no Brasil de norte a sul, de leste a oeste sob a forma de lenha ou carvão.

**Lenha:** está presente em quase todos os fogões e fornos de padaria ou olarias, nas locomotivas e nos navios do Brasil, nos nossos principais rios. Seu consumo é extraordinário em nosso país.

**Carvão vegetal:** é obtido através da queima de lenha em fornos chamados **caieiras**. A energia obtida através do carvão vegetal é também muito empregada em substituição ao carvão mineral.

Você está vendo que nós não queimamos o vegetal somente para dar espaço à agricultura; queimamos também para cozinhar, fabricar tijolos, fazer correr muitos de nossos trens e navios, e ainda para produzir carvão. Isto é muito sério. Olhe novamente o mapa da devastação florestal no estado de São Paulo.

Uma caieira

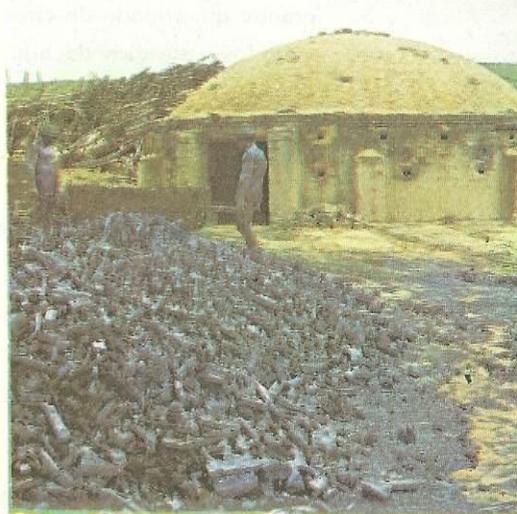
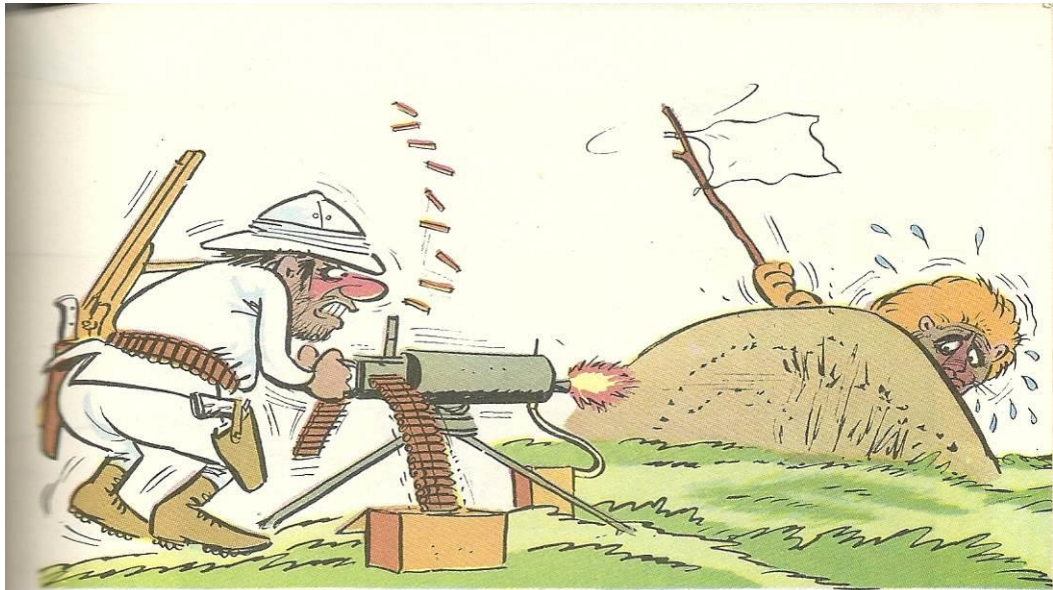


Figura 35: LIVRO 3



Outras espécies começaram a ser destruídas, especialmente através da caça ou da destruição das florestas, seu ambiente natural.

Ora, o mundo “animal” é uma fonte de recursos naturais que tem de ser constantemente renovada, caso contrário chega-se à extinção das espécies animais. Essa renovação deve abranger, além da fauna selvagem, também a fauna aquática (= animais que vivem na água, como os peixes etc.).

Não só o Governo, mas todos nós devemos preservar a fauna. A matança às cegas acaba completamente com as espécies. É um crime que precisa ser evitado.

**Conservando os solos e os vegetais, estamos também defendendo as fontes, as nascentes e a água fresca.**

### Os recursos naturais que não podemos renovar

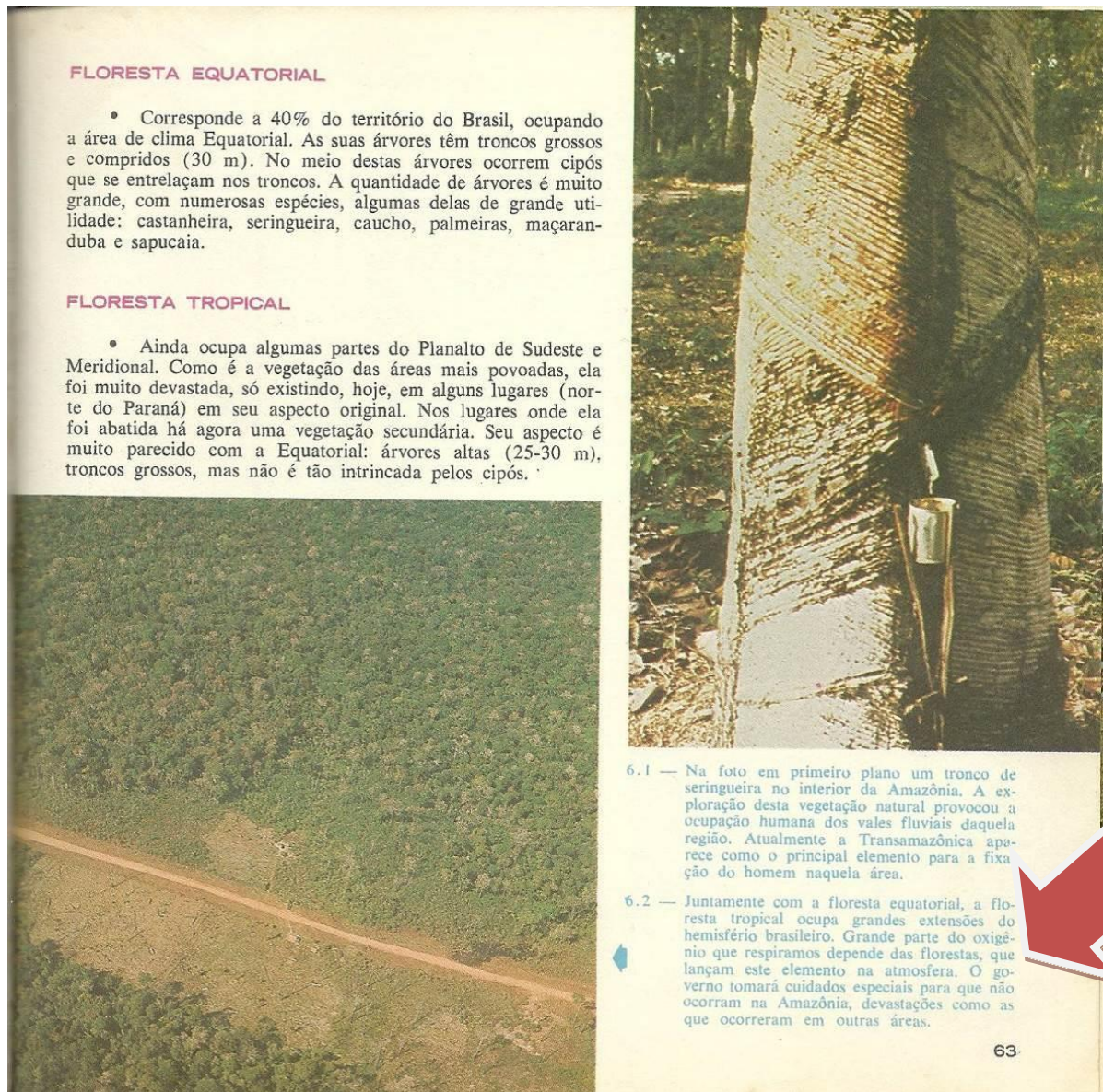
No caso dos recursos que não podem ser renovados, o homem tem de usá-los com muito cuidado, estendendo o mais possível seu tempo de duração.

Recursos desse tipo são aqueles que não podem ser reproduzidos pela natureza, depois que foram destruídos ou esgotados. Nem o homem tem capacidade para repor. São eles: os metais, a maioria dos minerais, o petróleo, o carvão, as pedras preciosas etc.

**Figura 36: LIVRO 3**

Um outro exemplo de preocupação com as florestas brasileiras, que revela uma valorização de questões relacionadas a ações do homem sobre o meio ambiente, pode ser

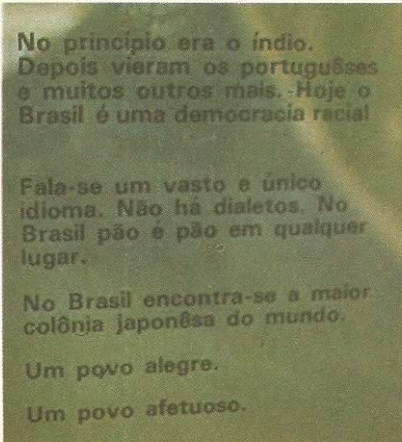
observado no LIVRO 2 (Figura 37)<sup>37</sup> que enfatiza a devastação sofrida pela floresta tropical da Mata Atlântica, afirmando que o Governo tomará medidas para que o mesmo não ocorra na Amazônia, entendendo a floresta como fonte do oxigênio que respiramos.



**Figura 37: LIVRO 2**

<sup>37</sup> A parte indicada pela seta apresenta um erro conceitual, pois o oxigênio que respiramos é proveniente do mar, mais especificamente das algas marinhas, e não das florestas. O oxigênio produzido pelas florestas é quase todo consumido por ela mesmo. (Sariego, 1994, p.77-78)

Ainda na análise sobre o LIVRO 2, percebo a abordagem mesmo que de forma velada e sucinta dos problemas populacionais, como a favelização e mortalidade infantil que seria causada pela falta de alimentos, emprego e higiene (Figura 38). Este tipo de abordagem pode ser considerada como integrante do que hoje reconhecemos por meio ambiente, ao qual a qualidade de vida da população está muito relacionada. E isso, sugere a preocupação com a melhoria da qualidade de vida das pessoas como o resultado de influências da perspectiva crítica de ensino da Geografia.



No princípio era o índio. Depois vieram os portugueses e muitos outros mais. Hoje o Brasil é uma democracia racial.

Fala-se um vasto e único idioma. Não há dialetos. No Brasil pão é pão em qualquer lugar.

No Brasil encontra-se a maior colônia japonesa do mundo.


Um povo alegre.

Um povo afetuoso.

### EVOLUÇÃO DA POPULAÇÃO

- Ao iniciar-se o século XX, nosso País apresentava uma população inferior a 20 milhões de habitantes. Em 1950, o recenseamento realizado pelo IBGE mostrou a existência de 51 milhões, e em 1972 atingiu 100 milhões de habitantes.
- Este total é constituído, em sua maioria, por indivíduos da raça branca, seguidos por mestiços, negros e amarelos. O tipo mais comum está representado entre nós pelo mulato, mestiço de branco com negro. Em seguida, os negros, que existem também em quantidade considerável, enquanto os amarelos (japoneses) já aparecem em menor número.
- A distribuição destes diversos tipos raciais é irregular, existindo porém predominância dos brancos na região Sudeste, enquanto os mulatos e os negros estão principalmente nos Estados do Nordeste.
- Esta diversidade de grupos étnicos, vivendo no mesmo território, falando a mesma língua, com hábitos semelhantes e tendo como religião predominante o catolicismo, dá à população brasileira condições de igualdade que impedem a existência, entre nós, de problemas de língua e religião, como os existentes na União Soviética e Estados Unidos.
- Estes fatos são na realidade as principais causas da unidade nacional. Infelizmente o analfabetismo tem retardado melhores entendimentos entre os habitantes do país e dificultado a organização de quadros técnicos para o desenvolvimento do Brasil.
- Um dos fatores que tem dificultado a ampliação de nosso sistema educacional é o rápido crescimento da população. Este crescimento é, sobretudo, vegetativo, isto é, resultante da diferença ou saldo entre o número de nascimentos e o número de mortes, influiu pouco o número de estrangeiros fixados no Brasil, através da imigração.
- Num país como o nosso, o aumento da população é necessário para a ocupação efetiva do território, ainda pouco povoado, mas o crescimento exagerado acarreta sérios problemas sociais.
- Infelizmente, em todo o País, o índice de mortalidade infantil é muito grande e tem como causa principal o baixo padrão de alimentação e higiene.

8.1 — Detalhe de um dos painéis da entrada do pavilhão do Brasil na EXPO-70, realizada na cidade de Osaka — JAPÃO — março a setembro de 1970.



8.2 — As cidades brasileiras possuem, em sua maioria galerias e museus de arte, com obras de autores famosos. Esta foto é do altar da Igreja da Pampulha, Belo Horizonte, onde existem várias obras de Portinari, considerado o mais importante pintor moderno brasileiro.

84

**Figura 38: LIVRO 2**

Nesta mesma linha de pensamento a respeito da qualidade de vida, o LIVRO 2 (Figura 39, 40 e 41) cita alguns problemas dos centros urbanos, como os engarrafamentos, a poluição atmosférica, a poluição sonora, além de apresentar problemas sociais, como a favelização. Assim, sugere a existência de uma preocupação com o bem estar das pessoas e que as discussões mundiais acerca do meio ambiente se faziam presentes, quase que despercebidas neste material didático. Isto, configura em minha análise, a relação entre as ações do homem com o meio ambiente em que vive, inclusive o meio urbano.

### OS GRANDES PROBLEMAS URBANOS

A população urbana do Brasil é uma das que mais crescem no mundo.

Este crescimento é causado por diversos fatores, que já estudamos anteriormente. Dentre eles, talvez o mais grave está no esvaziamento da população rural.

O abandono do campo provoca o rápido crescimento das cidades. Conseqüentemente, o número de habitantes das cidades é também muito grande e, anualmente, os seus habitantes enfrentam mais e mais problemas.

Os especialistas calculam que, até o ano 2000, o número de habitantes das cidades brasileiras sofrerá um aumento de mais de 100 milhões.

Com o crescimento da população urbana cresce, também, o número de problemas para esta população. As cidades brasileiras abrigam, hoje, mais de 60 milhões de pessoas.

Atualmente, um dos problemas mais sérios das grandes cidades é a circulação, a movimentação dos habitantes dos diversos bairros e subúrbios, que precisam trabalhar e, às vezes, viajam mais de uma hora de suas residências aos locais de trabalho.

À medida que as cidades crescem, aumenta também o número de automóveis. Conseqüentemente, a circulação fica mais difícil e, nas horas de saída e chegada do trabalho, as ruas e avenidas ficam repletas de carros, provocando os chamados "engarrafamentos".

Os técnicos que fazem parte das equipes das prefeituras e dos serviços de trânsito, procuram solucionar o problema. Várias têm sido as soluções procuradas:

- alargamento das avenidas
- construção de túneis
- construção de pistas elevadas
- organização de tráfego subterrâneo (METRÔS) — vias para circulação ferroviária abaixo do nível das ruas.

8.26 — O movimento das pessoas, a ida e volta do trabalho obriga o habitante urbano a grandes sacrifícios, lutando pela obtenção de um lugar nos transportes coletivos. Foto: Av. Rio Branco — Rio de Janeiro — GB.



8.27 — O aumento constante da produção de veículos, agrava dia a dia, o problema do tráfego urbano. Na foto: congestionamento na Avenida Rio Branco — Rio de Janeiro — GB.

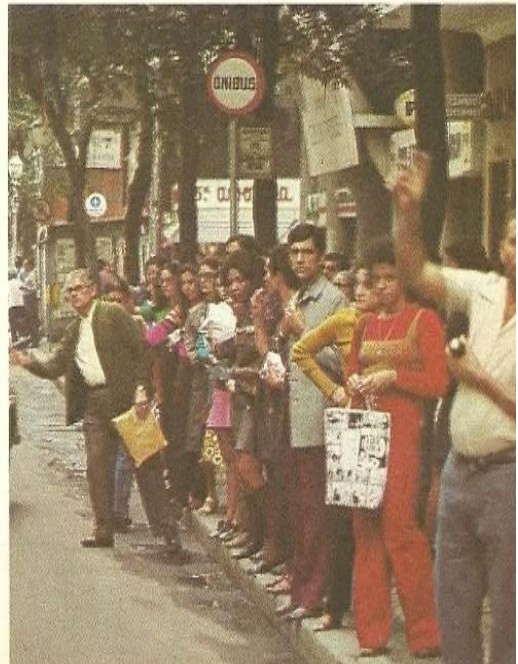
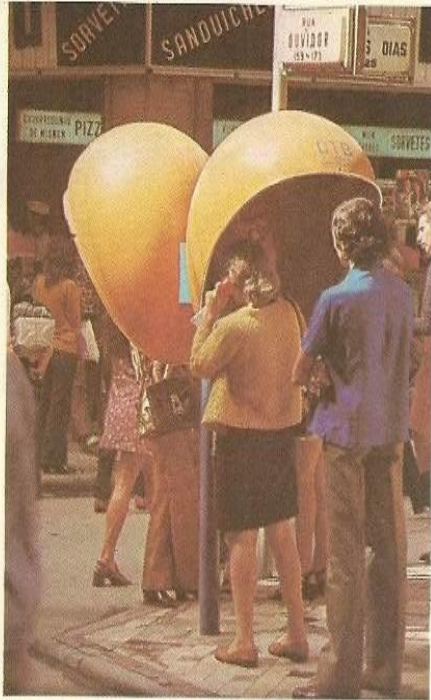
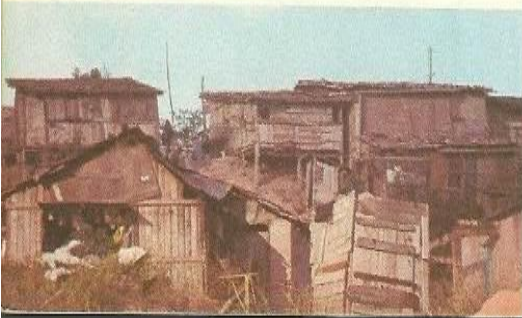


Figura 39: LIVRO 2



8.28 — A comunicação entre as pessoas é uma das grandes necessidades dos centros urbanos. A rede de telefones é tão importante quanto os transportes, a água e a energia elétrica. Na foto, movimento de pessoas no "ORELHÃO", nome carinhoso que a população deu aos postos instalados pela Cia. Telefônica Brasileira.

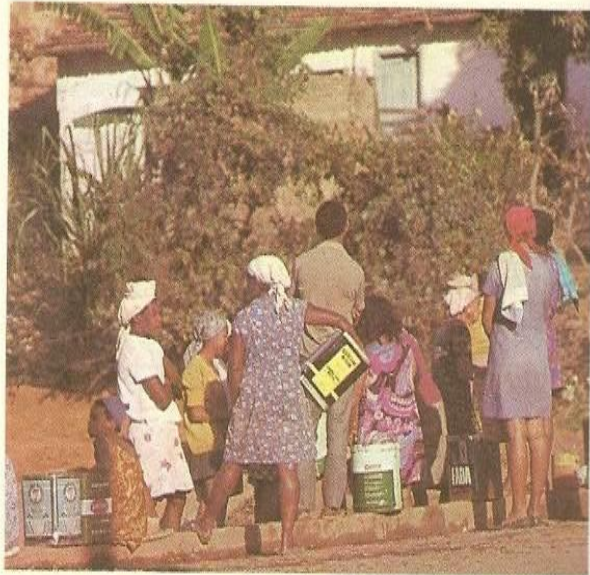


Juntamente com o problema da circulação, existem muito outros, como por exemplo, o aumento cada vez maior do consumo de água, de energia elétrica e da rede de telefones.

Estes são, na sua maioria, problemas técnicos, que podem ser resolvidos, desde que sejam feitos planejamentos.

Existem, porém, problemas muito sérios, muito mais difíceis de serem resolvidos: são os problemas sociais, os problemas que dificultam os habitantes das grandes cidades a viverem com conforto, livres das doenças e da miséria.

A principal causa da existência de problemas sociais nas grandes cidades está na falta de emprego. O número de pessoas que chega do interior para trabalhar nas cidades é maior do que os empregos oferecidos. Surgem, assim, as favelas, mocambos ou malocas, lugares onde a população vive sem a menor condição de conforto e higiene.



8.29 — Nas favelas, ou nos bairros mais afastados, a rede de água nem sempre existe. É um dos mais sérios problemas urbanos, com graves prejuízos para a saúde dos habitantes.

Figura 40: LIVRO 2



8.30 — Todas as grandes cidades do mundo resolvem os seus problemas de tráfego, com a construção de viadutos, túneis e elevados. Na foto, pista elevada da cidade de Recife — PE.

À medida que as cidades crescem, que aumenta o número de veículos, que as indústrias são construídas, que as prefeituras modificam as ruas e constroem elevados (viadutos), a saúde dos habitantes corre mais perigo.

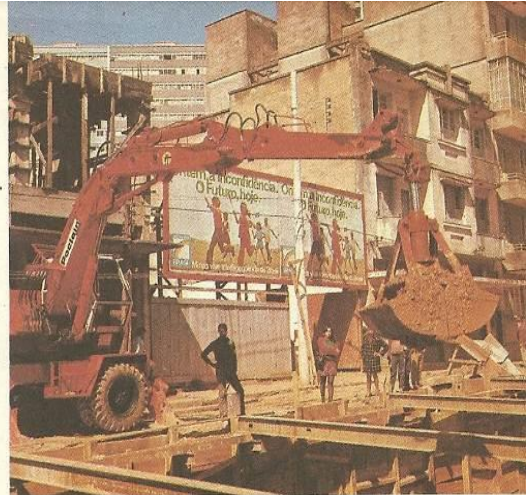
Toda a população mundial está alarmada com a POLUIÇÃO do ar e do som.

A poeira das ruas e das construções, os gases que escapam de carros e das chaminés das indústrias, o barulho das buzinas, dos aviões decolando dos aeroportos, das máquinas que furam o solo e dos televisores que invadem as residências, tornam os homens doentes e nervosos, diminuindo a média de vida daqueles que moram nas cidades.

A única solução indicada pelos especialistas é o planejamento, a construção de cidades mediante um estudo detalhado, procurando construir, hoje, uma cidade que possa crescer até o ano 2000, sem apresentar problemas tão graves.

A construção de Brasília foi uma tentativa neste sentido, e em muitas partes do mundo os técnicos pesquisam a solução do problema urbano.

8.32 — Catedral de Brasília — construída para atender às necessidades religiosas dos habitantes da capital federal. É também importante atração turística.



8.31 — Muitas cidades, durante o período das chuvas ficam inundadas. Para evitar que isto ocorra, as prefeituras realizam obras de canalização. Mas isto só é possível, se pagarmos nossos impostos. Foto: Rua da Bahia — Belo Horizonte — MG.



Figura 41: LIVRO 2

## Considerações Finais

Após essa difícil jornada, buscando compreender as concepções de meio ambiente presentes nos livros didáticos de Geografia e aprofundar as discussões sobre as relações de poder que permeiam a hierarquização do saber nas disciplinas escolares (Goodson, 1997, 2001 e 2008), posso enfim, avaliar a importância do caminho percorrido. Refletir sobre as minhas escolhas, neste momento, é muito importante, pois agora consigo ver com clareza todo o processo de construção desta dissertação. Considero que as escolhas teórico-metodológicas, todos os livros, artigos, teses e dissertações que tive o prazer de ler, analisar e incluir neste trabalho, e também aquelas, que optei por excluir, em função dos caminhos que assumi, contribuíram para a conclusão deste projeto.

Esta dissertação procura investigar as concepções de meio ambiente presente nos currículos da disciplina escolar Geografia durante as décadas de 1970 e 1980, buscando também compreender como as concepções de meio ambiente se caracterizaram no ensino de Geografia durante o período em questão, utilizando para tanto os livros didáticos. Além disso, busca apontar que aspectos podem ter contribuído para a constituição das ideias sobre meio ambiente na disciplina escolar Geografia durante o período investigado.

A fim de alcançar estes objetivos, realizei uma árdua pesquisa sobre as produções recentes acerca da disciplina escolar geografia, incluindo aí tanto teses de Doutorado e dissertações de Mestrado, quanto artigos, produzidos entre 2005 e 2011. Os estudos desenvolvidos a partir deste levantamento ampliaram muito os meus conhecimentos sobre o assunto, assim como permitiram um aprofundamento do estudo da história da disciplina escolar Geografia no Brasil. Além disso, pude evidenciar que as discussões por mim apresentadas quase não são exploradas nas pesquisas sobre o ensino da Geografia, ampliando os meus horizontes de reflexões sobre essa disciplina escolar.

Esta dissertação corrobora a minha feliz aproximação com o campo do Currículo, principalmente, com os estudos de Ivor Goodson (1997, 2001, 2008) sobre a constituição sócio-histórica das disciplinas e de Chevallard (1998) e Lopes (1999) sobre os conhecimentos escolares. Tais estudos que me fizeram compreender e assumir os materiais didáticos produzidos para a disciplina escolar Geografia como representantes das materializações



curriculares de um dado momento histórico, ou seja, como construções sócio-históricas. Assim, pode assumir o currículo expresso nesses materiais como fruto de seleção de saberes, em que alguns conhecimentos se sobrepõem a outros, revelando processos de disputa por legitimação e status. Lembrando que o conhecimento é sempre algo tido como socialmente válido, aceito e legitimado pela sociedade em determinado período histórico.

Esta aproximação me fez problematizar o conhecimento no contexto das disciplinas escolares, além de me permitir a compreensão acerca do desenvolvimento da Geografia enquanto ciência e disciplina escolar. Isto me possibilitou discutir e refletir sobre as relações de poder que permeiam as disciplinas escolares. Neste sentido, e a partir das ideias aprendidas com os estudos de Ivor Goodson (1997, 2001 e 2008), pude entender as diferenças, contradições e disputas existentes entre as disciplinas acadêmica e escolar da Geografia, assim como todo o processo de desenvolvimento da Geografia no Brasil e no mundo, passando de uma disciplina utilitária a uma disciplina acadêmica de elevado status.

Sobre o desenvolvimento da Geografia no Brasil, pude realizar um breve levantamento histórico desta disciplina escolar, que teve início com os jesuítas, e somente a partir do momento em que passou a fazer parte do currículo obrigatório do Colégio Pedro II foi inserida oficialmente em outros colégios. Neste momento, a geografia possuía um caráter descritivo e mnemônico. Somente em 1934, Getúlio Vargas, então Presidente do Brasil, institucionalizou a Geografia enquanto disciplina acadêmica, pois inaugurou as universidades de São Paulo e do Rio de Janeiro, que tinham entre diversos cursos acadêmicos o de Geografia. A partir de então, várias reformas educacionais aconteceram e algumas impactaram efetivamente a Geografia, pois a mesma foi unida a disciplina escolar de História, passando estas duas a serem ministradas conjuntamente como Estudos Sociais. Mas movimentos de defesa disciplinar, tanto da História quanto da Geografia, e do caminhar para o fim da ditadura militar, tiveram como resultado a retirada dos Estudos Sociais dos currículos escolares, levando novamente à separação das disciplinas Geografia e História.

Durante a década de 1970, a Geografia passou por nova transformação, pois ganhou força o movimento de Renovação da Geografia, com o advento da Geografia Crítica, contrária a Geografia Tradicional, que enfatizava o ensino descritivo e mnemônico. Ao contrário, a Geografia Crítica prezava o ensino crítico e participativo dos alunos. Também neste período, surgem os primeiros movimentos mundiais em prol da defesa do meio

ambiente, e este fato, me fez enveredar na busca pela compreensão das ideias sobre meio ambiente e suas relações com a disciplina escolar Geografia. Foi ficando claro que o meio ambiente se constitui em conhecimentos muito importantes para a disciplina escolar Geografia, e assim, pode ser investigado como uma construção social dentro da mesma. Neste sentido, elegi os livros didáticos como materializações curriculares que podem representar as concepções disseminadas por esta disciplina sobre meio ambiente.

Estas análises foram muito importantes para o entendimento dos conflitos observados nos conteúdos a ensinar expressos nos livros didáticos. Relacionar o movimento de renovação da Geografia com o início dos movimentos ambientais também foi fundamental para compreensão das disputas presentes nas décadas de 1970 e 1980, tanto no interior da disciplina escolar Geografia quanto na sociedade em geral, e que se fez presente nos livros didáticos. Preciso ainda deixar claro que os mesmos sempre me despertaram muito interesse desde o momento em que conclui o curso de Licenciatura em Geografia. Em função deste interesse, optei por investigar as concepções de meio ambiente nos livros didáticos, entendendo-os como parte das construções sociais que caracterizam as disciplinas escolares (GOODSON, 2001).

O período histórico foi escolhido como um espaço de acontecimentos que marcaram historicamente a produção de conhecimentos sobre o meio ambiente no interior da disciplina Geografia. Dois aspectos principais foram considerados para a definição deste período: o surgimento de movimentos mundiais ambientais; e o processo de renovação da Geografia. Nesse período, investiguei cinco livros didáticos das décadas de 1970 e 1980, de diversos autores, sendo que três destes livros são da década de 1970 (Livros 1, 2 e 3) e dois da década de 1980 (Livros 4 e 5).

A partir da análise, defendo que nestes livros, ideias relacionadas tanto à Geografia Tradicional quanto à Crítica disputam espaço, o que pode ser observado nas configurações de conteúdos de ensino dos livros didáticos que tratam o meio ambiente como algo a ser explorado pelo homem e inesgotável, mas também como algo a ser explorado, mas de forma cautelosa e consciente, a fim de garantir que estes recursos não se esgotem. Além disso, também afirmo que alguns livros apresentam apenas descrições da paisagem, sem fazer nenhuma crítica as ações humanas, e outros enfatizam a relação do homem com o meio

ambiente, pois apresentam implicitamente em alguns textos conceitos ambientais mais críticos.

Assim, após analisar os cinco livros didáticos de Geografia, percebo-os como um conjunto que representa o período estudado entre as décadas de 1970 e 1980 e posso inferir que o ensino de Geografia está mais fortemente vinculado a perspectivas tradicionais do ensino de Geografia que concebem o meio ambiente como fonte de recursos inesgotáveis, limitando-se a descrevê-lo. No entanto, sustento que neste mesmo período, estes livros didáticos revelam o início do aparecimento de indícios de um ensino que concebe o meio ambiente como defendido pela Geografia Crítica, ou seja, como recurso explorável, porém esgotável, fazendo uma crítica ao uso que é dado pelo homem. Desse modo, afirmo que nesses materiais as concepções de meio ambiente se mostram em processo de transformação a partir de contradições provenientes das discussões em torno do que seja ensinar Geografia na escola. Essa transformação revela que as finalidades educacionais defendidas pelos grupos sociais interessados na disciplina escolar Geografia também estão mudando o que é revelado pelos exemplos aqui apresentados e discutidos. Confirmando essas mudanças, os conhecimentos ensinados pelos livros didáticos de Geografia se mostram contraditórios, revelando concepções de meio ambiente presente tanto na Geografia Tradicional e como na Geografia Crítica. Neste sentido, os livros didáticos se configuram como espaços de disputas por legitimação e prestígio dos grupos que compõem a disciplina escolar Geografia (GOODSON, 1997).

As capas, contracapas e sumários também indicam a presença da geografia Tradicional e Crítica em disputa, pois ao mesmo tempo em que apresentam imagens da relação do homem com o meio ambiente, parecem dar maior ênfase a transformações feitas pelo homem na paisagem do que ao meio ambiente em si. Assim como apresentam padrões de estabilidade em seus sumários, que enfatizam mais a parte física da Geografia, sugerindo um ensino descritivo e mnemônico, presente na Geografia Tradicional. Vale lembrar que em nenhum dos sumários aparece a palavra meio ambiente. Em apenas um livro (Livro 5) é feita uma relação direta entre o homem e o meio ambiente, denominado como natureza.

Duas diferenças foram reveladas pelos dados investigados nos livros didáticos: a primeira diz respeito à palavra “progresso”, e a segunda à qualificação dos recursos naturais como inesgotáveis. A análise, sobre a existência nos textos destes materiais didáticos da

palavra “progresso”, indica que o mesmo aparece apenas nos livros da década de 1970, relacionada à ideia de avanço tecnológico e desenvolvimento econômico. Atribuo isso ao momento histórico em que estes materiais foram elaborados, pois durante a década de 1970 o Brasil estava sob um regime ditatorial, em que a palavra “progresso” era utilizada para fazer propagandas do governo e, portanto, justificava as agressões ao meio ambiente. Já nos livros da década de 1980, isto não acontece, talvez pelo fato destes materiais terem sido produzidos no período final do sistema ditatorial.

Esta mesma diferenciação acontece com o uso da palavra “inesgotável” no que se refere aos recursos naturais. A análise dos livros indica que esta denominação era mais utilizada na década de 1970, ao passo que na década seguinte cai em desuso. Posso sugerir que isto ocorra em função da eclosão do movimento de Renovação da Geografia, assim como da disseminação de movimentos ambientais e talvez até mesmo de novos estudos e avanços dentro da própria disciplina Geografia, que passa a entender o meio ambiente e os recursos dele proveniente como esgotáveis e limitados.

A análise dos conteúdos dos livros em geral também me permite afirmar que as contradições, diferenças e disputas se acentuam nos livros da década de 1980, pois estes apresentam de forma mais transparente as concepções tradicionais e críticas, aprofundando-se mais nas concepções críticas. Por outro lado, os livros da década de 70 apenas citavam essas concepções. Isto sugere que, tanto a Geografia Tradicional quanto a Geografia Crítica se mostram em disputa por espaço na disciplina escolar Geografia, o que se configura nestes materiais.

Mesmo não discorrendo de forma aprofundada sobre as questões ambientais, não ter sido citado sequer uma vez a Conferência de Estocolmo sobre meio ambiente, realizada em 1972, mais de dez anos antes da publicação de alguns livros (como LIVRO 4, publicado em 1983 e o LIVRO 5, publicado em 1987), e as preocupações ambientais se mostrarem muito mais econômicas do que propriamente ambientais, pude perceber nestes materiais indícios de discussões ambientais iniciadas nas décadas de 1970 e 1980. A preocupação com o meio ambiente já era uma realidade neste momento, assim como a presença, mesmo que em disputa com a Geografia Tradicional, do movimento de Renovação da Geografia.

Sendo assim, mesmo apresentando por alguns momentos traços da Geografia Tradicional, em que a natureza é entendida como algo a ser utilizado indiscriminadamente, explorado, ou apenas de forma descritiva, os livros já sugerem a presença de uma preocupação ambiental, ao falar em reflorestamento, em preservação e ao descrever conceitos como da sustentabilidade sem identificá-la como tal.

É importante salientar que todo o conteúdo dos livros didáticos em questão foi analisado, inclusive suas imagens e que a partir destas, não foi possível a identificação de diferenças entre as imagens dos livros da década 1970 em relação aos livros da década seguinte. Quando as imagens foram inseridas na análise, estavam atreladas ao texto apresentado pelo livro, sendo então analisado como um todo.

A partir dos estudos de Ivor Goodson (1997,2001 e 2008), especialmente aqueles realizados sobre o desenvolvimento da Geografia escolar e da Geografia enquanto ciência, assim como da relação do meio ambiente com a disciplina escolar Geografia, e da própria análise destes materiais didáticos pude refletir sobre a presença ou não da influência dos movimentos sociais ambientais para a apresentação, nestes livros didáticos, das diversas concepções de meio ambiente. No entanto não tenho como afirmar ou confirmar quais foram estes movimentos sociais, pois não existe nenhum indício disto nos livros. Posso apenas sugerir que os movimentos sociais ambientais tenham influenciado uma perspectiva crítica das concepções de meio ambiente nos livros didáticos, a partir da presença de temas como sustentabilidade, preocupação com as gerações futuras, com o desmatamento, inserindo também as discussões sobre os problemas urbanos como poluição e engarrafamento. Seguindo este mesmo raciocínio, acredito que o movimento de Renovação da Geografia também tenha contribuído, pois a forma como estes materiais didáticos apresentam a Geografia e o meio ambiente, indicam que alguma concepção do movimento de Renovação da Geografia já estava presente, mesmo que de forma velada ou tímida, assim como em constante disputa por espaço com a Geografia Tradicional e suas concepções.

A análise destes livros suscitou em mim a necessidade de continuar investigando estes materiais didáticos, na tentativa de ampliar cada vez mais meu conhecimento sobre os livros didáticos e sobre o currículo em si. Apesar da dificuldade em obter os exemplares analisados, acredito que os mesmo atenderam ao proposto pela pesquisa, mostrando a

existência dos conflitos na disciplina escolar Geografia, evidenciando as estabilidades e as resistências em um momento histórico e social de grandes mudanças.

A potencialidade desta pesquisa é evidenciar a existência de conflitos e disputas nos materiais didáticos, principalmente no que tange aos assuntos relacionados ao meio ambiente, além de aprofundar sobre o desenvolvimento da Geografia enquanto disciplina, utilizando um referencial teórico pouco utilizado na área da Geografia, que foi Ivor Goodson (1997, 2001, 2008). No entanto, também identifiquei algumas limitações, como o fato de não conseguir estabelecer uma relação direta entre os movimentos ambientais e os conteúdos dos livros didáticos. Sendo assim, acredito ser este um tema relevante, que merece ser investigado posteriormente.

Além deste, outros questionamentos sugerem novas pesquisas, como tentar desvelar: que outras transformações a Geografia Crítica proporcionou dentro da disciplina escolar Geografia? Se as contradições e disputas entre as perspectivas tradicional e crítica da Geografia ainda se fazem presentes nos livros didáticos de hoje? Como o meio ambiente era tratado nos cursos superiores de Geografia das décadas de 1970 e 1980? Se as questões ambientais eram ou não abordadas por outras disciplinas? Se estava presente em outros currículos? Como passou a fazer parte do currículo escolar de Geografia e posteriormente do currículo geral como tema transversal? Como o meio ambiente é entendido atualmente nos livros didáticos? Enfim, a cada nova reflexão sobre este trabalho, novos questionamentos podem surgir.

Neste sentido, chego ao fim desta dissertação percebendo que todo caminho percorrido, esforço e dedicação convergem em uma vontade de continuar a busca por aprimoramento assim como de continuar investigando as questões que este trabalho não pode responder. Espero que esta dissertação contribua para despertar em meus possíveis leitores o interesse pela pesquisa em educação, mais especificamente sobre currículo, materiais didáticos e o meio ambiente.

## Referências Bibliográficas

- ALBINO, A. *Propostas de Ações Didático-Pedagógicas para a Promoção de Educação Ambiental*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)
- ALVES, I. B. *Entre regulação e persuasão: a política curricular para o livro didático de Geografia dos anos iniciais do Ensino Fundamental no PNL D 2010*. UFRJ, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)
- ALVES, S. F. *Concepções de Educação Ambiental de Professoras de Geografia da Rede Municipal de Ensino de Goiânia: Tendências Reveladas*. Universidade Federal de Goiás, 2008. Dissertação (Mestrado em Geografia)
- ANTUNES, C. da F. Os estudantes e a transformação da Geografia Brasileira. *Geografares*, Vitória, n. 2, jun/2001.
- BARRETO, M. M. *Análise de livros didáticos de geografia do ensino fundamental considerando diferentes hipóteses sobre o aquecimento global e as mudanças climáticas*. Universidade de Brasília, 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia)
- BELTRAME, Z. V. *Geografia Ativa: 5ª Série. 1º Grau*. 11 ed. São Paulo, Ática, 1975.
- BERNARDES, F. F. *(Meio) ambiente: rompendo paradigmas na produção científica e no ensino da Geografia e da Biologia*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010. Dissertação (Mestrado em Geografia)
- BERNARDES, N. *Geografia: Volume 1*. São Paulo. Editora Linceu, 1970.
- BERNARDES, N. As caatingas. *Estudos. Avançados*. 1999, vol.13, n.36, pp. 69-78.
- BITTAR, M. *As questões ambientais e a formação de professores nos cursos de ciências biológicas e geografia em duas universidades de Mato Grosso do Sul*. Universidade Católica Dom Bosco, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)
- BLOWER, H. C. S. *O lugar do ambiente na educação infantil: Estudo de Caso na Creche Doutor Paulo Niemeyer*. Universidade Federal do Rio De Janeiro, 2008.
- BOLIGIAN, L. *A Geografia escolar a partir dos livros didáticos: historia da disciplina no Brasil. 1º SIMPGEO/SP*, Rio Claro, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. *O campo científico*. In.: ORTIZ, Renato (Org.). Pierre Bourdieu : Sociologia. São Paulo: Ática, 1983. 191 p. p. 122-155.

- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: geografia*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – temas Transversais: meio Ambiente*. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- CARDOSO, M. A. *Historia das disciplinas escolares e cultura escolar: apontamentos para uma prática pedagógica*. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2006.
- CASSAB, Clarice. Reflexões sobre o Ensino de Geografia. *Geografia: Ensino & Pesquisa*, Santa Maria, v.13 n. 1, p. 43-50, 2009.
- CASTRO, R. A. *Abordagens e práticas relacionadas à educação ambiental de escolas de ensino fundamental do município de Porto Alegre*. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2007. Dissertação (Mestrado em Biologia)
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CHEVALLARD, Y. *La transposición Didáctica: Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Aique Grupo Editor, 1998, disponível em: [www.uvm.cl/educacion/publicaciones/integra/.../13-rodriguez.pdf](http://www.uvm.cl/educacion/publicaciones/integra/.../13-rodriguez.pdf)
- CHOPPIN, Alain. História dos livros didáticos e das edições didáticas. *Revista Educação e Pesquisa*. V.30, n.3, pp.549-566, set/dez. 2004.
- CRUZ, M. A. G. *Juventudes e meio ambiente: práticas e processos educativos dos jovens do entorno da lagoa do Opaia*. Universidade Federal do Ceará, 2009. Tese (Doutorado em Educação)
- CUNHA, J. A. S. *A Geografia Transversalizada com o Tema Meio Ambiente-Educação Ambiental no 1º Segmento do Ensino Fundamental das Escolas da Zona Rural do município de Carmo-RJ*. Centro Universitário Plínio Leite - Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente, 2010. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Educação)
- CUPELLI, R. L. *Inventar e (Re)Existir: A Produção de Sentidos na Constituição de Professores Educadores Ambientais*. Universidade Federal do Rio Grande, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental)
- DUARTE, P. A. *Fundamentos da Cartografia*. Florianópolis: editora da UFSC, 2006.
- ENDO, R. M. *A formação da paisagem urbana do complexo ribeirão verde: uma proposta comunitária de educação ambiental*. Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Rio Claro, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação)
- FARENZENA, D; TONINI, I. M.; CASSOL, R. Considerações sobre a temática ambiental em geografia. *Revista Geografia: Ensino & Pesquisa*. V. 11. Santa Maria, 2001. p. 1 -8.



FERREIRA, M. S. Como investigar a história da pesquisa em ensino de Ciências no Brasil? Reflexões teórico-metodológicas. *A pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil: alguns recortes*. Escrituras, São Paulo, 2007a.

\_\_\_\_\_. Investigando os rumos da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1970). *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.45, p.127-144. Jun., 2007b.

\_\_\_\_\_. Currículo de Ciências – investigando as ações do Centro de Ciências do Estado de Guanabara, Brasil, nos anos de 1960/70. *VII Congresso LUSO-BRASILEIRO de História da Educação*. Junho de 2008, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

\_\_\_\_\_; MOREIRA, A. F. B. A história da disciplina escolar ciências nas dissertações e teses brasileiras no período 1981-1995. *ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências*. Vol.03, n.02, 2001a.

\_\_\_\_\_; GOMES, M. M.; LOPES, A. C. Trajetória histórica da disciplina escolar Ciências no Colégio de Aplicação da UFRJ (1949-1968). *Pro-Posições* – vol. 12. N.1 (34) – Março/2001b.

FILHEIRO, M. C. J. *Concepções de meio ambiente: uma análise dessa temática com professores das séries finais do ensino fundamental em escolas de Campo Grande/MS*. Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)

FONSECA, V. M. *A dimensão ambiental da educação: os conteúdos ambientais em escolas públicas das comunidades carentes*. Universidade Federal de Uberlândia, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*, nº 5, Porto Alegre: Pannônica, 1992, p.28-49.

FORQUIN, J. C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRAMBACH, T. C. A. *O conhecimento da paisagem no despertar da educação ambiental: O papel das escolas na conservação dos recursos naturais do Parque Nacional da Tijuca - RJ*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2008. Dissertação (Mestrado em Geografia)

FRANÇA, B. A. F. e FILHO, N. D. C. Reflexões acerca do movimento de renovação crítica da Geografia e a produção de materiais didáticos. *Anais XVI Encontro Nacional dos Geógrafos*, Porto Alegre – RS, 2010.

FRANCHI, J. L. A ciência geográfica em evolução: da antiguidade a evolução. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Piracicaba - IHGP*, v. VIII p. 11-14, 2001. Disponível em <http://www.ihgp.org.br/acervo/publicacoes/pdf/08.pdf> Acesso em 13/03/2013.

FREITAS, V. L. C. *Dimensões e universo das representações sociais de educação ambiental por discentes em Garanhuns-PE*. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008. Tese (Doutorado em Educação)

GEBRAN, R. A. A Geografia no Ensino Fundamental – trajetória histórica e proposições pedagógicas. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v.1, n.1, p.81-88, jul./dez, 2003.

GERSTLE, G. Na sombra do Vietnã: o nacionalismo liberal e o problema da guerra. *Tempo*, v.03 n.25. Niterói, 2008.

GOMES, D. M. História da geografia escolar: ensino de geografia nas décadas de 1960 a 1989. In: *II Encontro Nacional de História do Pensamento Geográfico*, São Paulo, 2009. V.1.p.1-16

GOMES, M. M. *Conhecimentos Ecológicos em livros didáticos de Ciências: aspectos sócio-históricos de sua constituição*. UFF, Rio de Janeiro, 2008. Tese (Doutorado em Educação)

GOODSON, I.F. *A Construção Social do Currículo*. EDUCA, Lisboa, 1997.

\_\_\_\_\_. *O Currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. *Currículo; teoria e história*. 10. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. *Noções Básicas de Cartografia*. Rio de Janeiro, 1998.

JATOBÁ, S.U.S; CIDADE, L.C.F e VARGAS, G.M. Ecologismo, Ambientalismo e Ecologia Política: diferentes visões da sustentabilidade e do território. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 24, n. 1, p. 47-87, jan./abr. 2009.

JÚNIOR, C.P. *Evolução política do Brasil e outros estudos*. São Paulo: Brasiliense, 1961.

JÚNIOR, N. L. O. *Educação ambiental não-formal, nas escolas do ensino fundamental de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, em 2005 e 2006 - ações conjuntas com responsabilidade social*. Universidade Para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal-UNIDERP, 2006. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional)

LIMA, F. N. O. *Práticas em educação ambiental no ensino formal: a promoção de competências pró-ambientais para a aquisição do auto-governo*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)

LIMA, J. A. B. *Educação ambiental e interdisciplinaridade: desafio ou realidade no Colégio Militar de Belo Horizonte?* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)

LINDAU, H. G. L. *Geografia e educação ambiental na construção do híbrido metodológico*. Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, 2009. Tese (Doutorado em Geografia)

LOPES, A. C. Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e mediação didática. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p.95-112, jan.-jun. 1997.

\_\_\_\_\_. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

\_\_\_\_\_. Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.2, pp.50-64, Jul./Dez 2005.

\_\_\_\_\_. *Currículo e epistemologia*. Ijuí: Editora UNIJUI, 2007.

\_\_\_\_\_. *Políticas de integração curricular* – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

\_\_\_\_\_; MACEDO, E. *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

LOUREIRO, C. F. B. *Trajetórias e fundamentos da educação ambiental*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. A hegemonia do discurso empresarial de sustentabilidade nos projetos de educação ambiental no contexto escolar: uma nova estratégia do capital. *Revista Contemporânea de Educação*. Nº 14 – 2012.

LOUREIRO, D. G. *Educação ambiental no ensino fundamental: um estudo da prática pedagógica em uma escola municipal de Palmas – TO*. Universidade De Brasília, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)

LUCCI, E. A.; BRANCO, A. L.; MENDONÇA, C. *Geografia Geral e do Brasil – Ensino Médio*. 3ª ed. – São Paulo: Saraiva, 2005.

\_\_\_\_\_; BRANCO, A. L. *Geografia: Homem & Espaço*. 22 ed. – São Paulo: Saraiva, 2010.

LUCCI, E. A. *Geografia: Geografia geral, astronômica, física, humana e econômica: 5ª série, 1º Grau*. São Paulo: Saraiva, 1983.

MACHADO, J. T. Um estudo diagnóstico da Educação Ambiental nas Escolas do Ensino Fundamental do Município de Piracicaba/SP. *IV Encontro Nacional da Anppas*, Brasília, junho de 2008.

MACHADO, M.S. A implantação da geografia universitária no Rio de Janeiro. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona. Nº 69, 2000.

MACHADO, V. C. *O ensino de ambiente na geografia do ensino médio: saberes e práticas docentes*. Universidade Federal de Goiás, 2010. Tese (Doutorado em Geografia)

MARÇAL, M. P. V. *Educação Ambiental e Representações Sociais de Meio Ambiente: uma análise da prática pedagógica no ensino fundamental em Patos de Minas - MG (2003-2004)*. Universidade Federal de Uberlândia, 2005. Dissertação (Mestrado em Geografia)

MARPICA, N. S. *As questões ambientais em livros didáticos de diferentes disciplinas da quinta-série do ensino fundamental*. Universidade Federal de São Carlos, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)

MATTOS, L. R. R. *Políticas públicas e práticas pedagógicas cotidianas: um estudo de caso dos Pcms – meio ambiente em Sorocaba*. Universidade de Sorocaba, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)

MELO, A. A.; VLACH, V. R. F.; SAMPAIO, A. C. F. *Historia da Geografia Escolar brasileira: continuando a discussão. Anais do VI Congresso Luso-brasileiro de Historia da Educação*, Uberlândia, MG, Abril de 2006.

MENDONÇA, E. M. B. *Um estudo sobre as representações sociais de meio ambiente: a relação entre os saberes de alunos e a questão ambiental abordada nos livros didáticos de geografia*. Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa, 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia)

MENDONÇA, F. *Geografia e Meio Ambiente*. 6ªed. São Paulo: Contexto, 2002.

MENDONÇA, L. E. P. *A questão ambiental através dos tempos históricos até o estudo de caso da microbacia do Córrego Cercadinho - Belo Horizonte-MG*. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2007. Dissertação (Mestrado em Geografia)

MESSIAS, C. G. *Análise da Degradação Ambiental da micro-bacia do Rio do Antônio em Brumado-BA: Contribuições para o desenvolvimento de programas de Educação Ambiental*. Universidade de Brasília, 2010. Dissertação (Mestrado em Geografia)

MONTEIRO, A. M. Ensino de historia e historia da educação: um diálogo profícuo e necessário. In: MIGUEL, M.E. B & CORRÊA, R.L.T (orgs). *A Educação escolar em perspectiva histórica*. Campinas: Autores Associados, p.235-266, 2005.

MONTEIRO, A. M. F. C. Professores: Entre saberes e práticas. *Educação e Sociedade*, ano XXII, nº74, Abril/2001, p.121-142.

MORAES, A. C. R. *Geografia Pequena História Crítica*. São Paulo – Anna Blume, 2005.

- MORAES, F. A. *As concepções de meio ambiente e natureza: implicações nas práticas de EA de professores da rede estadual de ensino no município de Goiânia*. Universidade Federal de Goiás, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática)
- MOREIRA, A. F. *Currículos e Programas no Brasil*. Campinas: Papirus, 1990.
- MOREIRA, I. *Geografia Nova: Iniciação à Geografia - volume 1, 1º Grau. 9ª ed.* São Paulo, Ática. 1987.
- MOREIRA, J. C.; SENE, E. *Geografia: Volume único*. São Paulo: Scipione, 2008.
- NOTICE, J. *Discurso sobre educação ambiental em geografia da 10ª classe no âmbito da defesa e conservação da natureza em Moçambique*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)
- NOVAES, I. F. *A Geografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental: Desafios da e para a formação docente*. UFU, Uberlândia, 2005. Dissertação (Mestrado em Geografia)
- OLIVEIRA, C. R. P. *Reflexões sobre a educação ambiental no ensino superior do estado do Paraná*. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2010. Dissertação (Mestrado em Geografia)
- OLIVEIRA, S. R. *Educação Ambiental com enfoque na elaboração de roteiro de trilha interpretativa na reserva do Sítio Roseira, Presidente Castelo Branco - PR*. Universidade Estadual de Maringá, 2010. Dissertação (Mestrado em Geografia)
- OLIVEIRA, W. C. *A contribuição da geografia para a educação ambiental: As Relações entre a Sociedade e a Natureza no Distrito Federal*. Universidade de Brasília, 2007. Dissertação (Mestrado em Geografia)
- PESSOA, R. B. *Um olhar sobre a trajetória da geografia escolar no Brasil e a visão dos alunos de Ensino Médio sobre a geografia atual*. Universidade Federal de João Pessoa, 2007. Dissertação (Mestrado em Geografia)
- PIMENTA, A. P. *Temática ambiental em livros didáticos de Geografia de 6º e 9º anos do ensino fundamental*. Universidade Estácio de Sá, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)
- PINA, P. P. G. N. *A relação entre o ensino e o uso do livro didático de geografia*. Universidade Federal da Paraíba, 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia)
- PINHEIRO, A. C. *Trajетória da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia no Brasil. 1972-2000*. Unicamp. São Paulo, 2003. Tese (Doutorado em Geografia)
- QUEIROZ, M. M. R. *Uma leitura da educação ambiental no ensino de Geografia a partir do livro didático*. Centro Universitário Plínio Leite, 2009. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente)

- RAISZ, E. *Cartografia Geral*. Rio de Janeiro: Editora Científica, 1969.
- RIBEIRO, M. L. S. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 16. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção Memórias da Educação)
- RIBEIRO, M. W. *Os conteúdos ambientais em livros didáticos de geografia de 1º e 2º ciclos no Ensino Fundamental*. Universidade Federal do Paraná, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)
- RIBEIRO, W. C. *Meio ambiente e educação ambiental: as percepções dos docentes do curso de Geografia da PUC Minas - Unidade Coração Eucarístico*. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)
- ROCHA, A. A. C. N. *No entrecruzamento de políticas de currículo e de formação docente: uma análise do manual do professor do livro Didático de geografia*. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)
- ROCHA, G. O. R. *A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação)
- \_\_\_\_\_. Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942). *Revista de Educação, Cultura e Meio ambiente*- Dez.-nº 12, vol ii, 1998.
- RODRIGUES, D. M. S. *O Brasil Atual: área de Estudos Sociais - 5ª Série*. Belo Horizonte, Bernardo Alvares S. A. 1973.
- SAMPAIO, A.C.F; VLACH, V.R.F e MELO, A. de A. *História da geografia escolar brasileira: continuando a discussão*. VI Congresso Luso-Brasileiro de Historia da Educação. Uberlândia, 2006.
- SANTANA, J. G. F. *A água como tema mediador do processo de educação ambiental: uma reflexão sobre a prática na Escola Agrotécnica Federal Antonio José Teixeira (EFAJIT), Guanambi - BA*. Universidade Federal Rural do Rio De Janeiro, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola)
- SANTOS, B. B. M. *O currículo da disciplina escolar história no colégio Pedro II – a década de 1970 – entre a tradição acadêmica e a tradição pedagógica: a História e os Estudos Sociais*. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009. Tese (Doutorado em Educação)
- SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal. Das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *Novos estudos*. Nov, 2007.
- SANTOS, L. R. P. *A Geografia na formação do conhecimento ambiental: um estudo dos livros didáticos*. Universidade Federal do Paraná, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)

SANTOS, V. M. N. *Formação de professores para o estudo do ambiente: projetos escolares e a realidade socioambiental local*. Universidade Estadual de Campinas, 2006. Tese (Doutorado em Ensino e História de Ciências da Terra)

SARIEGO, José Carlos. *Educação Ambiental – As ameaças ao planeta azul*. Ed. Scipione. SP, p. 77 – 78, 1994.

SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. Influências histórico-culturais nas representações sobre as estações do ano em livros didáticos de ciências. *Ciência e Educação*, v.10, n.1, p.101-110,2004.

SILVA, D. L. M. A. *Geografia que se ensina e a abordagem da natureza nos livros didáticos*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004. Dissertação (Mestrado em Geografia)

SILVA, E. J. V. *Estudo de entendimento sobre meio ambiente e educação ambiental com a comunidade da bacia do rio verde, na região metropolitana de Curitiba*. Centro Universitário Franciscano do Paraná, 2009. Dissertação (Mestrado em Organização de políticas Públicas e Desenvolvimento)

SILVA, H. M. *A geografia aplicada à temática ambiental no ensino fundamental II*. Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)

SILVA, L. M. A. *De que “natureza” se fala na escola: Representação social de professores e alunos no contexto da educação ambiental*. Universidade Federal de Pernambuco, 2009. Tese (Doutorado em Educação)

SILVA, R. V. *Livros didáticos de geografia da 6ª série: análise da abordagem ambiental nos textos sobre vegetação brasileira*. Centro Universitário de Caratinga, 2007. Dissertação (Mestrado em Meio Ambiente e Sustentabilidade)

SILVA, T. T. *Teoria educacional crítica em tempos modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

\_\_\_\_\_. *O Sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. *Identities terminais – As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996, pp. 77-82

\_\_\_\_\_. *Identities e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. *Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOBARZO, L. C. D. *Resíduos Sólidos do Conhecimento Científico ao Saber Curricular: a Releitura do Tema em Livros Didáticos de Geografia*. Universidade Est.Paulista Júlio De Mesquita Filho/Presidente Prudente, 2008. Tese (Doutorado em Geografia)

SOUZA, T.T.; PEZZATO, J.P. Educação, Geografia e Escola: Geografia escolar e as influências curriculares e pedagógicas até 1960. In: Paulo Teixeira Godoy. (Org.) *Historia do pensamento geográfico e epistemológico em geografia*. São Paulo: cultura Acadêmica, 2011, v.1.

TONINI, I. M. *Identidades Capturadas. Gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de Geografia*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002. Tese (Doutorado em Geografia)

TOZETTI, M. J. *Discurso ambientalista na educação ambiental e a legislação ambiental brasileira*. Universidade Federal do Paraná, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)

TREIN, E.S. A educação ambiental crítica: crítica de que? *Revista Contemporânea de Educação*. Nº 14 – 2012.

VESENTINI, J. W. Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. In. VESENTINI, José W. (org.) *O ensino de Geografia no século XXI*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VILELA, C. L.; TORRES, M. X.; FERREIRA, M. S.; FONSECA, M. V. R. A pesquisa em história das disciplinas e história do currículo: investigando a recente produção brasileira. *VI Congresso Brasileiro de História da Educação*. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2011.

VLACH, Vânia R. F. *A propósito do ensino de Geografia: em questão o nacionalismo patriótico*. São Paulo: USP. 1988. Dissertação (Mestrado em Geografia)

YOUNG, M. *Knowledge and Control*. New Directions for the Sociology of Education. Londres: Collier-Macmillan, 1971

\_\_\_\_\_. *O Currículo do Futuro. Da “nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado*. São Paulo. Editora Papirus, 2000.