



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**INSTITUTO DE GEOGRAFIA**  
**Programa de pós-graduação em Geografia**



---

CARLOS DE SOUZA NOVAIS

**LEITURA ANTICOLONIAL DAS CATEGORIAS LUGAR E PAISAGEM NOS  
LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA**

UBERLÂNDIA

Março de 2023

CARLOS DE SOUZA NOVAIS

**LEITURA ANTICOLONIAL DAS CATEGORIAS LUGAR E PAISAGEM NOS  
LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Geografia, submetido à avaliação da banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia.

**Linha de Pesquisa 3:** Educação Geográfica e Representações Sociais.

**Orientador:** Prof. Dr. Túlio Barbosa

UBERLÂNDIA

Março de 2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

N935L 2023 Novais, Carlos de Souza, 1988-  
Leitura anticolonial das categorias lugar e paisagem nos livros didáticos de Geografia [recurso eletrônico] / Carlos de Souza Novais. - 2023.

Orientador: Túlio Barbosa.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Geografia.  
Modo de acesso: Internet.  
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.5055>  
Inclui bibliografia.  
Inclui ilustrações.

1. Geografia. I. Barbosa, Túlio, 1979-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Geografia. III. Título.

CDU: 910.1

---

André Carlos Francisco  
Bibliotecário Documentalista - CRB-6/3408



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Geografia  
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1H, Sala 1H35 - Bairro Santa Monica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
 Telefone: (34) 3239-4381/3291-6304 - www.ppgeo.ig.ufu.br - posgeo@ufu.br



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	GEOGRAFIA				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico; Número 532, PPGGEO				
Data:	22 de março de 2023	Hora de início:	14h:00m	Hora de encerramento:	16h:30m
Matrícula do Discente:	12012GEO003				
Nome do Discente:	CARLOS DE SOUZA NOVAIS				
Título do Trabalho:	LEITURA ANTICOLONIAL DAS CATEGORIAS LUGAR E PAISAGEM NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA				
Área de concentração:	DINÂMICAS TERRITORIAIS E ESTUDOS AMBIENTAIS				
Linha de pesquisa:	EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS				
Projeto de Pesquisa de vinculação:					

Reuniu-se no Anfiteatro [\[On-line\]](#), Campus Santa Mônica [\[Google Meet\]](#), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em **GEOGRAFIA**, assim composta: Professores Doutores: [Cilson César Fagiani - UNIUBE-MG](#); [Maria Beatriz Junqueira Bernardes - IG - UFU](#) e [Tulio Barbosa - IG/UFU](#) orientador(a) do(a) candidato(a). A Defesa aconteceu de forma on-line.

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). [Túlio Barbosa - IG/UFU](#), apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

**Aprovado.**

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Mestre**.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Cílson César Fagiani, Usuário Externo**, em 22/03/2023, às 15:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tulio Barbosa, Presidente**, em 22/03/2023, às 15:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Beatriz Junqueira Bernardes, Professor(a) do Magistério Superior**, em 22/03/2023, às 15:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4232893** e o código CRC **AD619605**.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho, a todos que acreditam em uma educação anticolonialista como base de toda transformação que o mundo necessita! E que anseiam por uma ruptura com a opressão da classe trabalhadora.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente aos meus pais: Maria Glória de Souza e Francisco Garcias Novais, trabalhadores camponeses que se dedicaram arduamente, enfrentando grandes obstáculos para me oferecer o melhor que podiam.

Agradeço ao meu grande amigo Gilson Silva Santos, companheiro de discussões, que sempre me incentivou e apoiou nessa jornada anticolonialista.

Agradeço a banca examinadora, pelo tempo e dedicação, com certeza contribuem muito para o amadurecimento deste trabalho.

Agradeço em especial, meu professor, orientador e amigo Dr. Tulio Barbosa, pelo incentivo, ensinamentos, dedicação, compreensão e parceria em todos os momentos do desenvolvimento desta dissertação.

Também agradeço aos demais amigos e todos que de alguma forma contribuíram com energias positivas, que o universo os retribua.

*“O imperialismo deixa para trás germes de podridão que devemos detectar e remover clinicamente da nossa terra, mas também das nossas mentes”.*

Frantz Fanon

## **RESUMO**

Essa pesquisa busca fazer uma leitura anticolonialista das categorias lugar e paisagem, objetivando identificar os elementos colonizantes presentes nos discursos geográficos nos livros didáticos de Geografia e assim criar espaço para novas perspectivas de compreensão do espaço geográfico, partindo sempre da realidade vivida no cotidiano por alunas e alunos de diferentes realidades sociais. Assim, o primeiro capítulo apresenta uma leitura histórica do livro didático no Brasil, desde seu surgimento no período imperial, até os dias atuais com a Política Nacional do Livro e Material Didático; no segundo capítulo, uma leitura metodológica das categorias lugar e paisagem, nas mais diversas correntes do pensamento geográfico; e por fim no terceiro capítulo, a análise sob perspectiva anticolonial dos livros didáticos escolhidos, das principais editoras do país no ramo de material didático.

**Palavras-chave:** Livro didático, anticolonialismo, lugar, paisagem, ruptura.

## **ABSTRACT**

This research seeks an anti-colonialist of categories and landscape, aiming to identify the colonizing elements present in geography textbooks and thus create new perspectives for understanding the geographic space, always starting from the discourse of the reality experienced in everyday life by students from different social realities. Thus, the chapter presents a historical reading of the textbook in Brazil, from its first beginning in the imperial period, to the present day with the National Policy on Books and Teaching Material in the second chapter, a methodological reading of the categories of place and landscape, in the most diverse currents of geographical thought; and finally in the third chapter, the analysis from the perspective of the chosen textbooks, from the main publishers in the country in the field of didactic material.

**Keywords:** Textbook, anti-colonialism, place, landscape, rupture.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01	Livros didáticos no início do século XX .....	25
Figura 02	Compendio científico para a mocidade brasileira, de 1827.....	26
Figura 03	Primeiras lições de coisas de Ruy Barbosa, 1886 .....	27
Figura 04	Ensino mútuo (1827), onde os alunos assumiam função docente .....	32
Figura 05	Atividade sobre modificação da paisagem .....	56
Figura 06	Comparação da organização espacial por diferentes sociedades .....	57
Figura 07	Diferentes transformações das paisagens pelo trabalho humano .....	58
Figura 08	Capa dos livros de Geografia do 6º ano do Ensino Fundamental – PNLD 2020/23 .....	59
Figura 09	Capa do Livro Araribá Mais – Editora Moderna .....	66
Figura 10	Conteúdo do livro didático sobre trabalho, atividades econômicas e paisagem ...	67
Figura 11	Capa do livro “Geografia: espaço e interação” – Editora FTD .....	68
Figura 12	Exercícios sobre lugar – Livro didático .....	69
Figura 13	Manchete do Jornal sobre morte do índio Galdino em Brasília .....	71
Figura 14	Galdino Pataxó .....	72
Figura 15	Manchete de Jornal sobre o assédio ao povo indígena pelas empresas de mineração .....	73
Figura 16	Manchete de Jornal sobre histórico de violências do povo Hutukara pelos garimpeiros .....	73
Figura 17	Manchete de Jornal sobre estupro de uma criança indígena por garimpeiros .....	73
Figura 18	Manchete de Jornal sobre aliciamento de mulheres e adolescentes indígenas por garimpeiros .....	74
Figura 19	Manchete de Jornal sobre conflito em terra indígena Yanomami, em Roraima .....	74
Figura 20	Capa do livro “Teláris Geografia” – Editora Ática .....	75
Figura 21	A relação homem/natureza no livro didático .....	76
Figura 22	Texto sobre a função dos mapas .....	79
Figura 23	Exercícios sobre paisagem – Livro Geografia: espaço e interação – FTD ..	81
Figura 24	Exercício sobre a categoria lugar no livro didático .....	82
Figura 25	Descrição da categoria lugar acompanhada de imagens .....	84
Figura 26	Exercício sobre paisagem – Livro Araribá mais geografia, Moderna, 2018	86

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Valores de aquisição de livros didáticos por Editora – PNLD 2020 .....	16
Tabela 02	População alfabetizada: dados de crescimento (1872-1920) .....	35
Tabela 03	Descrição dos princípios do raciocínio geográfico .....	46

## **LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS**

<b>PNLD</b>	Programa Nacional do Livro e Material Didático
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO 01 - RECONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA ESCOLA BRASILEIRA E DAS POLÍTICAS NACIONAIS DO LIVRO DIDÁTICO</b>	<b>21</b>
1.1 - A república e os livros didáticos .....	34
<b>CAPÍTULO 02 - LEITURA METODOLÓGICA DAS CATEGORIAS LUGAR E PAISAGEM</b>	<b>41</b>
2.1. BNCC e as questões do processo ensino-aprendizagem pelas categorias geográficas ..	44
2.2. Análises de livros didáticos .....	59
2.3. Análise da estrutura dos livros didáticos .....	65
2.4. Para pensar a paisagem e o lugar como categorias de análise .....	80
<b>CAPÍTULO 03 - PARA PENSAR A CONSTRUÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO: O LUGAR E A PAISAGEM COMO DIREÇÃO</b>	<b>87</b>
3.1. A paisagem e o lugar sempre dialéticos no livro didático	97
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>112</b>

## INTRODUÇÃO

A Geografia como ciência surge no final do século XIX, colonialista e imperialista, com a necessidade de impor o domínio econômico, político e cultural, justificando-o, pelo projeto de imposição dos valores morais e econômicos europeus, que foram propagados pelos demais continentes, para serem subjugados e massacrados.

No Brasil, esta ciência foi inserida no século XX influenciada pelos principais teóricos da Geografia francesa Vidal de La Blache e alemã Friedrich Ratzel e propagada no ensino básico e superior do país elencando as questões colonialistas e imperialistas como direção científica e pedagógica. Mesmo com o processo de renovação da ciência após a Segunda Guerra Mundial com a introdução de novas concepções opostas à Geografia tradicional, tal como a geografia crítica, há uma manutenção da disseminação dos valores colonialistas no processo educativo brasileiro.

O processo educativo brasileiro é composto pela formação docente, pelas práticas docentes em sala de aula, pelos materiais didáticos, pelos livros didáticos e por toda a construção institucional dos conteúdos; assim, o processo educativo para a geografia tem como centralidade a promoção de conteúdos que são vinculados diretamente às propostas de ação do currículo. Deste modo, o currículo como fonte de conhecimento e direção de uma perspectiva pedagógica centrou suas informações no que ficou conhecido como livro didático.

O livro didático é uma ferramenta teórica, metodológica, curricular e de conhecimentos práticos para a sala de aula, ou seja, o livro didático é um agregador de funções diante das salas de aulas que em sua maioria no Brasil não contam com equipamentos, materiais ou ferramentas pedagógicas adequadas; assim, o livro didático no Brasil passa a ser direcionado como uma questão também social, já que a ausência de equipamentos nos laboratórios e até mesmo a falta de mapas ou atlas fez com que os livros didáticos de Geografia assumissem toda responsabilidade científica e pedagógica.

Historicamente o conteúdo escolar de Geografia esteve, como ainda está vinculado às urgências e necessidades do tempo presente a partir da herança diretiva da classe dominante, em outras palavras, o conhecimento geográfico na escola fez com que fosse limitado o próprio entendimento de mundo, uma vez que a classe dominante elegeu como conhecimento geográfico o poder do colonialismo e do imperialismo.

A Geografia historicamente, através dos livros didáticos, naturaliza o processo de colonização e dominação como fenômenos de continuidade sem qualquer ruptura. Este trabalho

busca denunciar a persistência desse modelo colonizador de educação, em que os povos das regiões periféricas do mundo são excluídos das suas cotidianidades geográficas ao serem inseridos na abstração do pensamento ocidental, ou seja, o distanciamento da capacidade reflexiva quanto às suas realidades diárias que envolvem conceitos pouco discutidos como a fome, a *violência* e o *trabalho*.

Faz-se necessário a construção de um modelo de Geografia em todo processo educativo, capaz de transformar a realidade de alunas e alunos, não através de conceitos abstratos que impedem uma libertação efetiva, mas de conceitos que permitam compreensão do próprio mundo em que vivem, contribuindo assim para pensar as possíveis vias para a construção de um material didático emancipador e anticolonialista e anti-imperialista.

O livro didático é um projeto de Estado, que atende seus anseios quanto ao processo educativo e de formação da sociedade, e na sua realidade atual tem a capacidade de alcançar grande parte dos jovens em formação no país. Assim, as possibilidades que o livro didático aliado a outros elementos do processo educativo nos oferecem para auxiliar na formação de cidadãos comprometidos em transformar a realidade em que vivem nos fazem atentar para o importante papel que o mesmo pode exercer na construção de uma educação libertadora e anticolonialista.

Porém, se os interesses do Estado não se alinham aos interesses de toda sociedade, principalmente dos trabalhadores e trabalhadoras, ou está voltado para atender apenas os anseios de uma camada da sociedade, que não seja as necessidades coletivas, mesmo com todo progresso de ideias científicas, o processo educativo através do livro didático será apenas um difusor de valores morais, econômicos e políticos da classe dominante vinculada diretamente aos interesses do mercado mundial.

O livro didático como projeto de Estado e servindo de grande apoio tanto a professoras, professores, alunas e alunos, precisa através de uma abordagem anticolonial, trabalhar conceitos primordiais como a *fome*, a *violência* e o *trabalho*, que tenham proximidades com a realidade de educandos de periferias, a classe trabalhadora e suas filhas e filhos e que os permitam pensar como agentes transformadores do seu espaço, podendo assim intervir diretamente no espaço do cotidiano.

Neste sentido, é fundamental compreendermos as seguintes questões: como seria a compreensão de um educando quanto ao conceito de violência? Seria apenas de uma ação de força física brutal, ou compreenderia como sua própria constituição enquanto colonizado, periférico? Ele refletiria todo processo de violência que culminou sua condição de periférico? Quando mencionamos violência, é para além das ações constantes que estas alunas e alunos

sofrem no seu cotidiano, como por exemplo a repressão policial, mas de toda organização ideológica que os levam às condições permanentes de periféricos, que os desumanizam.

Porém, não basta que esses sujeitos no seu processo de formação apenas percebam sua condição de marginalizados, periféricos e colonizados, é preciso dar suprimentos para que essa consciência permita a superação dessa condição.

Esses suprimentos podemos alcançar através de sujeitos ativos, o que na perspectiva histórico-cultural, denominação proveniente dos estudos de Vygotsky, concebe o ensino como uma intervenção intencional nos processos intelectuais, sociais e afetivos dos estudantes, buscando sua relação consciente e ativa com os objetos do conhecimento, ou seja, o conhecimento construído por alunos e alunas.

A investigação empírica partirá da análise do discurso dos conteúdos de Geografia, quanto às categorias lugar e paisagem que aparece com maior ênfase no sexto ano do Ensino Fundamental II. As três editoras escolhidas diferenciadamente compõem o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD 2020-2023, da Base Nacional Comum Curricular e as bases jurídicas e tecnológicas que permitem a elaboração e distribuição dos livros didáticos. Todos estes elementos citados, se fazem necessários pela complexidade que envolve a construção do livro didático.

Os livros foram escolhidos por editoras que lideram o setor no país e pela abrangência que teve na PNLD 2020/23, com a maior quantidade de obras, maior tiragem e com maior valor de aquisição nos anos finais do Ensino Fundamental II, considerando os dados estatísticos do FNDE, 2020, como podemos visualizar na tabela 01:

**Tabela 01: Valores de aquisição de livros didáticos por Editora – PNLD 2020**

EDITORA	TIRAGEM ANOS FINAIS	TOTAL DE TÍTULOS ADQUIRIDOS	RS / MÉDIA POR EXEMPLAR	VALOR TOTAL
EDITORA ATICA S.A.	12.288.220	79	R\$ 10,62	R\$ 226.861.773,82
EDITORA FTD S A	18.222.978	90	R\$ 10,26	R\$ 240.877.985,62
EDITORA MODERNA LTDA	23.095.911	133	R\$ 7,30	R\$ 367.646.392,27

**Fonte:** Adaptado (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FNDE, 2020)

Deste modo, seguem as obras analisadas:

Coleção 1 – **Araribá mais Geografia** – Editora Moderna – 3ª Edição – São Paulo - 2018 – Autores: Cesar Brumini Dellore, Maira Fernandes, Daniel Zungolo Teixeira, Isabela Gorgatti Cruz, Eugenio Pacceli Da Fonseca, Jonatas Mendonca Dos Santos, Gustavo Nagib.

Coleção 2 – **Geografia: espaço e interação** – 2018 – Editora FTD – 1ª Edição – São Paulo - Autores: Marcelo Moraes Paula, Maria Angela Gomez Rama, Denise Cristina Christov Pinesso.

Coleção 3 – **Teláris Geografia** – Editora Ática – 2018 – 3ª Edição – São Paulo – Autores: Jose William Vesentini, Vania Rubia Farias Vlach.

A justificativa da escolha desse material se dá pela organização curricular da BNCC que focaliza o estudo das categorias lugar e paisagem no sexto ano do Ensino Fundamental II, bem como a relação profissional que temos com os mesmos, também são amplamente utilizados nas escolas das redes públicas do Estado de Minas Gerais e do município mineiro de Uberlândia. Esse material tem, portanto, grande relevância, seja pelo volume de livros ou mesmo pelo domínio temático que os mesmos têm sobre o ensino de Geografia.

Deste modo, o livro didático de Geografia tem grande influência teórica e prática no cotidiano escolar, por isso o trabalho com livros didáticos precisa partir dos mesmos como recursos pedagógicos e científicos para ensino na sala de aula, assim, devemos considerar os métodos e as metodologias usadas pelos autores e autoras de livros didáticos, pois essa construção do caminho metodológico elenca as particularidades ou congruências dos conceitos que serão trabalhados.

O livro didático precisa ser compreendido na sua totalidade, ou seja, como o mesmo foi constituído enquanto caminho teórico e metodológico para promover temas, conceitos, categorias e direções científicas e pedagógicas para o trabalho que será efetivado pelo professor e professora em sala de aula. Por isso, é necessário analisar o próprio sentido do livro didático dentro de um caminho produzido historicamente que revelará, neste sentido, as características dos mesmos e sua funcionalidade em sala de aula.

Compreendendo sua estrutura e possibilidades de trabalho os livros didáticos sinalizam uma condição de conhecimento, já que são os matérias científicos e pedagógicos mais acessados em todo país, com isso o conhecimento é direcionado a partir de sua estrutura e essa com as demandas obrigatórias do Estado seja pelas políticas específicas do livro didático ou mesmo as articulações de conteúdos pelas publicações institucionais com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e com efeito de lei a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Neste sentido, afirmamos que é fundamental promover uma metodologia de conhecimento e avaliação sobre os livros didáticos, todavia ela não pode ser constituída da palavra pela palavra, ou seja, não se pode avaliar o livro como uma unidade, já que é fundamental analisar sua constituição histórica, política e econômica no momento conjuntural. Analisar um livro didático implica em compreender o processo de sua existência e a consequência dessa existência no cotidiano, pois o vínculo da construção do conhecimento é direcionado pelo currículo escolar e esse efetivado pelas diretrizes nacionais a partir Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em conformidade a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Os livros didáticos não são produzidos a partir das questões apresentadas pelos autores e autoras, sim são escritos e organizados a partir da estrutura do Estado e sua imposição, todavia, cada livro tem suas particularidades metodológicas antecedidas pela questão de método. A organização curricular passa por uma construção de sentidos e forma que são apresentados no livro, pois as escolhas e a decisão do que utilizar em sala de aula ligam-se ao papel docente e a obrigatoriedade curricular.

A sistematização de um livro didático, portanto, tem grandes condições de nos revelar o contexto, a forma, a função e a estrutura do mesmo e com isso evidenciar a importância dos padrões apresentados conceitual e categoricamente em especificidade ao ensino de Geografia. Entender a estrutura, portanto, é ponto vital na compreensão do livro nas suas unidades curriculares e seu sentido direto com a realidade vivida.

Neste sentido, o livro didático é mais do que uma ferramenta educacional, pois o livro didático tem grande relevância para a promoção do conhecimento geográfico e seu sentido direto para ampliar o entendimento das alunas e alunos porque evidencia o cotidiano numa estrutura de conhecimento.

A metodologia do presente trabalho busca compreender os aspectos históricos da escola na educação brasileira e como a mesma tem como principal atributo pedagógico o livro didático; assim, o primeiro passo é a compreensão dos processos históricos e o entendimento

da escola a partir das questões curriculares e suas estruturações a partir da legislação e das publicações institucionais.

Os livros didáticos são analisados de forma a entender a relação curricular com a própria organização interna de cada um com seus sentidos didáticos e metodológicos para a Geografia Escolar; assim, a forma e a constituição das questões, dos assuntos, das teorias, das categorias e conceitos são compreendidas pela organização desses a partir de recursos didáticos como imagens, charges, mapas e adequação dos textos com as questões e as oportunidades didáticas para o conhecimento geográfico na sala de aula.

Desta maneira, é fundamental compreender o movimento de produção do conhecimento e de organização da Geografia Escolar, pois alunas e alunos entendem o mundo pelas mediações de suas vivências e suas relações com aquilo que aprendem na escola. O livro didático nesse sentido será trabalhado a partir de seus conteúdos, formas e funções que geram uma organização para direcionar as informações interrelacionadas para constituir o ensino geográfico na escola.

O livro didático tem que ser pensado também nas suas relações com as competências, habilidades, transversalidades, interdisciplinaridades e de conhecimentos múltiplos para educar. Assim, é fundamental compreender que a escrita, a organização, o trabalho e a leitura de um livro didático tem sempre uma organização sistemática que levam alunas e alunos ao conhecimento geográfico, todavia é preciso apresentar as deficiências desse conhecimento incompleto, já que o mesmo não oferece o cotidiano como elemento central.

Deste modo, é fundamental ter o livro didático no sentido da sistematização dos conceitos e categorias processados historicamente e voltados para a interpretação, e compreensão de temas e conceitos atrelados ao fazer geográfico.

A análise destes livros parte de três estruturas principais:

- científica,
- pedagógica,
- cotidiana.

Assim, a estrutura científica permitiu identificar as correntes geográficas presentes nos livros e suas interpretações das categorias lugar e paisagem e como estas se relacionam com os conteúdos. A partir da estrutura pedagógica identificamos o cumprimento da função essencial do livro didático, a sua didática. Por último, a forma como os conteúdos são inseridos no cotidiano dos educandos, permitirá compreender o quanto estes livros têm a capacidade de ser um estímulo ao pensamento crítico-reflexivo e transformador.

A análise da Base Nacional Comum Curricular também por ser um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os educandos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica e conter os parâmetros que são utilizados para elaboração do Livro Didático. Além da Base Nacional Comum Curricular, também foi avaliado um conjunto de resoluções que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica.

A leitura e análise de todos esses elementos deram suporte para a reflexão proposta no objetivo principal deste trabalho, permitindo assim compreender o papel do livro didático como possibilidade para superação de uma educação colonizadora.

Partimos das questões ligadas a ruptura com o colonialismo, para isso nos apoiamos nas ideias anticolonialistas que tem como centralidade buscar outros referenciais que coadunem com uma prática geográfica escolar libertária.

**CAPÍTULO – 1****RECONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA ESCOLA BRASILEIRA E DAS POLÍTICAS  
NACIONAIS DO LIVRO DIDÁTICO**

A escola nunca esteve tão em evidência como agora, pois a mesma é acusada pelos fascistas de ser doutrinadora comunista e a esquerda não consegue inaugurar uma outra escola para superar essas bases doutrinárias burguesas, pois a única doutrinação que se tem é a composição ideológica da burguesia. Neste sentido, historicamente a escola é um local de disputa de discursos, de práticas e de conhecimentos, mas essa escola que temos não tem espaço para disputas, pois a mesma está tão bem organizada na centralidade do trabalho e da exploração que não cumpre nenhum fundamento, de fato, transformador.

Assim, a esquerda operacionalizou seus conhecimentos para constituir uma crítica dos elementos estruturais da escola, mas não conseguiu promover uma escola distante da violência, da opressão e do dogmatismo. Enquanto os fascistas gritam contra a escola comunista a esquerda grita contra o conhecimento que libertaria tanto a escola, como ciência, professoras e professores.

Não podemos aceitar uma simples leitura de um livro didático sem apresentarmos as contradições do sistema capitalista e sua direção no cotidiano escolar.

O surgimento do livro didático no Brasil está ligado à institucionalização do saber escolar pelo Estado, que também tem a participação da Igreja nos projetos educacionais. Então, faremos aqui um paralelo da história da educação brasileira, do livro didático e do saber escolar.

O Estado brasileiro que se formava no século XIX, se espelhava nos ideários dos países europeus, com destaque para França e Alemanha, que viviam contextos de grandes reformas no modelo de ensino, porém adequando-se aos interesses nacionais, como aponta Zacheu e Castro (2015, p.2):

Os projetos educacionais elaborados a partir de 1827, quando foram criadas as Escolas de Primeiras Letras, estendendo-se até a primeira década do século XX, apresentavam as contradições de uma sociedade influenciada pelo ideário liberal europeu, buscando adaptá-lo à realidade da elite brasileira.

A educação europeia vivia a ascensão do modelo iluminista na educação desde os fins do século XVIII com as revoluções burguesas, e parte dos dirigentes brasileiros eram

influenciados também por esses ideais, mas com disputas internas com setores conservadores ligados à igreja católica.

Esse ideário liberal surgido no Brasil foi obrigando o Estado ir ampliando direitos civis, políticos e sociais aos cidadãos, a escola já não poderia continuar a dedicar-se exclusivamente à educação da classe dirigente tradicional, de aristocratas.

Com a ampliação dos setores da sociedade ao saber escolar, esta que regulada pelo Estado disseminou esse saber com total controle. É nesse ponto que entra o livro didático, como instrumento do controle estatal.

Assim, o livro didático surge, como elemento importante para controle e difusão do saber escolar e dos valores morais atrelados aos interesses estatais, principalmente quando se refere às classes inferiores da sociedade, que com o decorrer da história, começa de maneira lenta a participar do processo educativo.

Vale ressaltar, que apesar da ampliação do saber escolar para classes inferiores da sociedade, como parte desses ideais liberais, havia uma dualidade de ensino, uma educação voltada para as classes dominantes e uma educação voltada para o povo, com ensinamentos diferenciados, visando formar cidadãos cientes do seu lugar na sociedade.

No início do século XIX, havia grande deficiência de materiais para serem trabalhados nas escolas brasileiras, boa parte vinha da França e Alemanha, com excessivo cunho literário e pouco científico, que eram traduzidos para serem utilizados, essa deficiência é também verificada em outros pontos do processo educativo como a estrutura de professores.

Com o tempo foram nascendo muitas críticas às obras estrangeiras e começaram as exigências por obras nacionais, surgindo assim, as propostas para a criação de literatura escolar nacional, que surge no momento de crescimento da rede escolar, pela inclusão de novos grupos da sociedade, difundida pelos setores dos políticos liberais.

É importante destacarmos que os liberais tinham como centralidade o controle econômico e político da sociedade, com isso as suas interferências nas questões educacionais brasileiras tinham como objetivo o exercício do poder, ou seja, os materiais didáticos adequados aos seus interesses permitiriam que ampliasse a moral burguesa e o próprio sentido do conhecimento escolar.

Neste sentido, havia no fim do século XIX com maior intensidade uma disputa pelo saber escolar; assim, vale ressaltar que o poder é dividido entre os liberais e a Igreja Católica, e essas propostas de criação de obras nacionais parte dos grupos liberais que propõe com a nacionalização das obras didáticas o distanciamento da Igreja, mas mesmo com as disputas desses dois setores, eles conseguem coexistir e influenciar diretamente o processo educativo.

Os livros produzidos no decorrer do século XIX tinham a função de formação dos professores, que também era uma deficiência para o ensino elementar, já que eram pouco qualificados, e já no final do século com algumas reformas, ampliou o acesso aos livros também aos educandos.

A formação docente passou a ser compreendida a partir das dinâmicas curriculares e conteudistas do livro didático, que ainda não tinha a função que tem hoje, mas era um elemento decisivo para um país com poucos leitores. Assim, os livros escolares tinham como centralidade complementar o conhecimento escolar e estimular um tipo de leitura pouco trabalhada nas escolas: a leitura científica. A contradição desse momento é que a ciência precisa avançar na escola, mas os liberais e os católicos buscam uma dinâmica vinculada às suas demandas e não às questões científicas.

Partindo das ideias iluministas de que caberiam aos sábios os papéis relevantes no processo educativo e não mais da igreja, houve um incentivo para os intelectuais nacionais elaborarem as obras didáticas. Esse incentivo só foi possível pela prevalência de ministérios da educação voltados para o aperfeiçoamento integral do povo brasileiro, visto que no século XIX houve em todo o mundo uma corrida pela ciência, mesmo impedindo moralmente os católicos precisaram formar alianças com aqueles intelectuais que partiram da ciência para composição dos livros escolares, até então pouco didáticos.

Esse início de constituição dos livros é marcado pela preocupação dos dirigentes com os perigos da disseminação de outros valores que não fossem compatíveis com a classe dominante brasileira seja no império ou na república, pois temiam ainda a perda de subserviência de pessoas das camadas populares.

Com o início do período republicano, na virada do século XIX a construção do Estado nacional moderno houve uma maior preocupação com o papel do saber escolar na difusão de interesses do Estado principalmente na criação de um espírito nacional, como aponta Bittencourt (1993, p. 30):

“Era essencial garantir a difusão do vínculo nação-território, necessitando-se dos estudos de Geografia para o conhecimento do espaço físico do “país” e da História Nacional para legitimar as formas de conquista do “continente” que é o Brasil.”

Assim, houve a preocupação da produção de livros didáticos locais, de cunho nacionalista, abordando os elementos do território brasileiro, mas sem desligar aos ideários do mundo ocidental europeu, ou seja, as ideias colonialistas ainda persistiram, como ainda hoje continua, na promoção do conhecimento escolar por meio do livro didático.

O Estado brasileiro representado por liberais ou conservadores sempre teve a preocupação de sistematizar os programas curriculares, e os diferentes níveis de escolarização, destinando obras específicas para cada nível, impedindo qualquer mobilidade social através do processo educativo.

Assim, com todas influências que os dirigentes brasileiros tinham dos países europeus, o cenário nacional era observado com muita atenção, existia muita resiliência na aplicação do saber escolar à população, como aponta Bittencourt (1993, p. 35):

Os estadistas brasileiros, sempre com os olhos voltados para o exterior, acompanhavam as políticas de educação internacional, mas, estavam, sobretudo, antenados para os problemas internos.

A ampliação do saber escolar, as demais camadas da população brasileira, como já dito anteriormente, era lenta, sempre pensando o saber escolar como um privilégio para as classes dominantes, como apontou Bittencourt (1993, p. 40):

O direito de cidadania expresso na Constituição brasileira de 1824 excluía simplesmente os escravos. Temos, assim, de início, que a construção do saber escolar era destinada a uma parcela da população, proibindo legalmente a maioria dos trabalhadores o direito à escolarização.

É nítido que o ensino escolar no Brasil surge atrelado ao racismo, a misoginia e a discriminação geral quando exclui os negros, as classes populares e diferencia o ensino por sexo.

Ainda quando há ampliação do saber escolar para várias classes, os métodos de ensino são diferenciados, sendo organizados estudos específicos para cada situação de escolarização.

Nesse contexto da educação brasileira fica evidente a política do livro didático na escola de primeiras letras ou elementar. Havia diferenciação nas modalidades de ensino, aquela destinada às camadas mais amplas da sociedade e a dedicada a preparação para graus superiores.

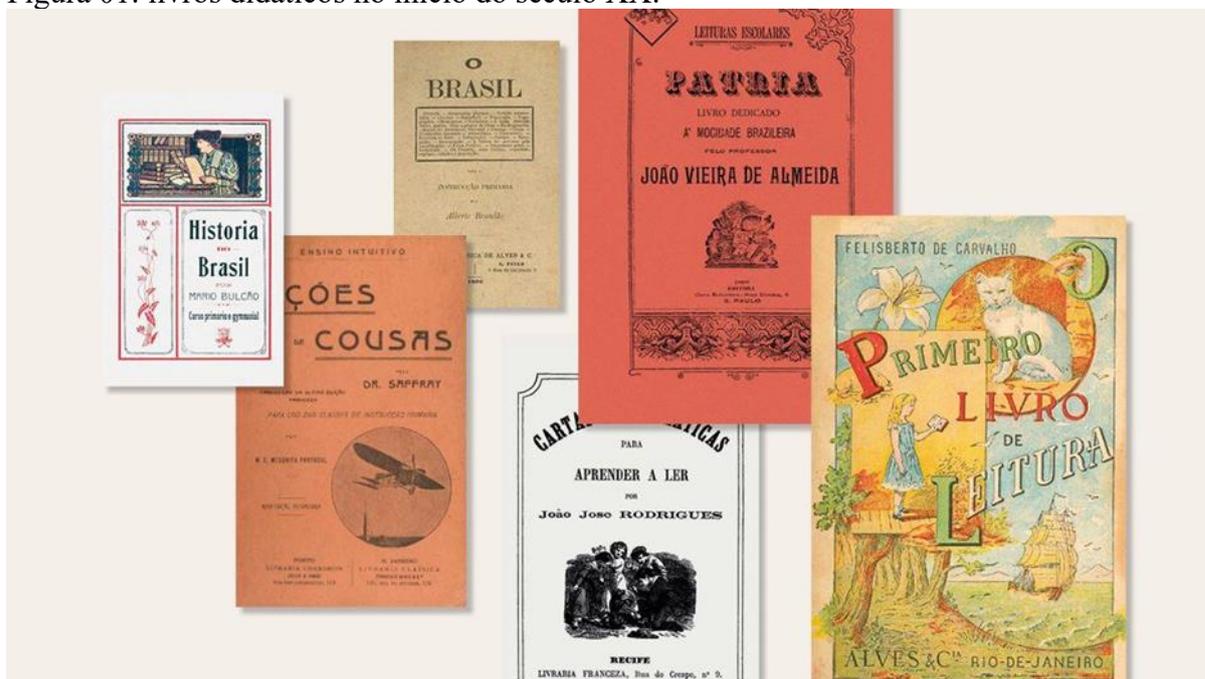
Assim, a literatura escolar era dividida em dois gêneros, apontados por Bittencourt (1993) os **livros de disciplina** organizados por nível de idade, que acompanhava as fases de aprendizagem e o **livro de leitura** com literatura específica para a infância.

Esse apontamento dos tipos de livros é importante para compreendermos a dinâmica da própria escola, já que a mesma não tinha como referência o sujeito-escolar e sim o conteúdo-escolar, isso significa que os livros didáticos como função para facilitar o processo de ensino-aprendizagem não existiam, pois não existia a preocupação com o aluno e sim com o conteúdo

que era ensinado de forma diretiva, obrigatória e autoritária, ou seja, os livros apontam para um caminho da burocracia do conhecimento.

A figura 01 apresenta alguns livros utilizados nesse modelo de projeto educativo:

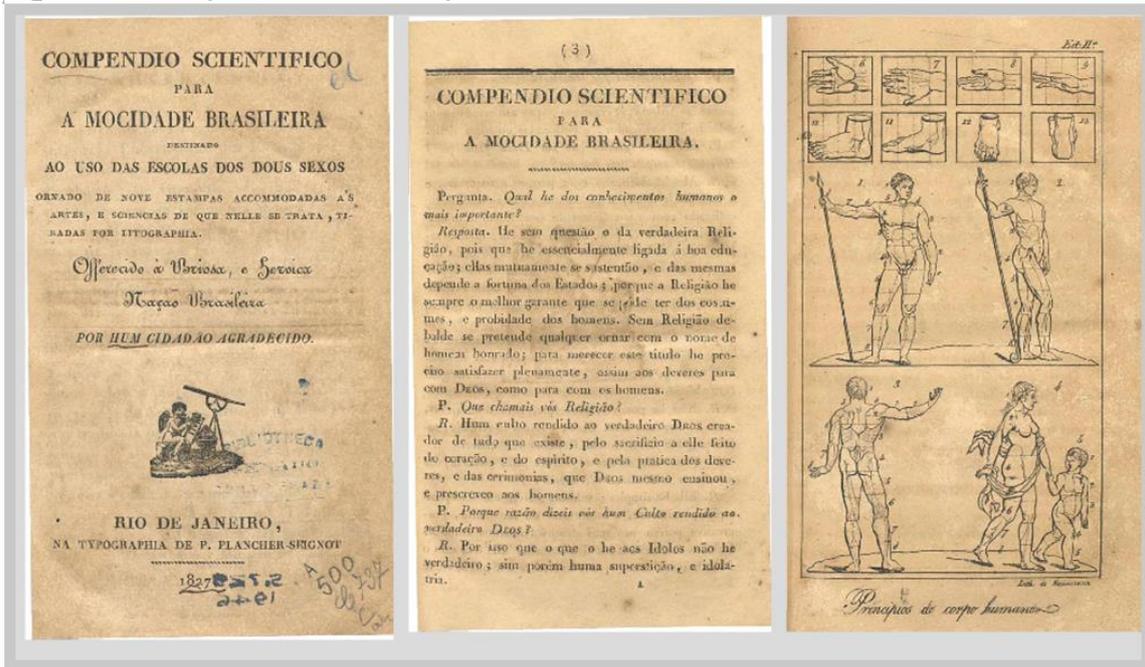
Figura 01: livros didáticos no início do século XX.



Fonte: SCHMIDT, 2021.

Um dos livros mais difundidos nesse pontapé inicial de criação de escolas no período imperial “Compendio Scientifico para a mocidade brasileira”, de 1827 pode ser encontrado completo na biblioteca digital do Senado. Nele, podemos observar características peculiares desse período, como o apelo à religião, com a pregação dos valores cristãos, como um dos pilares da formação dos indivíduos, e um conjunto de outros saberes enciclopédicos.

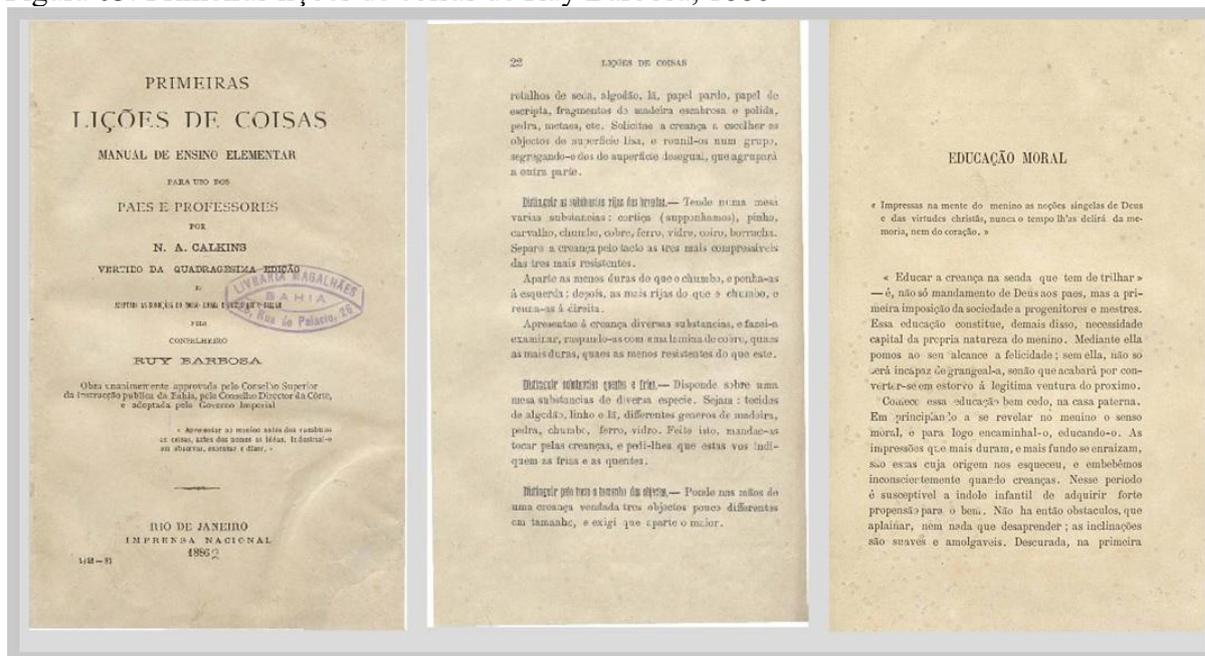
Figura 02: Compendio científico para a mocidade brasileira, de 1827



Fonte: TYP. De P. Plancher, 1827.

Já ao final do período imperial, temos a obra "Primeiras lições de coisas" do Ruy Barbosa de 1886, momento que já vislumbrava a ascensão do novo regime político. Mas as bases de composição do livro não mudam em relação aos livros do início do século XIX. Nota-se que esses manuais são voltados para os pais e professores, objetivando instruir estes no processo educativo das crianças, amparados por um apelo religioso e enciclopédico, não visando em momento algum a capacitação para a interpretação da realidade e sim, de reprodução de comportamentos.

Figura 03: Primeiras lições de coisas de Ruy Barbosa, 1886



Fonte: BARBOSA. Rui, 1886.

O Decreto da escola de Primeiras Letras, primeira lei sobre instrução nacional no império estabeleceu o método de ensino mútuo, no qual a instrução era passada a um aluno e esse disseminava aos demais, método bastante aceito por ter baixo custo por dispensar materiais e diminuir o número de professores, e assim podendo ser difundido com mais facilidade, porém com o tempo e as experiências de outros países, são apontadas a falta de dogmatismo deste método, a falta de autoridade de um mestre, sendo proibido no país. O grande medo da elite era justamente o fator liberdade, pois os espaços escolares não teriam limites e seria possível trazer novos apontamentos para pensar e questionar o país, em outras palavras, o sentido da escola deveria ser o controle e não a libertação.

### LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827

*Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio.*

*Dom Pedro, por Graça de Deus, e unanime aclamação dos povos, Imperador Constitucional, e Defensor Perpetuo do Brazil: Fazemos saber a todos os nossos subditos, que a Assembléa Geral decretou, e nós queremos a lei seguinte:*

*Art 1º Em todas as cidades, villas e logares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessarias.*

*Art 2º Os Presidentes das provincias, em Conselho e com audiencia das respectivas Camaras, enquanto não tiverem exercicio os Conselhos geraes, maracarão o numero e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em logares pouco populosos e remover os Professores dellas para as que se crearem, onde mais aproveitem, dando conta á Assembléa Geral para final resolução.*

*Art 3º Os Presidentes, em Conselho, taxarão inteiramente os ordenados dos Professores, regulando-os de 2004000 a 500\$000 annuaes: com attenção ás circumstancias da população e carestia dos logares, e o farão presente á Assembléa Geral para a approvação.*

*Art 4º As escolas serão de ensino mutuo nas capitaes das provincias; e o serão tambem nas cidades, villas e logares populosos dellas, em que fôr possível estabelecerem-se.*

*Art 5º Para as escolas do ensino mutuo se applicarão os edifficios, que houverem com sufficiencia nos logares dellas, arranjando-se com os utensillios necessarios á custa da Fazenda Publica e os Professores; que não tiverem a necessaria instrucção deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e á custa dos seus ordenados nas escolas das capitaes.*

*Art 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a Historia do Brazil.*

*Art 7º Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que fôr julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação.*

*Art 8º Só serão admittidos á opposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e politicos, sem nota na regularidade de sua conducta.*

*Art 9º Os Professores actuaes não seram providos nas cadeiras que novamente se crearem, sem exame e approvação, na fôrma do art. 7º.*

*Art 10º Os Presidentes, em Conselho, ficam autorizados a conceder uma gratificação annual, que não exceda á terça parte do ordenado, áquelles Professores, que por mais de doze annos de exercicio não interropindo se tiverem distinguindo por sua prudencia, desvelos, grande numero e aproveitamento de discipulos.*

*Art 11º Haverão escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessario este estabelecimento.*

*Art 12º As mestras, além do declarado no art 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrucção da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão tambem as prendas que servem á economia domestica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquellas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na fôrma do art. 7º.*

*Art 13º As mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres.*

*Art 14° Os provimentos dos Professores e Mestres serão vitalícios; mas os Professores em Conselho, a quem pertence a fiscalização das escolas, os poderão suspender, e só por sentenças serão demittidos, provendo inteiramente quem substitua.*

*Art 15° Estas escolas serão regidas pelos estatutos actuaes no que se não oppozerem á presente lei; os catigos serão os praticados pelo methodo de Lencastre.*

*Art 16° Na provincia, onde estiver a Côrte, pertence ao Ministro do Imperio, o que nas outras se incumbe aos Presidentes.*

*Art 17° Ficam revogadas todas as leis, alvarás, regimentos, decretos e mais resoluções em contrario.*

*Mandamos portanto a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir, e guardar tão inteiramente como nella se contém. O Secretario de Estado dos negocios do Imperio a faça imprimir, publicar e correr. dada no Palacio do Rio de Janeiro aos 15 dias do mez de Outubro de 1872, 6° da Independencia e do Imperio.*

*IMPERADOR com rubrica e guarda.*

*Visconde de S. Leopoldo.*

*Carta de lei, pela qual Vossa Magestade da Assembléa Geral Legislativa, que Houve por bem sancionar, sobre a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do imperio, na fôrma acima declarada.*

*Para Vossa Magestade Imperial ver.*

*Joaquim José Lopes a fez.*

*Registrada a fl. 180 do livro 4° de registro de cartas, leis e alvarás.- Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio em 29 de Outubro de 1827.- Albino dos Santos Pereira.*

*Monsenhor Miranda.*

*Foi publicada esta carta de lei nesta Chancellaria-mór do Imperio do Brazil. - Rio de Janeiro, 31 de Outubro de 1827.- Francisco Xavier Raposo de Albuquerque.*

*Registrada na Chancellaria-mór do Imperio do Brazil a fl. 85 do Livro 1° cartas, leis, e alvarás.- Rio de Janeiro, 31 de Outubro de 1827.- Demetrio José da Cruz.*

*Este texto não substitui o original publicado no Coleção de Leis do Império do Brasil de 1827*

**Publicação:**

*Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827, Página 71 Vol. 1 pt. I (Publicação Original)*

(BRASIL, 1827).

A lei criada pelo imperador apresenta uma escola que tem como função garantir a

promoção de um conhecimento válido socialmente e apresenta a necessidade de que essa escola tenha certas características, principalmente o estudo da matemática e da geometria, com isso compreendemos que desde 1827 a escola é organizada no Brasil a partir do projeto do Estado e seus vínculos estão com os apontamentos desse projeto, ou seja, a lei do imperador D. Pedro I tem consequências ainda hoje, visto que a forma que organizou o sentido curricular tem a mesma direção voltada para a regulação do imediato e não para a liberdade do pensamento. Também é fundamental destacarmos que essa lei servia apenas para homens e mulheres brancas e livres, ou seja, uma soma considerável de seres humanos escravizados não poderia frequentar a escola.

O decreto do letramento, portanto, tem uma função declarada de alfabetizar os brancos e as brancas brasileiras. A escravidão impôs o analfabetismo aos homens e mulheres escravizadas e a população branca também não teria direito integral, visto que os custos desses processos de formação de escola e manutenção eram das províncias.

A preocupação do imperador D. Pedro I era com a organização de um currículo que atendesse a demanda do país e introduzisse o mesmo na ampliação do conhecimento cientificamente elaborado na Europa, mas as questões apresentadas pelo decreto demonstram um total distanciamento de um sentido curricular que possa promover a ciência, pois a preocupação revelou uma sociedade agrária, conservadora e escravocrata; assim, esse decreto de 15 de outubro de 1827 tem papel fundamental para compreendermos os mecanismos educacionais ainda hoje, já que ainda vivemos numa sociedade agrária, conservadora, desigual e com herança direta do sistema escravocrata.

O artigo 15 é importante para compreendermos a fundação dessa escola: “Art 15º Estas escolas serão regidas pelos estatutos atuais no que se não opuserem a presente lei; os castigos serão os praticados pelo método de Lancaster”. O método de Lancaster (1778-1838) tem origem nos Estados Unidos e tem como centralidade:

Lancaster amparou seu método no ensino oral, no uso refinado e constante da repetição e, principalmente, na memorização, porque acreditava que esta inibia a preguiça, a ociosidade, e aumentava o desejo pela quietude. Em face desta opção metodológica ele não esperava que os alunos tivessem originalidade ou elucubração intelectual na atividade pedagógica, mas disciplinarização mental e física. (NEVES, 2007, p. 10-11)

Deste modo, a escola, como aponta Neves (2007), é um lócus da disciplina, um local para aprender a disciplinarização integral de suas vidas. Enguita (1989) também analisa a escola na sua base produtivista e apresenta a mesma como resultado das demandas capitalistas; assim,

o decreto do imperador e as observações mais recentes de Enguita demonstram a escola ainda nos princípios de Lancaster, ou seja, os conteúdos alicerçados no currículo orientado para a democracia, a livre produção e a livre iniciativa no capitalismo não passa de uma grande ideologia que está presa, nessas condições, ainda a sociedade escravocrata, pois a classe dominante organiza sua produção para que a classe trabalhadora não reflita para além de sua condição de classe.

Neves (2007) indica que o método de Lancaster tem origem no método de Bell (1753-1832), ou seja, ambos originários das tradições protestantes e formadores de uma mentalidade que deve ser reprimida; assim, a repressão é a palavra que une esses dois organizadores da escola moderna.

Paralelamente à violência que se estabeleceu nas relações do sistema de dominação, no Brasil, da Colônia à República, para garantir a hierarquia e a obediência, a instituição do Método Lancasteriano, que também funcionava sob a disciplina militar benthamita e promovia o ensino da obediência, o fez pela autodisciplina, pela auto-regulação e não mais pela imposição da força física. (NEVES, 2007, p. 11)

A escola lancasteriana impôs sobre os sujeitos a disciplina como forma militar. A organização escolar teria como finalidade a repetição e a memorização de conteúdos já prontos. A escola atual no século XXI e o ensino de Geografia não são distantes dessa realidade, já que as imposições do conhecimento regulado pelo Estado não alcançam as demandas locais, bem como a memorização e a repetição são formas de domínio integral das alunas e dos alunos por meio de provas e avaliações que testam as habilidades e competências dentro de uma estrutura de comando e organizada para ser permanentemente limitada.

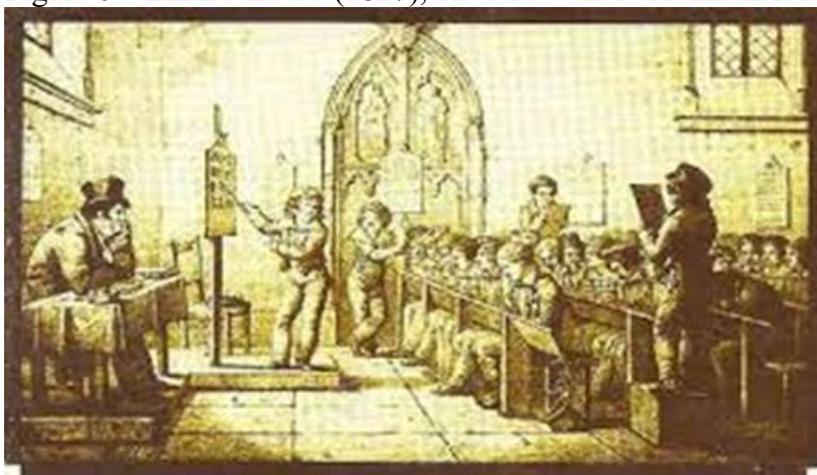
Os conteúdos eram limitados e tinha funcionalidades específicas quando as escolas fossem somente para as meninas. A referida lei de 1827 sinaliza que o conteúdo ensinado deve desenvolver habilidades motoras e de cálculo, bem como não ter outras demandas intelectuais além das imposições do próprio Estado. A lei no artigo sexto obriga o ensino da língua pátria e o conhecimento da leitura e da escrita, também sinaliza as quatro operações de aritmética, fração, decimais e proporções, geometria prática e a gramática. Esse bloco de conhecimentos limitaria os sujeitos ao desenvolvimento de suas habilidades para a construção, para o comércio, para as funções administrativas e com isso permitiriam que as crianças brancas que assim estudassem, e eram pouquíssimas, tivessem o limite do conhecimento para a prática.

Outro bloco fundamental de conhecimento obrigatório para a referida lei trata do conhecimento moral e da prática da fé pela moralidade cristã católica, mesmo Lancaster sendo

protestante o Estado católico brasileiro não via impedimentos nos seus métodos e os utilizava justamente para compor uma situação única de pensamento: a fé no imperador e na igreja. Assim, os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana deveriam promover uma compreensão de mundo vinculada aos desejos do próprio Estado brasileiro. Era, como ainda é, na educação que exista uma homogeneidade do pensamento para o domínio amplo do Estado, pois ainda hoje a predominância do pensamento cristão resultou numa escola com a moralidade oriunda desse sentido prático de vida vinculado a lógica produtivista, ou seja, essa moralidade alcançou a escola ainda hoje e fez com que a própria compreensão geográfica de mundo partisse da estrutura conservadora, agrária e ainda escravocrata como herança direta.

O último bloco de conhecimentos estava voltado para o entendimento de mundo, para uma visão que não tivesse condições de ultrapassar o imperador e o Estado brasileiro. A monarquia precisava ser preservada e não poderia existir pessoas que criticassem o Estado estabelecido nas suas múltiplas instituições e organização. A referida lei aplica o dever cívico como conhecimento moral proporcionando a compreensão dos meninos pela leitura da Constituição do Império e a História do Brasil. É importante entendermos essa lei e vermos como a mesma limitou o conhecimento e não apresenta nunca referenciais regionais. Quando comparamos com a lógica da escola hoje e a BNCC antecedida pelos PCNs temos que refletir que essa tem ainda a mesma lógica da lei de 1827 com seus limites e com suas imposições de conhecimentos e nunca levam em consideração o papel docente na produção do conhecimento e muito menos o papel discente com sua realidade vivida imediata.

Figura 04: Ensino mútuo (1827), onde os alunos assumiam função docente



Fonte: MORENO, 2011.

Neste sentido, é importante trazer uma ilustração. Na figura 04 podemos ver uma ilustração de uma sala, na qual é utilizado o método lancasteriano (ensino mútuo) na qual, o ensino é mediado por um aluno monitor, que repassava as lições aos demais. Uma proposta de ensino que pouco se preocupa com o ensino-aprendizagem, a única preocupação do Estado imperial nesse período era os custos com a educação.

Assim, percebemos o olhar do Estado para com a educação, principalmente quando há uma ampliação do ensino escolar para outras camadas da população, que não a classe dominante. Já na alfabetização havia pouca iniciativa para a elaboração de materiais didáticos, no qual eram usadas as catequeses.

Esse sistema demonstra a falta de interesse dos intelectuais brasileiros por materiais didáticos para alfabetização, usando-se dos catecismos portugueses ou traduzidos pelos portugueses. A elite intelectual brasileira não discutia a própria composição da educação, pois grande parte dela era racista, preconceituosa e extremamente dogmática na sua composição filosófica e política. A elite intelectual sempre esteve a favor dos mais ricos, isso implica em distanciar por séculos o pensamento científico das próprias necessidades da classe trabalhadora, bem como vivemos num país ainda “escravocrata” no qual as elites ainda continuam seletivas nas suas ações de informações quanto ao que divulgar cientificamente.

A partir dos anos 80, as propostas dos intelectuais republicanos visavam a produção de catecismos cívicos para imposição de uma moral laica, em substituição da moral religiosa. Dentro da concepção de secularização o catecismo cívico deveria assumir “a nobre” missão de desenvolver o patriotismo, de “expor os direitos do homem” e os princípios da liberdade, conforme preceitos dos liberais do final do século XVIII. (BITTENCOURT, 1993. p. 52)

No final do século XIX e início do século XX cresce o debate sobre novos métodos da alfabetização e de materiais didáticos mais adequados que substituíssem os catecismos, atendendo uma nova realidade com ampliação do número de alunos. Esses debates surgem dos confrontos entre cientificistas e conservadores católicos, porém ambos eram formados pela colonialidade e com isso não havia espaços reais para uma ruptura que trouxesse outras concepções de mundo.

Nesse contexto, surge um maior número de adeptos ao método analítico, com pensadores ligados ao positivismo e com forte apelo à produção nacional dos materiais didáticos. Assim, no virar do século XIX começam a substituir o conteúdo moral religioso pela moral cívico e também buscando o apelo nacionalista, em outras palavras, a moralidade apenas

mudou de dono e com isso a moral burguesa racista, conservadora e dogmática continuou agindo na escola.

Já o ensino secundário, era uma forma de preparação ao ensino superior, com menor controle estatal, no qual grande parte eram colégios particulares. Nesses colégios não se objetivava a ampliação para as demais classes sociais.

Entre nós, o secundário representava, igualmente, um meio de preservar privilégios e manter a separação entre a elite identificada com o mundo branco europeu e o restante da população, composta de mestiços, negros e índios. Eram cursos reservados a alunos em condições econômicas favoráveis, conservando-se sempre, como um curso pago. A aceitação tranquila pelos políticos brasileiros de um ensino elementar gratuito e, ao contrário, as dificuldades em estabelecer um ensino secundário grátis, fato que só ocorreu após 1945, comprova a natureza elitista do curso, criado para atender as classes dirigentes, além de ser um curso exclusivamente reservado aos jovens do sexo masculino. (BITTENCOURT, 1993. p. 58)

Os materiais didáticos para o ensino secundário não haviam grande exigência por obras nacionais, sendo boa parte importadas do exterior ou mesmo obras traduzidas, pois essa formação era voltada para camadas específicas das sociedades, não necessitando tanto controle como no ensino dedicado a maior parcela da população.

O controle estatal sobre os materiais didáticos sempre esteve presente, desde o surgimento destes. O material era visto como algo potencialmente perigoso, exigindo um controle para além das legislações. Mas, os livros tinham um papel fundamental ao evitar que professores utilizassem outros materiais sem o controle estatal, difundindo assim, apenas os valores e a moral de sua época.

### **1.1 - A república e os livros didáticos**

O período de passagem do regime imperial para o regime republicano é marcado por um conjunto de forças que vão surgindo ainda durante o período imperial. Uma parte da elite, principalmente aquela das províncias que ganhavam destaque econômico exigiam maior participação política, da mesma forma o exército que havia passado recentemente pela Guerra do Paraguai e se viam protagonistas no cenário nacional, tornando-se superiores aos civis, também queriam uma maior participação política. Para além dessas demandas, as influências do positivismo também alcançavam o Brasil, fazendo surgir um movimento de contestação do regime imperial.

Com a efetivação do golpe de estado, a educação através dos livros didáticos tem um peso importante na perpetuação dos valores desse novo regime que surge. Assim, com o advento da República, há uma organização mais consciente da educação por parte do Estado para a construção do projeto de nação. Nesse momento é importante compreender a articulação das disciplinas escolares, principalmente a Geografia, que tem papel fundamental na propagação dos ideais de nação.

Vale ressaltar, que apesar de todas as influências dos acontecimentos no exterior que contribuem para a efetivação dessa ruptura com a monarquia, isso não significará avanços para a população mais pobre, trabalhadores, pois, o golpe é um movimento da elite com exército. Assim, não haverá mudanças sociais significativas.

Mas, é um marco importante para a educação de maneira geral, e para os livros didáticos no início do novo século que surge, no qual terá inúmeros eventos que marcaram a trajetória do livro didático no Brasil.

Apesar da ampliação de outras camadas no processo educativo a partir do período republicano, isso ocorreu de forma lenta, e obviamente essa educação era pensada apenas para formação de trabalhadores visando o trabalho. A educação para além do ler e escrever ainda era privilégio para poucos.

Abaixo podemos ver na tabela 2, o ritmo de crescimento da alfabetização no final do período imperial e início do período republicano:

Tabela 02: População alfabetizada: dados de crescimento (1872-1920)

Ano	População*	Alfabetizados*	%
1872	9.930.000	1.560.000	15,7
1890	14.333.000	2.120.000	14,8
1900	17.320.000	4.450.000	25,7
1920	30.640.000	7.490.000	24,4

Fonte: ALMEIDA, J.R. Pires de História da instrução pública no Brasil (1500 – 1889), p. 167-169 e HALLEWELL, L. O Livro no Brasil. p. 157. (retirado de BITTENCOURT 1993, p. 40).

No período da Primeira República era notório a preocupação dos autores de livros didáticos na construção de conceitos atrelados aos valores e composições dos países centrais colonialistas. Por mais que procurassem elementos para caracterizar o povo brasileiro, a ideia

de uma nação civilizada em direção ao progresso e a modernidade seguia os mesmos princípios e condutas dos colonizadores.

Se a nação é construída internamente, afirmando sua diferença com as outras Nações através da língua, cultura, literatura, povo, natureza e território ela também é construída externamente, mostrando fazer parte do concerto internacional das Nações através da adoção dos ritos do Progresso, pela prática da ciência e das Artes. (CARVALHO, 2014, pag. 61).

A utilização dos livros didáticos com a finalidade de construir uma identidade nacional, se inicia ainda no período imperial com a nacionalização das obras didáticas, mas se consolida de fato, para este fim, na Primeira República, quando o Estado fortalece a ideia de utilizar a educação como base do seu projeto de nação, que tem continuidade nos períodos políticos posteriores até os dias atuais.

É nesse contexto que as disciplinas escolares, entre elas a Geografia, são organizadas nos livros didáticos, e posteriormente a organização curricular, já pensando em como poderiam fortalecer os discursos do regime político que surgia.

Assim, é preciso compreender a parcialidade na composição dos conhecimentos através do currículo oficial. Ainda no período imperial, através da primeira escola secundária a Pedro II, o currículo das disciplinas é estabelecido e utilizado como referências pelas demais instituições de ensino, era uma forma de controle estatal sobre os conteúdos e saberes escolares transmitidos, que posteriormente foi aprimorando. Essa imparcialidade pode ser revelada por (Goodson, 1997, p. 10):

Uma história do currículo também não pode cair na armadilha de olhar para o processo de seleção e de organização do conhecimento escolar como um processo natural e inocente, através do qual acadêmicos, cientistas e educadores desinteressados e imparciais determinariam, por dedução lógica e filosófica, aquilo que é mais conveniente ensinar as crianças e os jovens.

A construção do currículo das disciplinas nesse período, tinha uma preocupação exclusivamente com os conteúdos a serem selecionados, nunca uma crítica sobre o conhecimento produzido a partir das interações, ou questionamentos de ordem social, mesmo porque esses espaços não permitiam a construção de conhecimentos e sim, a absorção de um conjunto de saberes considerados necessários para formação de cidadão.

Os valores do regime político que surgia, estavam atrelado ao conjunto de transformações que ocorriam no mundo, principalmente no mundo colonizador. Era preciso

para além de construir o espírito de nação, formar o cidadão brasileiro, seguindo os moldes europeus de civilização.

O pensamento católico ainda tinha grande peso nas decisões, mas o clero que antes tinha livre acesso com o imperador passou a ter que dividir o poder com os militares, desta forma, os militares passaram a organizar diretamente as instituições educacionais e, por fim, toda a política educacional nacional por meio das normativas instrutivas e dos parâmetros escolares. Os militares buscando uma diferenciação quanto ao império atrelaram o conhecimento católico as questões positivistas por meio das obras de A. Comte, mas não abandonaram todo o autoritarismo e o sentido de dominação e hierarquia nas escolas brasileiras.

Goodson (1997) sinaliza que as disciplinas escolares organizadas num currículo e que tenham um fundamento interno para promover o conhecimento geram estabilidades e essas são importantes para refletirmos como a educação brasileira sempre teve como prioridade essa estabilidade de conteúdo que gerasse uma sociedade estável para a classe dominante.

Segundo Goodson (1997) é importante entendermos que as disciplinas escolares são sistemas e práticas institucionalizadas. Segundo o autor as disciplinas promovem um sentido para a ação, deste modo, conforme Barbosa (2020) a disciplina Geografia sempre esteve vinculada aos propósitos do Estado burguês e com vínculos diretos com a burguesia internacional.

A primeira república procurou organizar a escola para a ação de seus objetivos e com isso promover um sentido único de conhecimento sem abandonar a moralidade construída legalmente na escola desde a lei de 15 de outubro de 1827.

Goodson (1997) apresenta a disciplina escolar com uma estrutura diretiva, pois a estrutura incorpora os objetivos que as pessoas devem seguir socialmente. A primeira república procurou validar a escola como ação permanente da classe dominante.

Na Primeira República, o próprio Estado se empenha na construção de um projeto de nação e coloca a educação como um dos principais pilares para a circulação destas novas ideias. Assim, a escola passa a ter um papel fundamental na formação destes 'brasileiros'. E as disciplinas escolares, como é o caso da geografia, da história e da língua portuguesa, estiveram intimamente envolvidas com esse processo. (CARVALHO, 2014, p. 56)

Carvalho (2014) coaduna com as ideias de Goodson (1997) e nos coloca na escola como instituição para a formação de um sentido prático de um tipo de sujeito nacional. A escola por meio de suas disciplinas busca seus objetivos na promoção da relação entre as expectativas do Estado e o papel social. A disciplina Geografia precisa ser um elo entre as problematizações

do não cumprimento das diretrizes do Estado e a perspectiva de uma direção que cumprirá cada papel institucionalizado.

Segundo Goodson (1997) a disciplina escolar tem como definição de suas práticas um discurso retórico que fundamenta a organização e prática educativa pela permanência da reprodução social. Carvalho (2014) aponta que as condições sociais estão vinculadas ao projeto de ensino de Geografia na primeira república, bem como destaca o papel fundamental da organização dessas ideias e práticas escolares pelos livros didáticos:

Os livros didáticos, não somente enquanto textos, mas enquanto acesso a esse discurso, registraram esta sobreposição de tempos em que convivem elementos residuais e progressistas, ainda sem hegemonia social. E por estes motivos, era um discurso aberto e ao mesmo tempo fechado: polissêmico e incompleto; e também portador de elementos de permanência e da memória. (CARVALHO, 2014, p. 56)

Os livros didáticos analisados por Carvalho (2014) apontam uma construção de um sentido de Brasil como resultado do golpe militar de 1889. As ideias republicanas ainda tentavam ser hegemônicas num país de quase 100 anos de monarquia, por isso era preciso estruturar o ensino sobre os valores positivistas, republicanos e cristãos.

A ideia da moralidade religiosa precisa compor o quadro da república e substituir pouco a pouco o sentido do monarca pelo do presidente da república e com isso garantir a mesma fidelidade.

As reformas educacionais foram muitas na primeira república como destacou Colesanti (1984) e todas essas tiveram pouco interesse em mudar o ensino de Geografia; assim, as reformas iniciadas com Benjamin Constant (1890) não trouxeram efetivamente uma educação que priorizasse a realidade, mas que buscasse um sentido ideal de país a partir das exigências do Estado, da igreja, dos militares e do setor agrícola da economia. As outras reformas (Epitácio Pessoa em 1901, Correa em 1911, Carlos Maximiliano em 1915 e Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz realizada no ano de 1925.

A partir da Era Vargas surgem mudanças mais efetivas no campo educacional, principalmente em função das novas realidades urbano e industrial que vai ganhando o país. As constituições de 1934 e posteriormente 1937 traçaram bases para uma política educacional, inclusive para com o livro didático.

Com o regime varguista, ocorre novamente uma centralização política e econômica, que também é refletida na educação com a regulamentação por leis federais e implementação

do Ministério da Educação e da Saúde Pública, que posteriormente organiza o ensino secundário no Brasil.

A partir do Estado Novo, 1937 é criado o Instituto Nacional do Livro que visava a edição de obras literárias e elaboração de outros materiais, inclusive um dicionário nacional, e também responsável pela expansão do número de bibliotecas por todo território nacional, demonstrando um maior controle estatal e uma maior participação nas políticas educacionais.

O período da ditadura militar é marcado pelas pretensões sombrias e temerosas do Estado, e pelas contradições nos discursos e práticas desse regime. Fica escancarada o atendimento aos desejos de uma burguesia comprometida única e absolutamente com o capitalismo mundial, adotando práticas liberais alinhadas como os países imperialistas, em destaque os EUA.

O período da ditadura militar entre os anos de 1964 e 1985 é marcado na história dos livros didáticos pela exacerbação do regime pelo modelo capitalista de produção no seu aspecto mais brutal.

A distância entre os discursos e as práticas é enorme, a educação amarga o retrocesso e em consequência os livros ampliam o poder de dominação ideológica do Estado.

Com o discurso de democratização do ensino, uma das medidas de maior efeito é a municipalização da educação, o que na verdade ocorre é um realocamento dos recursos para privilegiar grupos oligárquicos locais defensores do regime militar, que estabelecem estruturas para manutenção do poder político. Essas estruturas serviram como publicidade gratuita do regime em várias regiões.

O setor educacional é marcado durante esse período por forte caráter repressivo/punitivo, com intervenções diretas em todos os setores educacionais, evitando assim, qualquer movimento contestatório.

Essa cultura militar de repressão, hierarquização é vivenciado em toda a sociedade, através do desrespeito contínuo aos direitos humanos, aos valores democráticos, principalmente entre a população mais pobre.

Castro (2016), em sua dissertação sobre militarismo e educação através de uma análise antropológica da realidade nas instituições militares discute utilizando outros pensadores a questão da identidade militar, representada pelo “espírito militar” que passa por um sentimento de superioridade militar sobre os civis, de modo que esse pensamento hierarquizado nas instituições militares, extrapolam os limites da instituição chegando também a sociedade de maneira geral, criando essa cultura em toda sociedade.

Com o processo de redemocratização e criação da constituição de 1988, uma série de mudanças são estabelecidas, visando principalmente tornar a educação acessível a todos os cidadãos brasileiros, com estabelecimento de metas para tal objetivo. No que diz respeito ao livro didático, é instituído desde 1985 o Programa Nacional do Livro Didático.

A partir da criação do PNLD os professores tiveram maior liberdade para escolha dos livros didáticos e participação nas avaliações das obras, mas com limitações impostas por toda burocracia que envolve a criação destes livros, incluindo um conjunto de legislações que atuam para controlar o conteúdo presentes nos livros.

**CAPÍTULO – 2****LEITURA METODOLÓGICA DAS CATEGORIAS LUGAR E PAISAGEM**

No presente capítulo, faremos uma leitura metodológica, abordando as categorias lugar e paisagem e suas interpretações a partir de uma leitura marxista. Desde a geografia positivista, até a geografia teórica e finalmente a geografia fenomenológica e crítica as categorias lugar e paisagem são fundamentais para compreender a realidade, todas as escolas do pensamento filosófico-geográfico se constituíram enquanto fundamento que parte das categorias paisagem, como componente interativo entre a sociedade e a natureza, e a categoria lugar, ligada a dimensão pessoal na projeção do sentido do próprio espaço. Todas as escolas geográficas tiveram como fundamento essa interpretação dessas categorias, isto é, a paisagem eu interpreto para fora e o lugar para dentro.

Esse capítulo é importante por apresentar as bases categóricas e científicas que serão analisadas nos livros didáticos; assim, o conhecimento trabalhado neste capítulo busca compreender historicamente a origem e as consequências desses para a Geografia enquanto ciência e enquanto ciência na promoção da disciplina escolar.

Os fundamentos históricos de todas as categorias da Geografia são oriundos das sociedades europeias geográficas que tiveram como fundamento a produção e a reprodução do modo capitalista de fazer política, economia e cultura. É fundamental que entendamos que o processo de reprodução do capitalismo se dá pela organização das práticas da produção de mercadorias, logo o sentido de uma ruptura epistemológica se fará presente e necessária ao ter a paisagem e o lugar como condições para promover o entendimento integral dos sujeitos.

Compreender integralmente tem o sentido de ampliar a relação entre as classes sociais trabalhadoras e a classe dominante; assim, a paisagem e o lugar são fundamentais para o ensino de Geografia, já que a categoria paisagem nos obriga a reflexão de nossa própria condição espacial e a categoria lugar nos apresenta nossa relação de entendimento a partir de nossas angústias, sofrimentos, liberdade, alienação, ideologias, rupturas.

Justificamos o trabalho com as categorias paisagem e lugar a partir da responsabilidade educacional da Geografia, pois as categorias mencionadas promovem a compreensão do espaço geográfico na sua totalidade, isto é, compreendemos o mundo no qual estamos inseridos por meio dessas categorias. A categoria paisagem e a categoria lugar dimensiona o cotidiano por meio de múltiplas escalas e múltiplas relações que processam o cotidiano pelas relações materiais e imateriais. A materialidade está ligada ao local, portanto, ao espaço no qual o sujeito

vive e a imaterialidade como ele reflete essa dimensão espacial vivida no cotidiano, respectivamente, paisagem e lugar.

A relação matéria e subjetividade apresenta um caminho de uma tríade na perspectiva da realidade, já que o lócus geográfico (soma da paisagem e do lugar) me apresenta como vivo. A primeira realidade é a relação direta com minha existência no tempo presente, a segunda realidade é como esse tempo presente deveria ser quando subordinado aos valores de justiça e dignidade humana e o terceiro está ligado ao papel da realidade como transformação. A paisagem e o lugar me apresentam uma condição de vida que deve ser discutida e trabalhada em sala de aula, para que alunas e alunos consigam ampliar a capacidade de compreender e, portanto, transformar o mundo.

As categorias geográficas paisagem e lugar serão trabalhadas numa leitura anticolonialista. O anticolonialismo é uma leitura de ruptura com a realidade que oprime. A paisagem é essencialmente na sociedade capitalista opressora e o lugar, como subjetividade constituída pelo capitalismo, também buscará uma correlação de dependência.

Devemos nos atentar ao papel que as categorias da Geografia têm ao facilitar a organização do espaço, a sua interpretação e a construção de novas espacialidades a partir de uma composição em que o trabalhador se centraliza como protagonista. As categorias paisagem e lugar oferecem possibilidades para essa compreensão de protagonismo da classe trabalhadora, desde que abarque elementos e conceitos que façam parte da vivência cotidiana dessa classe, como a insegurança, o medo que anda lado a lado com a fome e a violência.

O Espaço Geográfico é social, assim, o lugar e paisagem são espaços sociais, logo, são espaços onde a vida se realiza, onde trabalhadoras e trabalhadores vivenciam a realidade do dia a dia, das jornadas exaustivas de trabalho, da convivência com o crime, da precariedade dos serviços públicos, da falta de alimentos, da falta de espaços de lazer, enfim de toda contradição do mundo capitalista.

Ao compreender a paisagem a partir das suas contradições materialistas, a veremos como espaço de opressão, o que para Lenyra Rique (2004a, p.113): seria entender a paisagem como “um rosto e um conteúdo”, ou seja, ela tem a capacidade de nos mostrar nos mínimos detalhes as contradições desse sistema opressor, isso porque a paisagem como resultado do processo de opressão deixa seus vestígios, e basta desvendar os olhos para compreendê-la.

Quando se constrói um caminho para compreender a organização do espaço por outros elementos, como a fome, e a violência, isso nos mostra o quanto as categorias geográficas estão distantes da compreensão do espaço em suas contradições, ao mesmo tempo, nos abre a mente para visualizar as várias possibilidades que as categorias geográficas pode nos oferecer para

compreender o espaço na sua totalidade não somente através do conceito de fome e violência, mas de todos conceitos que permeiam a vida do pobre, do trabalhador, do explorado.

Assim, o anticolonialismo na sua leitura das categorias geográficas busca construir uma ponte entre os processos educativos por meio de uma ciência do espaço e a realidade cotidiana da classe trabalhadora. Essa lógica anticolonialista de compreensão da espacialidade, busca estimular alunos e alunas a compreenderem a interação sociedade/natureza a partir da sociedade capitalista e suas contradições num processo de valorização das vivências e de sistematização dos conhecimentos prévios destes.

Assim, é possível estabelecer uma conexão entre os problemas enfrentados no cotidiano ao projeto de sociedade imposto, e pelo raciocínio geográfico compreender a forma como é produzido e ocupado o espaço. Portanto, uma série de questões socioambientais postas na contemporaneamente já se dirigia a falta de uma consciência coletiva, pois nesse modelo de sociedade a espacialidade é construída partindo da individualidade, da mercadoria e da acumulação ampliada do capital.

Deste modo, já cairia por chão essa formação cidadã a que propõe o ensino nos moldes atuais, pois, pelos instrumentos educativos estabelecidos trata-se da formação do cidadão nos preceitos capitalistas os quais contribuem para manutenção do projeto de sociedade já posto, de uma falsa democracia, de uma educação cidadã e de uma escola plural. Nesse sentido, ao pensarmos as categorias geográficas, por meio do anticolonialismo, nos apresentamos como sujeitos que vão além do imediatismo, ou seja, a realidade vivida é aquela que articula conhecimento e poder.

O Estado tem uma forma “simples” de colocar as questões educacionais por meio das ciências apresentadas e ensinadas na escola. A Geografia, como uma dessas ciências, está inserida diretamente numa lógica destrutiva quanto à capacidade de criação e articulação da sociedade para resolver os problemas. A simplicidade com a qual afirmamos está na direção da compreensão de uma educação que precisa ser efetiva para a produtividade, por isso apresentamos a palavra simplicidade, já que todas as funções educacionais da escola estão ligadas a produção e reprodução das condições materiais vinculadas ao modo de produção capitalista.

A Geografia Anticolonial parte do materialismo histórico e dialético com o qual busca compreender as contradições imediatas e suas formas diversas de organização da sociedade pelo espaço geográfico. O espaço que apresentamos é o espaço geográfico da ruptura com a opressão.

A Geografia anticolonial parte dessa ruptura com o pensamento hegemônico que domina culturalmente e ideologicamente boa parte do pensamento científico geográfico e condiciona uma organização da sociedade partindo dos preceitos do mundo burguês, que visam a manutenção da dominação das classes trabalhadoras mediante um projeto de organização e aparelhamentos das ferramentas de ensino com fortes elementos fascistas, racistas e colonialistas e que perduram até os dias atuais. Assim, o anticolonialismo aplicado aos livros didáticos busca aprimorar os conhecimentos geográficos através dos conceitos e categorias da Geografia na compreensão da criação e organização da espacialidade partindo do cotidiano das pessoas que constituem em grande parte a população brasileira: os(as) trabalhadores(as).

Deste modo, a construção de uma educação cidadã, de imediato já levaria a compreensão dos direitos básicos negados, da luta contra a segregação social, o que chocaria com a construção posta de aceitação pacífica desta condição.

O entendimento através do processo educativo amparado no viés anticolonialista levaria aos educandos uma compreensão de que toda opressão sofrida pela classe trabalhadora é o projeto de uma sociedade amparada no racismo, no fascismo que nada mais é que uma consequência do próprio capitalismo.

## **2.1. BNCC e as questões do processo ensino-aprendizagem pelas categorias geográficas**

A BNCC é um documento de extrema importância para analisarmos as condições educacionais e o currículo nacional, desta forma, a mesma tem como centralidade de suas categorias a paisagem e o lugar. A justificativa para a escolha de trabalharmos com essas categorias está na organização das publicações institucionais antes da BNCC, como os PCNs que tiveram sempre como centralidade a condição analítica do lugar e da paisagem como centralidade. Os PCNs são de grande relevância para pensarmos as mudanças que ocorreram pela BNCC e as que permaneceram.

Destacamos que as que permaneceram foram as categorias majoritárias de análise como o lugar e a paisagem. Diferentemente a condição da categoria região mudou na BNCC, uma vez que nos PCNs quase não se tem mencionado essa categoria, pois os PCNs vieram de um momento histórico pós-muro de Berlim, o que fez que a condição geopolítica, com predominância única dos Estados Unidos, não permitisse que se falasse em outras regiões, pois haveria apenas um sentido para a humanidade: a produção da globalização.

Após a globalização ser consolidada por meio de uma ditadura econômica mundial alicerçada pelos Estados Unidos muitos povos iniciaram um processo de destruição da

normalidade apresentada pelos Estados Unidos como um país que guiou a humanidade para um sentido. Inúmeros movimentos contra os Estados Unidos e sua cultura de massa fizeram com que as condições globalizantes para pensar a educação fossem voltadas para um processo educativo que precisava fragmentar mesmo que ideologicamente a realidade promovida pelo neoliberalismo.

Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Ao mesmo tempo, a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças. (BRASIL, 2017, p. 359)

A abertura da BNCC que trata do ensino de Geografia revela uma preferência teórica pela paisagem e pelo lugar. Essa preferência é explícita nos anos iniciais do Ensino Fundamental: *“A ênfase nos lugares de vivência, dada no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, oportuniza o desenvolvimento de noções de pertencimento, localização, orientação e organização das experiências e vivências em diferentes locais.”* (BRASIL, 2017, p. 368).

Essa obstinação pelas categorias lugar e paisagem na BNCC é percebida na sua disseminação nos livros didáticos e na forma como os temas são trabalhados em sala. No sexto ano, a compreensão do planeta e da cartografia partem do lugar e da paisagem, no sétimo ano o estudo do Brasil é marcado também pelas relações do lugar e da paisagem, e no fechamento do ciclo escolar, os estudos dos continentes americano e africano no oitavo ano, e os demais continentes bem como o processo de organização do espaço pela globalização no nono ano é marcado pela análise das paisagens.

Ainda que as demais categorias geográficas apareçam no estudo do espaço no Ensino Fundamental, elas são analisadas a partir de uma compreensão do lugar, quanto ao espaço de vivência dos indivíduos e da análise das paisagens.

Ainda sobre o objetivo em se estudar a Geografia, a BNCC traz o foco para o desenvolvimento de um raciocínio geográfico. *“Para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico”.* (BRASIL, 2017, p. 359). Porém, esse raciocínio geográfico parte de um conjunto de princípios positivistas: a analogia, a conexão, a diferenciação, a distribuição, a extensão, a localização e a ordem, como apontando na própria BNCC:

Raciocínio geográfico, uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplica determinados princípios (Quadro 1) para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas. (BRASIL, 2017, p. 359)

Em nota de rodapé no documento (BNCC), é informado que “essa concepção, que valoriza a capacidade dos jovens de pensar espacialmente por meio do raciocínio geográfico, é compartilhada por propostas curriculares de diversos países, como o Reino Unido, Portugal, Estados Unidos da América, Chile e Austrália”. Países estes com cunho capitalista extremado, e com forte adesão aos ideais neoliberais para a educação. Assim, fica evidente o alinhamento das propostas curriculares aos interesses capitais predominantes dos países centrais do domínio capitalista ocidental.

Tabela 03: Descrição dos princípios do raciocínio geográfico

PRINCIPIO	DESCRIÇÃO
Analogia	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre os fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.
Conexão	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
Diferenciação	É a variação dos fenômenos de interesse da Geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.
Distribuição	Exprime como os objetivos se repartem pelo espaço.
Extensão	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
Localização	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).
Ordem	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

Fonte: BRASIL, 2017, p. 360.

Então, quando se fala em desenvolver um pensamento geográfico por um raciocínio geográfico, a BNCC parte de uma análise do espaço por uma lógica positivista vinculada às

ideias da produção capitalista. Tal lógica é compreendida pelas relações que sedimentam uma realidade espacial a partir das analogias e conexões com a realidade que se instaura a partir de um sentido produtivo. As categorias geográficas, portanto, nutrem um direcionamento para a produção e reprodução do capitalismo e toda sua organização não se pauta nas concepções efetivamente críticas, pois a composição científica do raciocínio está suficientemente composta para interromper qualquer condição de reflexão quanto a realidade.

Diante disso, na prática escolar esse raciocínio geográfico é marcado por conteúdos de livros didáticos que tem uma preocupação maior em descrever as características de determinados espaços sem aprofundar em causas que levam a sua transformação. A Geografia escolar então, é marcada por uma ciência de descrição de lugares e paisagens. Quando se trabalha essas categorias, o principal objetivo é descrevê-las.

Nesse processo de descrição das paisagens há também as comparações entre os espaços. Não é difícil ver nos livros didáticos análises de diferentes paisagens comparando uma situação de um país “desenvolvido” a de um país “subdesenvolvido”, levando o aluno acreditar e adotar um padrão de aceitação do que é considerado desenvolvido.

Esse alinhamento de concepções pedagógicas/científicas com os países do centro capitalista, principalmente com os Estados Unidos não surge na BNCC de maneira repentina, é algo que foi marcado pelas reformas educacionais no período da ditadura militar e que perdura até os dias atuais. Assim, todo processo educativo, desde suas concepções científicas nas universidades brasileiras sofreram todo um tratamento para que esses alinhamentos aos ideais capitalistas não se perdessem com a reformulação da política brasileira no processo de redemocratização.

Esse momento trágico de distanciamento científico da produção de um modelo de educação escolar que tenha responsabilidade na formação de cidadãos conscientes é projetado fortemente pelos principais atores envolvidos no processo educativo no período de ditadura militar.

A visão tecnoburocrática empresarial e autoritária levou ao aumento das exigências formais; e sendo um modelo imposto, acabou gerando modismos de pensamento, importados de países industrializados capitalistas e não a criação de padrões intelectuais-tecnológicos voltados para a realidade brasileira. Isto, aliás, seria difícil numa universidade caracterizada por cassações, aposentadorias compulsórias, perseguições e falta de liberdade. **A farsa da neutralidade científica foi imposta**, tendo como estratégia o compartimentalismo e, como subproduto, o fim da controvérsia, do debate. (CAMPOS, 2002, pág. 43 <grifo nosso>)

O modelo educacional adotado a partir do golpe militar de 1964 trouxe para o campo educacional um alinhamento com os objetivos de expansão do capitalismo mundial pelo imperialismo estadunidense com o apoio dos dirigentes brasileiros e também da burguesia. Então, o plano para a educação era neutralizar todo poder de questionamento que ela fosse capaz de trazer e com isso ampliar a preparação para o mercado de trabalho, uma vez que os jovens deveriam ter como centralidade de sua vida a produção e a inserção no mundo do trabalho. Deste modo, frente a industrialização e abertura econômica do país a educação buscou consolidar uma forma de atuação do conhecimento vinculado simplesmente a lógica produtiva.

Essa neutralidade apresentada por Campos (2002) sobreviveu de forma proposital e com isso todo o pensamento geográfico escolar está centrado ainda na produção. Toda a composição neutra do pensamento científico significa que existe um plano para constituir um caminho de prosseguimento e alinhamento as pedagogias nada libertárias ou conservadoras. A BNCC trouxe um caminho de continuidade dessa herança do golpe de 1964, pois a mesma insiste na neutralidade científica e na lógica de dominação da produção na formação de sujeitos com cidadania plena.

A escola no período militar tinha alinhada ao seu papel de formação para o mercado de trabalho o papel de propagação da ideologia do regime. O papel de castradora do regime está no impedimento constante de sua construção que apresente qualquer pensamento crítico. Assim, a disseminação de metodologias de ensino com pouco ou nenhum envolvimento com causas sociais são implementados em uma ciência geográfica fragmentada e fragilizados pelo projeto de desmonte das ciências sociais de maneira geral.

A proliferação de cursos privados de Estudos Sociais, a não preocupação com a qualidade dos mesmos, o autoritarismo reinante, entre outros, possibilitaram que o conteúdo desta área se limitasse a descrições inofensivas, fragmentadas e inconsistentes, que ocultavam a estrutura de classes e o papel do Estado, cumprindo o objetivo de mascarar o papel das desigualdades e das injustiças na organização da sociedade e na elaboração do espaço geográfico brasileiro. (CAMPOS, 2002, p. 48)

Essa fragmentação da ciência geográfica e sua redução como ciência da descrição vai afetar diretamente a elaboração de materiais didáticos, a formação de professores e todos os outros elementos relacionados à educação básica. Tão marcante é esse processo, que com todas as mudanças e reformulações científicas a Geografia permanece com seu caráter conservador até os dias atuais nos livros didáticos, embasados por todos os documentos referências e demais diretrizes.

O que precisa ficar claro é que não é só o conflito de classes que é muitas vezes omitido, mas também o conflito científico. O próprio direcionamento da pesquisa universitária e sua submissão ao mundo do capital, vão fazer com que alguns conhecimentos fiquem faltando pois não são pesquisados e assim não serão trabalhados nas escolas de 1º e 2º. graus. Talvez seja por isso que, na década de 70, no ensino superior, tenha ocorrido um certo desprezo pela história da ciência que seria trabalhada pelos futuros docentes. O próprio currículo universitário tem suas disciplinas selecionadas e a própria nomenclatura das mesmas reflete a concepção dominante. **A pretensão, nem sempre alcançada, era formar o bom professor para o sistema, que era aquele que não contribuía para o pensar, para a descoberta da contradição.** (CAMPOS, 2002, pág. 52 <grifo nosso>)

A organização dos conteúdos geográficos durante a ditadura militar apresentou um sentido único para constituir o conhecimento da realidade espacial; assim, todos os sujeitos em idade escolar passaram a entender a própria existência a partir do Estado. Quando retomamos o tempo presente refletimos que essa condição ainda parece se manter, já que desde os PCNs até a BNCC consolidou uma forma de entender o mundo pela formação de docentes comprometidos com a lógica dominante e com pouca desconstrução da realidade.

A realidade na BNCC mostra-se firme na composição de um sentido nada evolutivo para pensar a educação. O ensino de Geografia, portanto, nutre das formas de um conteúdo que se solidifica na composição didática vinculada aos projetos não efetivos de uma epistemologia realmente crítica. O Estado consolida uma forma de conhecimento que se mostra pouco dinâmica na relação com o cotidiano.

O controle estatal sobre os rumos da educação brasileira é uma preocupação que remonta ao período imperial, como discutido no capítulo 1, e segue presente até os dias atuais. A forma como esse controle é exercido varia em cada contexto histórico e político. O momento atual, marcado por uma democracia burguesa, o controle sobre o processo educativo se dá de forma bastante sutil, através de um elemento jurídico burocrático que é aplicado à conveniência dos representantes do grande capital.

Ao pensar o ensino de Geografia partindo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Guimarães (2018), parte de dois questionamentos principais: Qual a contribuição deste documento e quais conhecimentos geográficos importam? Aqui, faremos um terceiro questionamento, a quem importa a implementação deste documento?

BNCC foi gestada, portanto, em um contexto político nacional conturbado, de instabilidade e conflito, o que gerou muitos questionamentos por parte dos profissionais do campo da Educação, dentre outros. Uma das críticas contundentes é que o processo de elaboração da BNCC foi marcado pelas circunstâncias políticas, pelo acirramento das divergências e pela imposição

de determinados grupos, resultando em uma reduzida participação dos docentes, dos profissionais da Educação e da sociedade em geral. A proposta é, portanto, centralizadora e se configura como um currículo prescrito que será implementado na ação docente e escolar. (GUIMARÃES, 2018, p. 1040)

Ao avaliar o comportamento dos profissionais da educação, Guimarães (2018) trata da não obrigatoriedade dos professores em seguir à risca os documentos de referência, mas que isso depende de como o sistema de ensino e o próprio professor encara esses documentos e de outros fatores como a política pública que direciona a formação dos professores, os materiais didáticos e as avaliações do sistema educacional.

A imposição de regras no sistema de ensino nem sempre funciona por meio de documentos, existe vários outros métodos de impor de forma indireta um conjunto de normas de forma sutil. Isso ocorre, pois a cultura autoritária ainda é presente na cultura escolar. A opressão, rigidez e truculência com os educandos são vivenciadas cotidianamente nas escolas e exercidas pelos dirigentes máximos.

A precarização das condições de trabalho, com salários defasados, cargas de trabalho excessivas, burocracias desnecessárias, salas de aulas superlotadas, falta de recursos materiais e humanos e até mesmo de alimentação, as situações de violência, abandono e problemas psicológicos dos alunos sem os devidos acompanhamentos profissionais, sobrecarregam e afastam os professores das discussões e questões centrais que envolvem a educação.

Quanto o cumprimento das orientações propostas pela BNCC, Guimarães (2018, p. 1041), nos chama atenção para a “ambiguidade do documento ao afirmar que a BNCC não é currículo, mas apenas diretrizes para a elaboração dos currículos pelas escolas”. Em sequência ela faz uma análise de vários pontos, apontando que este documento funciona como uma “prescrição curricular”, modelando assim, as práticas em sala de aula e a elaboração dos livros didáticos.

Mas reforçando o que foi dito anteriormente sobre como é encarado a BNCC, na sua totalidade, pelo sistema de ensino. Fica evidente pela própria experiência docente que as próprias escolas têm a cultura de utilizar os documentos de referências curriculares com caráter de prescrição. Ao iniciar o ano letivo, os professores devem construir seus planos de ensino baseados nas “referências” curriculares.

A construção desse documento é marcada pela ausência da participação dos principais atores que estão envolvidos no processo educativo, os professores. Para os atores que de fato estão envolvidos na construção desse documento, os representantes do grande capital, pouco

importa os conhecimentos prévios, as vivências diárias e a participação da vida escolar dos alunos pelos professores.

Isso reflete em todas as principais decisões que envolvem os rumos da educação, como profissionais da educação vivenciamos reiteradamente a exclusão do debate em que pese qualquer alteração no processo educativo, não obstante, para além da construção dos documentos de referências curriculares, outras medidas como formações complementares, interferências de outros atores no processo educativo como o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - PCIN são impostas à revelia dos educadores.

Os interesses mercadológicos são discutidos anteriormente na dissertação quando se trata do processo de elaboração do livro didático pelas editoras, no qual questionamos a redução do livro didático à mercadoria, tratando do livro didático, mas não somente dessa ferramenta, o sistema de ensino no Brasil como todo, frente ao número expressivo de alunos e profissionais na educação básica. Enfim, o jogo de interesses no processo formativo da educação básica resume todo processo a lógica da mercadoria, base principal do sistema capitalista.

O projeto de prescrição curricular que vem ocorrendo atualmente por meio de um projeto político nefasto nos documentos de referência curricular no campo da Geografia pode ser comparado ao modelo curricular adotado no período mais sombrio da nossa história recente, a ditadura militar. Os objetivos pretendidos com a descaracterização da Geografia no período militar, levando em consideração o contexto político do momento, comparado aos dias atuais, retiram do conteúdo da Geografia a capacidade em pensar de forma crítica as contradições sociais. Bem como existe o impedimento de uma reflexão que absorva o cotidiano e a revolução epistemológica, já que o ensino de Geografia não busca ser efetivado pela relação direta com a liberdade e com a promoção dessa na forma de conteúdo materializado no próprio cotidiano.

Essas comparações podem parecer desproporcionais quando considerados os distintos momentos políticos aqui tratados, porém, levando em consideração os interesses escusos dos agentes do grande capital em todas as estruturas do processo educativo, fica evidente que os pilares da formação escolar são moldados com base nos rumos que a dinâmica capitalista vai tomando nos diferentes momentos.

Para o ensino de Geografia, o resultado desse modelo de ensino não é diferente do ocorrido anteriormente, cidadãos inconscientes das principais questões que o envolvem e sem a consciência do seu papel na criação e organização do seu espaço, com posicionamentos inconsistentes e manipuláveis.

Antes de adentrarmos nas especificações da BNCC para o sexto ano do Ensino Fundamental, vamos compreender de maneira geral a proposta do BNCC para a Geografia

quanto as competências específicas para o Ensino Fundamental. Podemos entender “competência” por conjunto de atribuições, e assim, já percebemos uma limitação pelo verbo que inicia cada competência, sem trazer uma proximidade maior do sujeito aluno com a realidade em que está inserido.

Das competências esperadas para o fundamental de maneira geral, destacamos a competência “3” que propõe:

desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.” (BRASIL, 2017, p. 366)

A competência citada já mostra de início uma incongruência, quando se fala em “desenvolver autonomia e senso crítico”, não que essa seja uma competência desnecessária, ela é extremamente importante, difícil é consegui-la por meio de um “raciocínio geográfico”, que discutido anteriormente já nos remete à um conjunto de princípios positivistas, que não permite o choque de contradições impostos pela realidade.

Espera-se, assim, que o estudo da Geografia no Ensino Fundamental – Anos Finais possa contribuir para o delineamento do projeto de vida dos jovens alunos, de modo que eles compreendam a produção social do espaço e a transformação do espaço em território usado. Anseia-se, também, que entendam o papel do Estado-nação em um período histórico cuja inovação tecnológica é responsável por grandes transformações socioespaciais, acentuando ainda mais a necessidade de que possam conjecturar as alternativas de uso do território e as possibilidades de seus próprios projetos para o futuro. (BRASIL, 2017, p. 381)

O que a BNCC espera de formação de um aluno do Ensino Fundamental em Geografia é irreal, pois não dialoga diretamente com a realidade da vida da maioria da(os) jovens alunas(os). Esse diálogo é fundamental para compreender a própria realidade que se mostra, quando não refletida, distante de sua própria existência. Essa contradição entre realidade e existência precisa ser pensada dentro de uma afirmação que se mostre capaz de entender o processo de vida nas suas muitas escalas que fundamental a realidade.

Deste modo, a realidade precisa ser efetuada como vivida e pensada nessa condição para existir. A BNCC aponta um grande distanciamento entre realidade e experiência de vida dos sujeitos, logo a realidade que se torna conjunto operativo do conhecimento é a homogeneização da afirmação de uma verdade elaborada e pensada pelo Estado por meio de seus agentes. Diante disso é fundamental questionarmos:

- a) Qual delineamento de projeto de vida é permitido a esses jovens partindo de uma Geografia escolar que se nega a debater grande parte dos problemas cotidianos destes jovens?
- b) Como compreender um espaço que se torna alheio a você mesmo, no qual você não é o ator principal de construção, mas um mero observador/analizador?
- c) Como compreender o papel do Estado-nação nas transformações socioespaciais se boa parte da população é negada por parte deste Estado?

Esses questionamentos são importantes para que compreendamos que há necessidade de coerência entre o que se propõe para o aprendizado de um aluno e o que se espera que ele desenvolva com esse aprendizado, caso contrário, será apenas um conjunto de ideias soltas, sem nenhum compromisso com um ensino transformador. O projeto de vida dos sujeitos na análise da BNCC pela Geografia está vinculado a lógica produtiva e não a superação dessa, logo a lógica da produção industrial se mostra eficaz, conforme Enguita (1989), na individualização do sujeito coerente com a produção e não com sua própria existência. Neste sentido, segundo Palangana (1998, p. 143):

A sociedade industrial desenvolve tentáculos ou estruturas de automanutenção que cerceiam a consciência crítica, atingindo suas próprias bases. A forma como a produção está organizada enriquece a vida de um modo geral, dissimula o controle sobre ela, mostrando-se hábil em reconciliar forças opostas.

Palangana (1998) apresenta uma sociedade que busca a não contradição por meio do domínio do capitalismo. As questões anteriores apresentadas evidenciam como esses sujeitos são incapazes de mostrarem as contradições, visto que tais derrubam imediatamente qualquer pretensão de conciliação das contradições, já que as contradições são frutos desse constrangimento entre forma, ação e estrutura que coloca a BNCC como um documento obrigatório, como força de lei, ou seja, a força de lei impõe uma condição de pensamento e, principalmente, de comportamento, como a BNCC busca evidenciar as questões da produção para que a LDB seja cumprida, trouxe a cidadania dentro da lógica apresentada pela autora Palangana (1998).

É com esse entendimento, que analisaremos as propostas para formação de um aluno de Ensino Fundamental em Geografia e as habilidades que o mesmo deverá desenvolver ao longo

desse ciclo. Assim, é extremamente importante compreender a fase inicial dessa proposta de aprendizado, partindo do sexto ano do Ensino Escolar, no qual um conjunto de conhecimentos guiado por um professor especialista da área coloca em evidência questões epistemológicas que comporão a ontologia desses sujeitos, isto é, as competências e habilidades desenvolverão nos sujeitos um sentido próprio para pensar a existência. O 6º ano, portanto, tem como grande fundamento a relação da infância com a juventude e por isso os conceitos geográficos tem efeito duradouro nessa composição para compreender a realidade.

A Geografia no sexto ano, desta forma, evidencia uma proposta pela BNCC que parte de um enfoque direcionado às categorias lugar e paisagem, bem como sua interpretação por uma análise descritivista, ligada diretamente a estrutura de pensamento positivista e, portanto, capitalista, já que a estrutura aponta para a produção. Assim, um conjunto de vertentes da Geografia são organizadas para compreensão da relação homem/meio, mas que o resultado final se volta a essa Geografia, tecnicista e moldada pelas relações com o capital.

Para tanto, no 6º ano, propõe-se a retomada da identidade sociocultural, do reconhecimento dos lugares de vivência e da necessidade do estudo sobre os diferentes e desiguais usos do espaço, para uma tomada de consciência sobre a escala da interferência humana no planeta. Aborda-se também o desenvolvimento de conceitos estruturantes do meio físico natural, destacadamente, as relações entre os fenômenos no decorrer dos tempos da natureza e as profundas alterações ocorridas no tempo social. Ambas são responsáveis pelas significativas transformações do meio e pela produção do espaço geográfico, fruto da ação humana sobre o planeta e sobre seus elementos reguladores. (BRASIL, 2017, p. 381)

A compreensão dos conceitos e categorias na Geografia já parte de uma concepção positivista. Ela até propõe a análise das transformações do espaço, mas numa lógica do capital, sem debates sobre os rumos que a esse modelo de organização espacial pode acarretar as mais diversas sociedades.

Trata-se, portanto, de compreender o conceito de natureza; as disputas por recursos e territórios que expressam conflitos entre os modos de vida das sociedades originárias e/ou tradicionais; e o avanço do capital, todos retratados na paisagem local e representados em diferentes linguagens, entre elas o mapa temático. O entendimento dos conceitos de paisagem e transformação é necessário para que os alunos compreendam o processo de evolução dos seres humanos e das diversas formas de ocupação espacial em diferentes épocas. Nesse sentido, espera-se que eles compreendam o papel de diferentes povos e civilizações na produção do espaço e na transformação da interação sociedade/natureza. (BRASIL, 2017, p. 381)

Apesar da BNCC propor estudar as relações e conflitos com povos originários, nos livros didáticos pouco ou nada é discutido para se pensar outras formas de organizações do espaço, ou mesmo os papéis que diferentes sociedades podem contribuir na organização atual do espaço, já que existe uma estrutura pronta para ser apenas absorvida pelos estudantes.

Quando analisamos a proposta da BNCC para o sexto ano do Ensino Fundamental, verificamos uma fragmentação das categorias geográficas bem como uma simplificação do ensino de Geografia pela simplificação da própria realidade social que precisa ser reduzida. Ideia essa apresentada a seguir por Guimarães (2018, p. 1043):

[...]é possível notar que a referida base foi escrita de modo a obedecer a uma diretriz tecnicista, objetiva, breve, econômica e prática. Não há análise ou problematização sobre o conhecimento geográfico em si, pois o texto é marcado, do início ao fim, pelo prescritivismo no sentido de “aplicação”.

O ensino de Geografia parte das categorias e essas não lidam com a realidade. Na realidade precisaríamos partir do lugar e das contradições desse lugar, das contradições dos sujeitos, das opressões vividas diariamente, e assim com todas as demais categorias.

Partindo dos princípios do “raciocínio geográfico”, conceito que como já vimos anteriormente se alinha aos preceitos positivistas, são elaboradas habilidades que se espera desenvolver nos estudantes do sexto ano com a disciplina de Geografia. Disciplina que não está solta, mas comprometida com toda relação curricular que se apresenta, isto é, a disciplina Geografia solidifica uma forma de pensamento espacial, mas esse pensamento está organizado anteriormente como currículo e esse como condição do real. O currículo precisa edificar valores e conceitos com os quais os sujeitos dinamizarão a compreensão de mundo. Ao tratarmos do lugar não estamos simplesmente operando posturas subjetivas, mais como estruturas de pensamento são alongadas para o espaço e passam ter um sentido de existência diante das formas e dos conteúdos diários que somente serão visualizados pela paisagem.

Deste modo, ao tratarmos as questões anteriores chegamos ao ponto de imprimir o conhecimento a partir da observação quanto a quantidade de habilidades esperadas no documento da BNCC, assim, se considerarmos que muitas estão relacionadas entre si, se espera muito pouco de um aluno de sexto ano, que já possui um desenvolvimento cognitivo que permite a ampliação dessas habilidades.

Um segundo ponto a ser observado é que nenhuma das habilidades pretendidas pela BNCC no sexto ano do Ensino Fundamental indicam a compreensão do espaço geográfico pelo conjunto de contradições existentes nele, os próprios verbos utilizados (comparar, descrever,

identificar, medir, elaborar, etc) já demonstram o caráter descritivo da Geografia que se pretende desenvolver com esses alunos.

Abaixo, avaliaremos as habilidades relacionadas diretamente as categorias lugar e paisagem. Nessa análise pontuaremos, principalmente, a capacidade dessas habilidades em compreender a organização do espaço pelas contradições existentes e a capacidade de ser um propositor de mudanças. Também, será apresentada algumas imagens para evidenciar como é trabalhada essas habilidades nos livros didáticos.

### Habilidades analisadas

*(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.*

Figura 05 – Atividade sobre modificação da paisagem.

3 Observe as imagens abaixo. Depois, responda às questões no caderno.



Igreja Nossa Senhora da Penha de França, São Paulo, SP (1925).



Igreja Nossa Senhora da Penha de França, São Paulo, SP (2016).

- Há predominância de elementos naturais ou culturais nas imagens?
- Que elementos podem ser observados em cada uma das paisagens retratadas?
- Aponte as mudanças e as permanências.
- Pelas características observadas nas paisagens das fotografias, pode-se dizer que as funções do bairro nos dias de hoje são as mesmas de antigamente?

Fonte: Livro Araribá Mais Geografia - Editora Moderna, 2018, p. 23.

Essa habilidade é recorrentemente utilizada nos livros didáticos, que utilizam imagens de alguns lugares específicos (como a praça de uma cidade) em vários tempos diferentes e o objetivo é que os alunos apontem as transformações ocorridas ao longo do tempo. Esta é uma análise descritiva e rasa da paisagem, já que não permite compreender o conjunto de contradições ocorridas nos centros urbanos, principalmente em suas periferias.

*(EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.*

Figura 06: Comparação da organização espacial por diferentes sociedades

As sociedades indígenas, por exemplo, imprimem nas paisagens modificações mais lentas e menos impactantes. Elas desmatam uma parcela da floresta para construir sua aldeia ou para seu cultivo e muitas vezes fazem apenas trilhas na mata, que não modificam profundamente o meio ambiente. Mas a moderna sociedade industrial, surgida a partir da Revolução Industrial, modifica a natureza e as paisagens num ritmo acelerado. Veja as imagens a seguir.



Na paisagem também podem predominar elementos naturais ou elementos culturais, visto que geralmente as paisagens contêm ambos. É possível, ainda, identificar quais elementos são mais novos e quais são mais antigos nas paisagens.

Fonte: Livro Teláris Geografia – Editora Ática, 2018, p. 228.

Mais uma vez, há a utilização recorrente desta habilidade nos livros didáticos. Mas, analisar uma paisagem de qualquer sociedade de forma isolada e sem conhecer sua história, suas lutas, não é possível compreender sua organização apenas pelo elemento paisagem, a menos que ela apresente elementos organizados e contextualizados com as questões que se propõe ao debate.

(EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.

Figura 07: Diferentes transformações das paisagens pelo trabalho humano

## 1 Superfície terrestre

Os seres humanos ocupam apenas uma parte da Terra: a superfície, pois o centro do planeta, as altas camadas atmosféricas e o fundo do mar não lhes oferecem condições de vida adequadas.

Pode-se dizer, então, que o espaço geográfico compreende toda a superfície terrestre, pois esse é o espaço que os seres humanos **ocupam** e **modificam** continuamente.

Exemplos de alteração feita pelos seres humanos na superfície terrestre são edifícios, estradas, pontes, túneis e campos de cultivo. Na verdade, a humanidade de sempre alterou o meio ambiente, principalmente após o controle do fogo, há mais de 100 mil anos, e depois, com a Revolução Neolítica, há cerca de 12 mil anos, quando os seres humanos deixaram de ser apenas caçadores e coletores de frutos nas matas e passaram a praticar a agricultura. Mais recentemente, com a Revolução Industrial, iniciada em meados do século XVIII, o trabalho humano sobre a natureza passou a se expandir continuamente, com o advento de novas máquinas, de tratores e escavadeiras, o uso de explosivos para abrir caminhos nas montanhas, etc.

A superfície terrestre corresponde a uma camada de mais ou menos 25 quilômetros de espessura, na qual as esferas do planeta se inter-relacionam. Foi nela que a vida se desenvolveu e ainda se desenvolve. Vamos entender o que é cada uma dessas esferas ou partes do sistema terrestre.



A agricultura é um exemplo de atividade humana que transforma o espaço geográfico. A imagem mostra um relevo que provavelmente foi nivelado para o cultivo e substituiu a vegetação original. A modificação tem aspectos positivos (o aumento da produção de alimentos) e negativos (os desmatamentos e a perda de biodiversidade). Colheita de soja em Londrina (PR), em 2018.



A imagem mostra o município de Sorocaba (SP) em 2018. Nas cidades, as transformações das paisagens podem ser observadas pela criação de um espaço artificial, humanizado, com o asfaltamento das vias, a construção de edifícios, casas, avenidas, e a intensa circulação de pessoas, sobretudo devido ao uso de veículos automotores.

Fonte: Livro Teláris Geografia – Editora Ática, 2018, p. 91.

Identificar as transformações ocorridas nas paisagens pelo processo produtivo capitalista sem trabalhar de forma conjunta com outra habilidade que **questione**, que **debata**, que **critique** essas modificações, é criar sujeitos conformados, é habilitá-los para aceitar os resultados de um sistema desigual e opressor.

A formação esperada de um aluno do sexto ano do Ensino Fundamental com as proposições da BNCC para a Geografia, com um caráter tecnicista e descritivista, atende fortemente aos preceitos iniciais para formação de uma educação básica voltada aos interesses do grande capital, e ao mesmo tempo castra e direciona o aprendizado dos jovens, habilitando-os para uma formação voltada para atender as demandas do mercado e jamais desses próprios sujeitos.

As categorias da Geografia nos livros didáticos deveriam ter como objetivo a melhor compreensão do Espaço, a partir das suas contradições, e que possibilitassem aos educandos

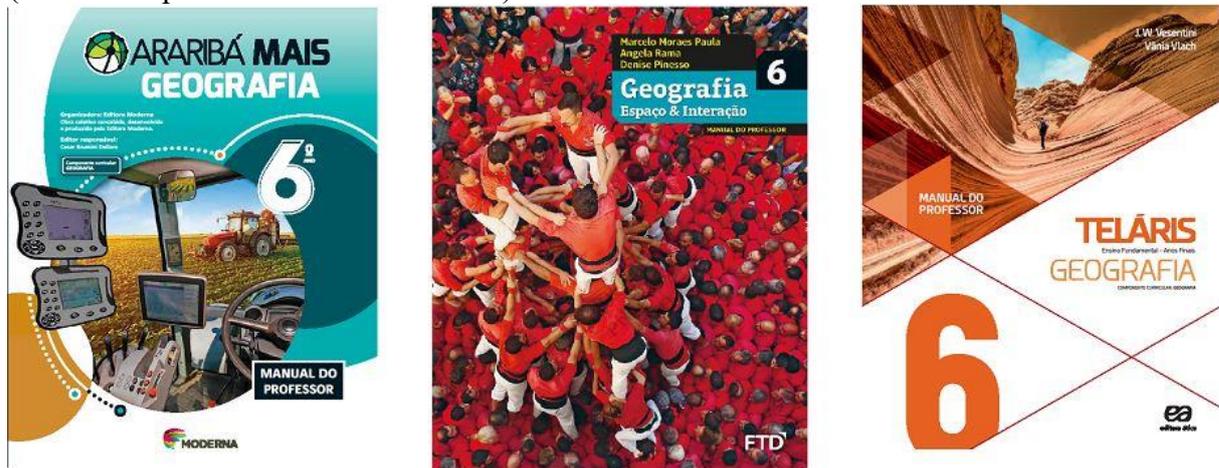
uma real intervenção na realidade a partir da distribuição do poder e das oportunidades, e não apenas análises descritivas que não permitem compreender a própria realidade na qual estão inseridos. As categorias geográficas lugar e paisagem nos livros didáticos estão vinculadas a uma ideia puramente descritiva, tradicionalista, romântica, burguesa e fragmentada.

Analisaremos, neste sentido, as propostas no livro didático sobre a categoria lugar e paisagem, que a princípio trazem questões básicas sobre estas categorias, mas que não progredem para outra atividade mais complexa, utilizando-se assim apenas a descrição de um recorte espacial.

## 2.2 - Análises de livros didáticos

Faremos aqui uma análise dos livros didáticos utilizados em sala de aula com os quais temos experiências cotidianas no processo ensino-aprendizagem. Partindo da análise do discurso, sob uma ótica anticolonialista das categorias lugar e paisagem, separamos três livros do sexto ano do Ensino Fundamental da coleção PNLD 2020/23 de três diferentes editoras, que possuem maior alcance com suas obras.

Figura 08: Capa dos livros de Geografia do 6º ano do Ensino Fundamental – PNLD 2020/23 (escolhidos para análise neste trabalho)



Fonte: (Organização do autor) capa dos livros de Geografia do 6º ano do Ensino Fundamental – PNLD 2020/23

Faremos uma averiguação dos autores das obras escolhidas, observando nas plataformas de currículos oficiais e complementares o processo de formação destes profissionais, bem como suas produções, buscando um parâmetro de diálogos com os temas que envolvem as categorias geográficas e o ensino de Geografia.

Compreendemos que a construção de um livro didático, utiliza-se da contribuição de diversos profissionais, especialistas de diversas áreas, pela própria complexidade de temas a serem discutidos, mas, que se tratando de um importante elemento no processo educativo, exige na sua elaboração um amplo conhecimento dos processos de ensino-aprendizagem, das realidades em salas de aula e principalmente das demandas necessárias para a construção de um ensino transformador.

Logo abaixo temos as três coleções escolhidas e o perfil dos autores, com informações fornecidas e de responsabilidade dos mesmos.

***Coleção 1 – Araribá mais Geografia – Editora Moderna – 3ª Edição – São Paulo - 2018 – Autores: Cesar Brumini Dellore, Maira Fernandes, Daniel Zungolo Teixeira, Isabela Gorgatti Cruz, Eugenio Pacceli Da Fonseca, Jonatas Mendonca Dos Santos, Gustavo Nagib.***

Esse primeiro livro da Editora Moderna, é uma editora brasileira, uma das líderes do mercado brasileiro na produção de livros didáticos e materiais de apoio. Está no ramo desde sua fundação em 1968 e a partir de 2001 integra o Grupo Santillana, um grupo editorial espanhol com forte presença na América Latina, que por sua vez faz parte do maior conglomerado midiático espanhol.

Dos livros escolhidos, este detém a maior número de autores, sete no total, com especialidades em várias áreas:

O editor responsável, ***Cesar Brumini Dellore*** é bacharel em Geografia pela Universidade de São Paulo, trabalhou a categoria paisagem em sua monografia, intitulada: “O aspecto sonoro na paisagem geográfica”, não possui nenhum outro artigo na área, apenas os livros didáticos organizados pela editora.

***Maira Fernandes***, Bacharel e licenciada em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de São Paulo (USP). Professora em escolas particulares de São Paulo, possui apenas um artigo na área de Planejamento Urbano.

***Daniel Zungolo Teixeira***, Graduado em Geografia pela Universidade de São Paulo, possui apenas um artigo na área de ensino.

**Eugênio Pacceli da Fonseca**, bacharel e licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor na rede pública de ensino. Possui livros na área de Cartografia.

**Gustavo Nagib** - Bacharel e licenciado em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP) e Doutor em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP). Professor em escolas particulares e curso pré-vestibular de São Paulo. Sua monografia é na área de geopolítica e o Mestrado e Doutorado em áreas com temas relacionados à Agricultura Urbana. O mesmo possui várias publicações sobre a temática da Agricultura Urbana.

**Jonatas Mendonça dos Santos** Bacharel e Licenciado em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP) Mestre em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP), área de concentração: Geografia Humana. Professor em escolas particulares de São Paulo. Trabalha na Gerência de Governo de São Paulo da Caixa Econômica Federal, onde faz acompanhamento financeiro de programas de infraestrutura e desenvolvimento urbano e acompanhamento de projetos de Parcerias Público-Privadas. Possui apenas uma publicação sobre Megaeventos esportivos como restrição do direito à cidade.

**Coleção 2 – Geografia: espaço e interação – 2018 – Editora FTD – 1ª Edição – São Paulo** - Autores: Marcelo Moraes Paula, Maria Angela Gomez Rama, Denise Cristina Christov Pinesso.

Este segundo livro, da Editora FTD, fundada no Brasil em 1902, pertencente ao Instituto Irmãos Maristas, uma ordem religiosa de origem francesa. O livro é intitulado “Geografia: espaço e interação” e possui três autores:

**Marcelo Moraes Paula** - Bacharel e licenciado em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Bacharel em Ciências Econômicas pelas Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU-SP). Atuou como professor em cursos pré-vestibulares e no Ensino Fundamental e Médio das redes pública e particular de ensino. Possui longa atuação na educação básica e vários livros didáticos em parcerias, mas nenhum artigo publicado.

**Maria Angela Gomez Rama** - Bacharela e licenciada em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Franca (UNIFRAN-SP).

Especialista em Ensino de Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Formadora de professores. Atuou como professora no Ensino Fundamental e Médio das redes pública e particular e na Educação Superior. Além de possuir ampla atuação na educação básica possui livros didáticos e outros artigos com temáticas sobre materiais para sala de aula e ensino.

**Denise Cristina Christov Pinesso** - Bacharela e licenciada em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Atuou como coordenadora de Geografia na rede particular de ensino e como professora no Ensino Fundamental da rede pública. Além da experiência, principalmente nos anos iniciais, possui algumas publicações na área de ensino de Geografia.

**Coleção 3 – Teláris Geografia – Editora Ática – 2018 – 3ª Edição – São Paulo –**  
Autores: José William Vesentini, Vania Rubia Farias Vlach.

Este terceiro livro, intitulado “Teláris – Geografia” pertence à Editora Ática. Fundada em 1965, também está entre as líderes no mercado brasileiro na produção de livros didáticos. Pertencente à Somos Educação (antiga Abril Educação). Tem apenas dois autores, apontados abaixo:

**J. William Vesentini** - Livre-docente em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP) Doutor em Geografia pela USP - Professor e pesquisador do Departamento de Geografia da USP - Especialista em Geografia Política/Geopolítica e Ensino de Geografia - Professor de educação básica na rede pública e em escolas particulares do estado de São Paulo por 15 anos. Possui várias publicações nas áreas de Ensino de Geografia, formação de professores e temáticas relacionadas às categorias geográficas.

**Vânia Vlach** - Doutora em Geopolítica pela Université Paris - Mestre em Geografia Humana pela USP - Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por 4 anos - Professora do Curso de Graduação e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) por 22 anos - Professora de educação básica na rede pública e em escolas particulares do estado de São Paulo por 12 anos. Possui várias publicações nas áreas de Ensino de Geografia, formação de professores e temáticas relacionadas às categorias geográficas.

Fazendo uma avaliação geral entre as três coleções escolhidas, podemos observar uma diferença significativa entre editores, o primeiro apresenta um número maior de envolvidos, o

que possivelmente poderia abarcar uma maior cobertura de especialidades a serem trabalhadas nas diversas temáticas, porém há pouca experiência profissional e baixíssimas publicações científicas destes profissionais sobre temáticas ligadas à educação e categorias geográficas.

O segundo livro, possui três autores com ampla atuação na educação básica e algumas publicações científicas na área de ensino. Por fim, o terceiro livro possui apenas dois autores, com ampla atuação na educação básica e também inúmeras publicações nas diversas áreas de ensino de Geografia.

Vale destacar, que apesar da discrepância nas experiências e publicações científicas produzidas pelos autores dos livros didáticos escolhidos, isso não reflete em um diferencial relevante nas obras didáticas como um todo, levando em consideração, conteúdos e proposta didática, fortalecendo assim, o argumento anteriormente utilizado, de que, há um engessamento através de todo um aparato jurídico por parte do Estado brasileiro, através dos instrumentais e leis que compõe o PNLD na elaboração dos livros didáticos, que direcionam todas as obras para um mesmo caminho teórico/metodológico.

Há uma falsa construção democrática do livro didático, quando este, na verdade, é impedido por um conjunto de amarras jurídicas, estabelecer uma conexão com a realidade vivida pela classe trabalhadora, através de conceitos e categorias que expressem as espacialidades construídas para oprimir o trabalhador.

Existe um longo processo na produção dos livros didáticos antes que eles sejam disponibilizados para escolha final por professores e escolas. Para isso foi criado o PNLD que tem a atribuição de avaliar e disponibilizar as obras didáticas à todas as escolas públicas de Educação Básica do país e outras instituições conveniadas com o Poder Público. O FNDE é o órgão responsável neste processo, pela compra e distribuição e demais processo ligados a logísticas desses materiais.

Para elaboração do livro didático são cumpridas algumas etapas, tais como:

**Inscrição** das obras pelas editoras interessadas seguindo um edital de chamada públicas com um conjunto de regras estabelecidas pelo DECRETO Nº 9.099, DE 18 DE JULHO DE 2017 que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático;

**Avaliação pedagógica** coordenada pelo Ministério da Educação e seguindo alguns critérios como; a observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano e a coerência e a adequação da abordagem teórico-metodológica. Essa avaliação é feita por uma comissão técnica específica, escolhida pelo Ministério de Estado da Educação a partir da indicação de instituições ligadas à educação. Vale ressaltar, que o

decreto permite que o Ministro de Estado da Educação poderá solicitar indicações de outras instituições para a escolha dos integrantes.

Assim, a **avaliação pedagógica** torna-se uma das etapas mais importantes, e abre espaços para intervenção do governo do momento dosar esse processo de acordo com suas convicções políticas e seus interesses imediatos.

Complementam esse processo outras etapas como a **habilitação** dos editores quanto aos aspectos jurídicos, econômicos e financeiros, e as obras a serem adquiridas, nos termos da legislação correspondente; **escolha** das obras pelas escolas; negociação objetivando a pactuação do preço para aquisição dos livros didáticos escolhidos em primeira opção pelas escolas e das obras selecionadas para composição dos acervos; **aquisição** das obras pelo FNDE; **distribuição** e **avaliação** periódica destes materiais.

Além de todos os critérios estipulados pela legislação sobre a organização dos materiais didáticos as obras devem obedecer à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse documento norteará os conteúdos a serem trabalhados por disciplina curricular em cada etapa de ensino com o objetivo de padronizar os conteúdos programáticos nas escolas.

Assim, fica evidente que não há de fato uma escolha de obras didáticas da forma como é feita a publicidade, visto que todo aparato jurídico do Estado direciona para produção de materiais de acordo com seus interesses e que limita os conteúdos, os métodos pedagógicos à construção de materiais padronizados, de acordo com a “régua” do Estado.

Essa padronização na organização dos livros didáticos que compõe o ciclo PNLD é notável quando analisamos esses três livros de Geografia do sexto ano. Apesar de haver diferenças entre os mesmos na abordagem dos conteúdos, a base é a mesma, a forma de pensar a organização espacial da sociedade parte dos mesmos princípios, da organização da sociedade numa lógica capitalista. Nenhum dos livros analisados abre caminho para a construção de uma sociedade diferente dessa já imposta.

Fica evidente que não há liberdade alguma para construção de um conhecimento autônomo, crítico e transformador através do livro didático, pois este é um mero instrumento de propagação da ordem econômica vigente, como aponta Bittencourt (1993, p. 77): “As editoras, ao conquistarem o direito de fabricar e divulgar o livro didático, trataram de transformá-lo em uma mercadoria inserida na lógica capitalista”.

Diante dessa narrativa quanto aos processos das políticas públicas de composição do livro didático é preciso evidenciar as reflexões quanto a estrutura de sua análise. Analisar o livro didático, portanto, é uma obrigação do docente da Geografia, pois o mesmo verificará as

incongruências ou lacunas que impedem a formulação de um pensamento reflexivo para o cotidiano.

Ao tratarmos da análise precisamos pensar como a estrutura de conhecimento seja pelas publicações institucionais ou mesmo pela legislação impõem sobre os discentes uma condição de aprendizado voltado para uma lógica que se apresenta como contínua. A análise anticolonial do livro, que será trabalhada no capítulo 3, implica em identificar aquilo que não avança para a ruptura da opressão, nesse momento do presente capítulo organizamos a análise para entender a própria estrutura do currículo e sua correspondência com as obrigações estipuladas seja pela BNCC ou mesmo pelos documentos oficiais do Estado de Minas Gerais.

### **2.3. Análise da estrutura dos livros didáticos**

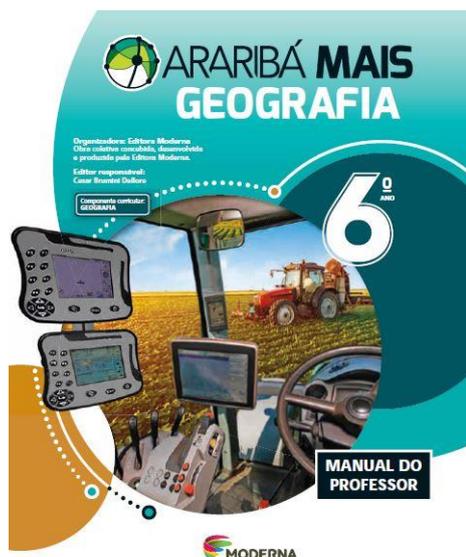
O livro para ser analisado precisa ser compreendido integralmente, por isso a construção estética das capas e das imagens são fundamentais para o entendimento da concepção geográfica. A estética é uma formulação social, político e econômica que parte das questões culturais e alcançam os comportamentos dos sujeitos.

As capas dos livros didáticos demonstram uma estrutura interpretativa de mundo. Essa estrutura está vinculada aos objetivos dos autores/autoras, das editoras, do Estado e do próprio artista que compôs a capa, mas, sobretudo, a capa é uma direção estética e, portanto, ideológica. Isso significa que a leitura de mundo pelo livro didático começa pela capa.

Cada uma das coleções tem especificidades que aqui serão trabalhadas, por isso essas questões ímpares partem da capa como direção ideológica de um trabalho pedagógico. As capas nutrem uma interpretação de mundo que estão associadas com os objetivos educacionais dos autores/autoras e das editoras. As editoras precisam compor as suas capas e seus desenhos internos como atrativos para que seja possível vender os mesmos. Cada coleção de livro tem objetivos próprios, mas todos são direcionados para a venda; assim, os livros didáticos constituem objetivos de ensino e ao mesmo tempo mercadorias, ou seja, produtos para serem comercializados.

As capas, portanto, tem um fundamento comercial e ideológico, pois a estética revela uma condição de verdade e uma narrativa ao mesmo tempo. As capas precisam serem vendidas e ao mesmo tempo passarem uma mensagem das razões que precisam constar na comercialização desse produto. Cada capa tem um objetivo pedagógico e um sentido filosófico.

Figura 09: Capa do Livro Araribá Mais – Editora Moderna



Fonte: Livro Araribá Mais – Editora Moderna, 2018

A figura 9, capa do livro Araribá Mais elenca a paisagem como centralidade de sua construção estética, uma paisagem vinculada diretamente a produção de commodities, ou seja, uma paisagem que precisa existir de forma a fundamentar a própria existência do Brasil. Aparentemente é apenas uma paisagem rural e tecnológica, mas não é bem isso, pois se trata de uma paisagem que desconsidera os processos históricos de destruição e degradação da natureza para a promoção de um sentido estético-geográfico. A prevalência de uma natureza transformada e organizada pela tecnologia coloca a paisagem como uma construção que deve necessariamente estar sempre a serviço do agronegócio. A estética-geográfica que é apresentada não aborda qualquer contradição, pelo contrário existe uma realidade que precisa ser comemorada e vivenciada, visto que a mesma é uma construção derivada das imposições do mercado.

A paisagem da capa do livro Araribá Mais condena o aluno a compreender o espaço de sua existência por uma formulação simplista da realidade com ênfase ao tecnológico como elemento obrigatório da paisagem. Assim, a paisagem é um instrumento de controle ideológico-estético das crianças, já que a paisagem que precisa prevalecer é a constituição de um mundo que precisa sempre produzir. A paisagem, portanto, é fundamentada como produtiva e isso sem apresentar qualquer contradição ou crítica.

A paisagem também não destaca e nem apresenta qualquer ser humano. Aparentemente isso não é um problema, mas como compreendemos a educação para além das imposições dogmáticas, entendemos que se trata realmente de um problema, visto que a humanidade está

suprimida diante da tecnologia. A prevalência da tecnologia sobre os sujeitos está na ausência de seres humanos da capa de um livro feito para crianças. A gravidade disso é que a ausência de identidade humana é reforçada pela ausência de identidade coletiva e mesmo identificação com a natureza, logo a ausência humana mostra a presença da classe dominante organizadora de uma ideologia que busca compreender o espaço apenas pela produção.

A prevalência de uma negatividade produtiva faz com a que paisagem seja inserida numa lógica da mercadoria e passa a ter sentido apenas para a produção, circulação e comércio.

Figura 10: Conteúdo do livro didático sobre trabalho, atividades econômicas e paisagem



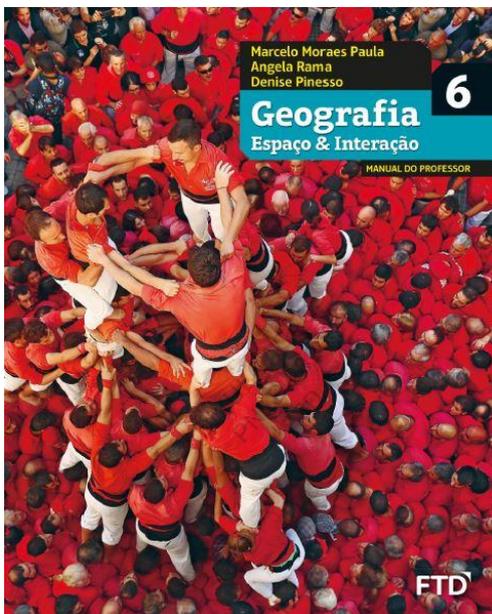
Fonte: Livro Araribá Mais, 2018, p. 29.

As análises feitas aqui sobre a capa e o que ela representa para compreensão do mundo, pode ser atrelada ao capítulo 2 do livro, intitulado: “O trabalho e a transformação do espaço geográfico”. Nesse capítulo é apresentado toda transformação das paisagens ao longo da história humana, dando enfoque as atividades econômicas atuais, como necessárias à manutenção da vida, apresentando de forma simplificada a divisão social do trabalho e a divisão territorial do trabalho. Este tema apresentado neste capítulo, representa bastante a ideia trabalhada na capa do livro, a apresentação da organização espacial de forma acabada, concluída, que não dá espaço para compreensão da sua forma de organização, não apresenta as

contradições que envolvem a sua construção, não explica como é organizada a divisão social do trabalho, nem a organização territorial do trabalho. Assim, faz o aluno compreender que essa é a única forma possível de organização do espaço.

O espaço é organizado pelo capital e para o capital, os elementos que compõe a natureza são recursos para alimentação do sistema vigente, tudo é organizado e executado para dar sequência a estrutura de sociedade que está imposta, que se apresenta como inquestionável, já que não apresenta as contradições que são próprias de sua organização.

Figura 11: Capa do livro “Geografia: espaço e interação” – Editora FTD



Fonte: Livro – Geografia: espaço e interação, Editora FTD, 2018.

A figura 11, capa do livro Geografia: espaço e interação traz a humanidade como elemento central, já indicando que a compreensão da Geografia parte da compreensão do homem. Mas, ao visualizar essa imagem, qual compreensão os estudantes terão de humanidade? Qual a humanidade retratada na imagem? Como a interpretação é livre e a imagem é significativa, a humanidade mostrada é uma humanidade branca, no qual há uma interação entre os seres humanos, mas não uma interação com a natureza, ou seja, o homem é sobreposto à natureza.

A ausência da diversidade racial, e da interação com o meio natural, já que o homem é parte dele, distancia grande parte dos alunos da compreensão do seu lugar no mundo, já que a representação o exclui como parte da organização deste espaço neste primeiro momento.

A capa deste livro corresponde a forma como é trabalhado os conteúdos, há uma centralidade no homem, e conseqüentemente no lugar, categoria que ganha destaque nas discussões, trabalhada por um viés notadamente fenomenológico, que busca compreender a relação dos homens com os lugares apenas pela subjetividade, pela identidade e pelos vínculos afetivos, como mostra a figura abaixo, extraída de um exercício sobre lugar:

Figura 12: Exercícios sobre lugar – Livro didático

**DIFERENTES LUGARES**

Observe as fotografias de diferentes lugares.

1



► Crianças Kalapalo na aldeia Aiha, em Querência (MT), no Brasil, 2018.

2



► Crianças em praça na cidade de Quito, no Equador, 2017.

1. O que as crianças estão fazendo em cada lugar retratado? Em qual país cada lugar retratado se localiza? Responda em seu caderno.  
*Auxiliar os alunos na leitura das imagens e apresentação das respostas.*
2. Como as características dos lugares retratados influenciam as brincadeiras das crianças? Responda em seu caderno. *Resposta pessoal.*

Fonte: Livro Geografia: espaço e interação. Editora FTD. 2018, p. 14.

A proposição de uma atividade que trabalha apenas a descrição do espaço, não colabora para entendimento do aluno do seu papel no mundo, partindo do lugar onde ele vive. O lugar deveria ser o ponto de partida de questionamentos sobre a organização do espaço, pois é onde o estudante consegue observar no seu cotidiano as contradições que ele mesmo consegue compreender e nem sempre avançar para constituir uma relação de entendimento de mundo ou mesmo de leitura espacial.

A questão do lugar na capa do livro precisa ser pensada em múltiplas escalas: a local, a global e a relação que se efetiva na prática social, ou seja, a escala local fomenta a construção

de um caminho ininterrupto para gozar a vida no sentido imediato e sem qualquer promoção quanto aos questionamentos das contradições. A escala global coloca aqueles sujeitos da capa inseridos numa lógica que precisa fazer sentido no modo de produção capitalista. Somente os sujeitos se amontoando ou as crianças brincando não nos colocam evidências de suas vidas reais, pois a projeção dessas pessoas passa por uma predominância de uma escala local que reproduzirá sempre a dimensão de um espaço que se inferioriza pelos sujeitos, sem qualquer relação real com a espacialização da materialidade pela subjetividade em ação.

Na figura 11 selecionamos duas imagens:

1 – Crianças Kalapalo brincando na aldeia. A imagem apresenta apenas três crianças e duas varas de madeira como um gol improvisado. A paisagem que prevalece é delimitada pela indefinição se a mesma é rural, urbana ou florestal, visto que as crianças indígenas brincando tem como destaque o gol improvisado e a terra, as paisagens ao fundo não define se é de fato uma aldeia indígena, apenas conseguimos verificar a mesma com a legenda da imagem.

2 – Crianças brincando na cidade de Quito. A imagem apresenta um centro urbano com muitos prédios e muitas crianças, com vários brinquedos e muita alegria no rosto das crianças. Elas estão interagindo de uma forma ampla e parecem muito felizes e a vontade. Também destacamos a quantidade de brinquedos e as cores que prevalecem.

Ao colocarmos as imagens 1 e 2 em análise comparativa temos uma dimensão equivocada dos autores do livro, visto que a ideia, a partir das questões, é perguntar sobre as paisagens e como as mesmas interferem nas brincadeiras e nos convívios sociais.

A consequência desse processo de construção de atividades para serem desenvolvidas no livro didático a partir de uma delimitação de um conjunto de valores, principalmente a apresentação de paisagens distintas para questões que deveriam ser construídas para refletir a dinâmica social na organização espacial. As duas imagens mostram situações diferentes, já que essa diferença foi constituída pelos próprios autores, dentre tais diferenças a forma como representam a cultura indígena e a cultura urbana.

A cultura indígena representada tem como fundamento a tristeza e a melancolia que não serão subsídios para que alunos e alunas consigam compreender o lugar, ou seja, o lugar indígena é o meu não-lugar se eu sou aluno ou aluna lendo esse livro. A imagem constituiu um caminho de separação entre as atividades das crianças indígenas e as crianças urbanas. O lugar como reflexão do cotidiano, essa é a diferença do lugar na teoria anticolonialista, mas não um cotidiano isolado e individual, pois o cotidiano sempre será coletivo. A leitura da paisagem e, portanto, do lugar apresenta uma sociedade dividida por questões práticas: quem se diverte mais. A diversão, portanto, tomou uma condição de definição e de qualificação dos sujeitos.

A aldeia indígena com suas traves improvisadas não apresenta para as crianças leitoras do livro um sentido de superação do que é apresentado, mas um sentido de definição e limite dessas questões impondo as crianças a construção de um comparativo que prevalece pela cultura urbana e desfavorece toda a cultura indígena.

Nos últimos anos ocorreram inúmeros massacres e invasões das áreas de proteção legal das comunidades indígenas. Esses acontecimentos não são aleatórios e a imagem 1 da figura 8 contribui diretamente, pois a forma que ensinam pelas imagens as crianças denunciam um modo de vida infeliz e precário das aldeias, logo esses sujeitos que lerão o livro passarão, pela educação paisagística, compreender o urbano como superação de uma condição primitiva; assim, vai para a questão: a civilização precisa prevalecer? No sentido geográfico anticolonial a civilização é a colonização permanente, por isso o lugar e a paisagem precisam ser compreendidos para a além das imposições do modo de produção capitalista.

As consequências são terríveis e os autores desse livro não ficaram atentos a responsabilidade quanto a desqualificação social, cultural e humana dos povos indígenas. São inúmeros ataques, mortes e destruição das comunidades indígenas. A imagem 1 da figura 12 quando comparada com a imagem 2 mostra a edificação de um valor paisagístico e do lugar vinculado aos fatores urbanos e civilizatórios.

Esta desqualificação social induz a construção de um ideário de inferioridade do outro indivíduo, a banalização do seu estilo de vida, que por muitas vezes leva a consequências destrutivas de outros grupos culturais. Não à toa, vimos recorrentemente inúmeras barbáries cometidas:

Figura 13 – Manchete do Jornal sobre morte do índio Galdino em Brasília



Fonte: PERES, 2018. (Correio Braziliense)

Figura 14 – Galdino Pataxó



Fonte: Os brasis e suas memórias, 2017 (<https://osbrasisesuasmemorias.com.br/>)

Há 21 anos a morte de um índio em Brasília não repercutiu historicamente, visto que a construção banalizada do modo de vida indígena, que não apresenta os aspectos e valores do modelo de vida em uma sociedade capitalista, torna-se de alguma forma o processo civilizatório europeu como predominante. Logo, toda a estrutura da cultura indígena não somente é ignorada como também revela uma condição ideológica de mentiras, por isso a morte de Galdino não trouxe tanta repercussão ou comoção, visto que historicamente a população indígena é construída por meio de uma narrativa de inferioridade. Galdino, portanto, tornou-se mais um indígena morto por homens brancos. Essa estrutura espacial da localização e determinação dos povos indígenas tem levado a um afastamento da análise mais profunda da realidade, já que o argumento usado pelos homicidas foi que confundiram Galdino com um mendigo.

Essa estrutura de pensamento colonizada fez com que jovens brancos de classe média cometessem um homicídio extremamente cruel e a crueldade não parou, pois, seus argumentos mostraram que os mesmos desejam sim matar e mataram aquilo que consideraram inferior. O argumento quanto a morte de um possível mendigo, evidencia uma questão central nesse trabalho: o lugar e a paisagem.

Ao elencarmos a destruição da vida numa cidade por um grupo de jovens apresentamos como a própria BNCC e os livros didáticos não partem de uma condição de crítica e de superação da opressão, aos contrários as paisagens são predominantemente agrárias, no sentido exato do agronegócio, e também urbana, na exata dimensão da industrialização e do comércio. Portanto, Galdino não estava em seu lugar, segundo os assassinos, pois estava numa paisagem que pertenceria exclusivamente aqueles homens brancos que o mataram. Desta forma, não se trata apenas de analisar o livro didático, mas fomentar a partir da realidade a própria realidade, logo os livros didáticos são extremamente importantes por comporem um caminho de síntese

das questões vividas, mas se esse livro não apresenta a própria vida com suas contradições e opressões não tem a capacidade de fundamentar outra realidade.

A paisagem urbana e agrária mostra-se dominada pelo sentido da mercadoria, bem como o lugar não se trata de uma subjetividade espacializada, mas, sobretudo, o lugar como fator de domínio e exclusão.

Figura 15: Manchete de Jornal sobre o assédio ao povo indígena pelas empresas de mineração



Fonte: Mapa de Conflitos – ENSP Fiocruz – 2019. (<https://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br>)

Figura 16: Manchete de Jornal sobre histórico de violências do povo Hutukara pelos garimpeiros.

GARIMPO ILEGAL

## Htukara relata histórico de violências de garimpeiros em Aracaçá

Para a Hutukara, a “tragédia humanitária estaria sendo evitada se a União estivesse cumprindo a ordem judicial do Tribunal Regional Federal da 1ª Região, que desde 2020 determinou a retirada dos garimpeiros ilegais de nossas terras”

Fonte: Folha BV, 2022. (<https://www.folhabv.com.br/00>)

Figura 17: Manchete de Jornal sobre estupro de uma criança indígena por garimpeiros.

## Menina ianomâmi de 12 anos morre após ser estuprada por garimpeiros, afirma liderança

Vítima era da comunidade Aracaçá, na região de Waikás, uma das mais atingidas pelo garimpo ilegal na Terra Yanomami. Relato é do presidente do Conselho Distrital de Saúde Indígena Yanomami e Ye'kuana (Condisi-YY), Júnior Hekurari Yanomami.

Por Yara Ramalho, Vanessa Fernandes e Valéria Oliveira, g1 RR — Boa Vista  
26/04/2022 09h37 · Atualizado há uma semana



Fonte: Globo.com, 2022. (<https://g1.globo.com/>)

Figura 18: Manchete de Jornal sobre aliciamento de mulheres e adolescentes indígenas por garimpeiros.

## **Terror ianomâmi: garimpeiros aliciam mulheres e adolescentes indígenas trocando comida por sexo**

Partes de relatório obtido pelo GLOBO denunciam assédio, estupro e morte de crianças embriagadas por bebida alcoólica

**Daniel Biassetto**

10/04/2022 - 04:30 / Atualizado em 19/04/2022 - 19:08

Fonte: O Globo, 2022. (<https://oglobo.globo.com/>)

Figura 19: Manchete de Jornal sobre conflito em terra indígena Yanomami, em Roraima.

## **Conflito provoca duas mortes na Terra Indígena Yanomami, em Roraima**

Ministério Público Federal afirma que região vive tragédia humanitária por causa da ocupação pelo garimpo

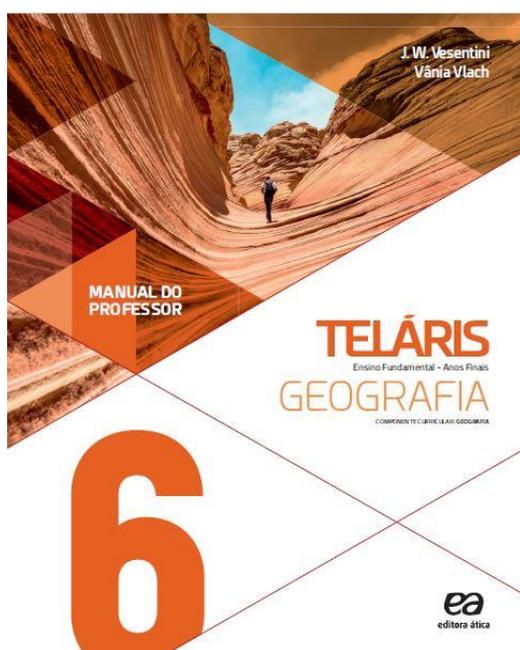
Fonte: Folha de São Paulo, 2022. (<https://www.folha.uol.com.br/>)

Todas essas matérias jornalísticas apontam o desprezo do próprio Estado quanto a organização para a segurança dos povos indígenas, desta forma, desde 1500 a violência tem se tornado uma realidade cotidiana para todas as pessoas que não fazem parte da estrutura de colonização. As populações indígenas foram as primeiras e ainda continuam sendo massacradas. A educação geográfica por meio das categorias lugar e paisagem fomentam uma direção para identificar as contradições, as opressões e a estrutura de poder que se volta contrária as formas de vida da população indígena. A educação geográfica, por meio dos livros didáticos, precisa se comunicar com a realidade e fazer com que os estudantes entendam que a realidade é condicionada pelo modo de produção e sua estrutura de poder.

O lugar como o lócus da subjetividade numa visão anticolonialista evidencia o sujeito como aquele que rompe com as estruturas e sua ligação sentimental está na espacialização da ética, da justiça e do comprometimento com a coletividade. As notícias apresentadas anteriormente mostram a contínua violência de sujeitos que perderam seu lugar para a mercadoria e para um discurso formativo opressor inaugurado no processo de colonização que ainda está em curso.

Todas as manchetes trazem uma organização para destruição de uma paisagem indígena para a composição de uma paisagem produtiva; assim, aos termos o lugar e a paisagem como temas centrais de nosso trabalho não nos voltamos para o sentido da produção e reprodução do capitalismo, mas sim para a estrutura que precisa ser rompida pela própria composição de uma paisagem não produtiva.

Figura 20: Capa do livro “Teláris Geografia” – Editora Ática



Fonte: Livro – Teláris Geografia, Editora Ática, 2018.

Na figura 20, temos a capa do livro Teláris Geografia da editora Ática, que possui a capa mais emblemática, tanto pela imagem que apresenta uma paisagem “morta”, com um ser humano alheio, que nos traz a impressão de uma tentativa de criar uma relação entre homem-natureza, ou até mesmo a onipotência de um sobre o outro, quanto pelo título, que apresenta uma palavra pouco conhecida, “teláris”, que tem sua origem no latim atrelada a “tecelão”, que nos remete a entrelaçar e assim, teria o sentido de entrelaçar homem-natureza, ou mesmo o conhecimento.

Fato, é que existe um distanciamento entre homem/natureza quando não conseguimos observar essa relação de forma precisa, e esse distanciamento justifica a exploração da natureza pelo homem da forma que for conveniente para atender suas necessidades, ou melhor, das necessidades do sistema que organiza a sociedade.

A figura 21, logo abaixo, extraída do livro no conteúdo que trabalha as transformações da paisagem na relação homem-natureza, explicita a intencionalidade apresentada na capa, existe o homem e existe a natureza, esta serve de recursos, que são matérias primas para atender as necessidades do homem. Mais uma vez, é possível verificar que tudo que existe no meio natural, através dessa interpretação se torna mercadoria. Na figura 21 existem duas palavras em negrito: natureza e matéria-prima, isso empobrece a reflexão e faz com que a criança associe imediatamente a natureza como matéria-prima.

Figura 21: A relação homem/natureza no livro didático.

## Natureza e ação humana

**Natureza** é o conjunto de todos os elementos que não são artificiais, isto é, que não foram construídos ou produzidos pela ação humana. Dessa forma, considera-se natureza todo o Universo, incluindo as estrelas, os planetas e as galáxias.

A natureza com a qual o ser humano se relaciona mais diretamente é aquela que o rodeia, ou seja, aquela existente na superfície terrestre – o ar, a água, o solo, as rochas, a fauna, a flora, etc.

Tudo o que existe é parte da natureza ou provém dela. Ou seja, os materiais que os seres humanos utilizam para construir ruas, edifícios e veículos, por exemplo, como cimento, cal, parafusos, pregos e tábuas, têm origem na natureza. É o que chamamos **matéria-prima**.

Mas esses materiais não são encontrados prontos na natureza. Todos eles passam por algum processo de transformação, resultado do trabalho humano. As tábuas, por exemplo, são feitas de madeira produzida a partir das árvores. O papel, utilizado na confecção de livros e cadernos, também é proveniente de árvores que passaram por processos industriais.

Já os parafusos e pregos de aço originam-se de minerais extraídos do subsolo da Terra, que precisam ser bastante modificados para chegar ao formato final. Para se obter o aço, são utilizados minérios de ferro e de carbono, principalmente.

Plantação de eucaliptos em Itutinga (MG), em 2016. A produção de eucalipto é importante para a fabricação de celulose, substância existente em grande parte dos vegetais, matéria-prima do papel.



Foto: Cuiabá/Arquivo do Geógrafo

Fonte: Livro Teláris Geografia, Editora Ática, 2018, p. 226.

Paralelo à história recente do livro didático de Geografia, há a construção de uma sociedade progressista embasada pelo ideário capitalista mais opressor, que influência diretamente através das correntes científicas a construção do conhecimento geográfico. Nessa

construção, a relação do homem com o meio natural, cria uma ruptura entre ambos, e a natureza torna-se apenas uma mercadoria que alimenta o sistema.

A figura 21 apresenta uma composição de natureza como distante do ser humano; assim, toda a fundamentação que parte para analisar a natureza está comprometida com a produção capitalista. Anteriormente dissertamos sobre a população indígena e a violência que a mesma vem sofrendo, torna-se necessário compreender que a dinâmica da natureza dialeticamente a dinâmica humana, ou seja, tudo que é humano é natural na composição biológica, obviamente que a cultura se molda pela estrutura econômica e pelo sentido da relação entre natureza e sociedade. A questão indígena é apresentada como distante da questão humana, já que a construção ideológica desses sujeitos os coloca numa paisagem “natural” e “selvagem”, isto é, toda a natureza tem seu fundamento na promoção de uma permanente violência que poderá atacar a humanidade “civilizada”. Essa narrativa positivista tem levado a construção de um sentido da natureza como útil ao ser estruturada na função produtiva, bem como a desqualificação de pessoas racistas quanto aos indígenas também partem dessa necessidade de constituir homens e mulheres para a produção agrícola ou urbana.

A natureza representada pela figura anterior revela uma uniformidade que não é a regra da natureza, mas regra da produção, logo toda produtividade justifica a natureza para existir. A natureza, portanto, nessa lógica somente poderá existir se sua paisagem for vinculada as necessidades produtivas do modo de produção capitalista e com isso exercer, inquestionavelmente, valor econômico. Deste modo, a questão indígena e os ataques a população partem de uma estrutura educacional que sempre ensinou que os espaços, os lugares e as paisagens precisam compor uma realidade produtiva. A natureza tem sua garantia de existência enquanto servir aos interesses produtivos.

Vesentini e Vlach (Livro *Teláris Geografia*, Editora Ática, pag. 226) apontam que a natureza rodeio o homem, essa visão que pode nos parecer simplista, mas na realidade é extremamente perigosa, visto que toda a composição dessa definição aponta para um caminho que é associado, espiritual e materialmente, com a produção capitalista. Ignoram os autores que somos natureza, como essa narrativa nos distanciam de nós mesmos passamos a ignorar o lugar como subjetividade espacializada de nossa existência e passamos a identificar nosso lugar como o lugar da produção, logo a questão da natureza como aquela que nos rodeia nos afasta de nós mesmos e somos levados como um barco numa enxurrada para a direção do poder e não para nossa própria composição de lutas e rupturas. Essa definição de natureza nos prejudica e prejudica ainda mais nossos alunos, visto que os mesmos se mostraram fundamentados por uma lógica colonizada e civilizada com a qual a extração da vida se faz como mera mercadoria.

Toda essa lógica espacial, vinculada aos espaços de produção pode ser observada de forma espontânea no terceiro parágrafo da figura 21, onde Vesentini; Vlach (2018, p. 226), ditam que “tudo o que existe é parte da natureza ou provém dela. Ou seja, os materiais que os seres humanos utilizam para construir ruas, edifícios e veículos, por exemplo, como cimento, cal, parafusos, pregos e tábuas, têm origem na natureza. É o que chamamos de matéria-prima”.

Na lógica de pensamento do capital, a natureza está a serviço do sistema capitalista, tudo que existe no meio natural são recursos econômicos, tudo que existe na natureza é para atender as demandas de produção, ou seja, tudo que a natureza constrói é reduzido à matéria-prima, à mercadoria. Assim, desde os anos iniciais da Educação Básica os alunos são induzidos a verem a natureza como mera mercadoria, os rios, os solos, os animais, a vegetação, as rochas são apenas “recursos” úteis à lógica produtivista.

Neste sentido, os livros didáticos trabalhados até aqui apontam para uma continuidade desse processo, ou seja, os livros apresentam uma construção epistemológica vinculada a lógica dominante do modo de produção capitalista. Cada capa analisada destes livros nos colocou numa situação de preocupação quanto a formação da consciência crítica e reflexiva a partir das construções do lugar e da paisagem, pois essas passam a ter sua existência numa forma ideológica e não numa compreensão real do cotidiano.

Como apontado por Barbosa (2006), “o conteúdo de Geografia envolvendo a temática natureza depende diretamente do momento histórico, econômico e político; da postura metodológica dos autores de livros didáticos e o posicionamento dos professores nas salas de aulas.”

É justamente no contexto de reafirmação incessante do modelo capitalista no mundo ocidental pós Segunda Guerra Mundial, que a Geografia teórica, com toda sua propulsão sistêmica, encabeçará a compreensão da organização espacial pelo viés desenvolvimentista.

Abaixo veremos como essa ideia desenvolvimentista é propagada no meio científico até os dias atuais:

A Nova Geografia provinda principalmente dos Estados Unidos influenciou o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a Universidade Estadual Paulista (Campus de Rio Claro), portanto, a divulgação do pensamento Teórico-Quantitativo foi realizada de forma sistemática e contínua por quase duas décadas. Influenciando a postura metodológica dos autores de livros didáticos e dos próprios professores de Geografia, que tiveram sua formação sob os auspícios de tais teorias geográficas. (BARBOSA, 2006, p. 81)

Nessa compreensão há uma transformação conceitual da natureza em recursos naturais, e que Barbosa (2006), chama atenção para a influência da Geografia teórica nos livros didáticos e como ela é empregada pra estabelecer um discurso alinhado aos ideais capitalistas de apropriação da natureza.

Com a falta de explicações para um conjunto de contradições que assolava a sociedade nesse período de afirmação quantitativa, novas correntes de pensamento geográfico surgem, mas não enterram o pensamento teórico, que com toda herança deixada, consegue ainda hoje influenciar a construção do livro didático.

Abaixo, temos uma ilustração de como é retratada a natureza, como recurso útil ao sistema produtivo capitalista. As diferentes temáticas desenvolvidas nos livros sempre se direcionam para o entendimento da natureza como recurso econômico. Assim, tudo se torna mercadoria para alimentar o sistema, a água, o solo, a vegetação, os animais.

Figura 22: Texto sobre a função dos mapas

### Para que servem os mapas

Os mapas nos permitem observar a **distribuição** de recursos sobre a superfície terrestre, como as representações sobre a produção mundial de petróleo, a localização das reservas de minério de ferro ou de manganês no Brasil, as principais indústrias do mundo ou

Brasil: acesso à internet (2013)

A biodiversidade, do ponto de vista do uso humano, é um reservatório de **recursos** a serem aproveitados para a produção de alimentos, novos materiais para roupas, produtos farmacêuticos, aviões, computadores, etc. A perda de biodiversidade – devido aos desmatamentos e à extinção de espécies de vegetais e animais – significa a perda de um enorme potencial de **recursos**.

Fonte: Livro Teláris Geografia, Ática, 2018. p. 54.

Quando essa concepção se alinha com o momento político propício para a lógica capitalista, fica visível através de um conjunto de eventos recentes toda materialização dos discursos proferidos conceitualmente nos livros didáticos.

Ainda em sua análise, Barbosa (2006) destaca como os interesses capitalistas se camuflou no discurso da necessidade do desenvolvimento econômico explorando a natureza. Com esse resgate da concepção da Nova Geografia sobre o espaço é perceptível através dos conteúdos dos livros didáticos perceber o grau de influência dessa corrente ainda hoje em conceitos fundamentais da Geografia.

O espaço em todas suas dimensões e categorias na lógica teórica, está organizado para atender as demandas capitalistas, e quando direcionada essa lógica para as categorias lugar e paisagem não difere o entendimento, já que ambos se constituem enquanto espaços da produção capitalista.

A corrente teórica não deixa de existir, mas em determinado momento perde força frente as novas correntes que surgem para denunciar as contradições sociais. Posso dizer a utilização de várias correntes da Geografia nos livros didáticos geram confusões pois há prevalência de algumas e simplificação de outras.

Essa análise da estrutura dos livros didáticos que parte do primeiro elemento, sua capa, nos mostra três visões de mundo e metodologias diferentes em cada coleção avaliada. A primeira prevalece a categoria paisagem, através da tecnologia, e da apropriação e exploração da natureza, a segunda parte da categoria lugar, ou seja, de uma humanidade e a terceira, que também prevalece a categoria paisagem, de uma tentativa de relação entre natureza e o homem.

Toda essa avaliação minuciosa das capas dos livros tem uma importância significativa, pois, assim como o título, a imagem presente na capa é a primeira impressão que os estudantes terão sobre o conteúdo da Geografia, pois a capa pode ser considerada como o portal de entrada e também um resumo da compreensão do que será estudado naquela disciplina durante o ano letivo pelos estudantes, e para os professores, aponta a construção metodológica e ideológica do livro.

Nas três coleções analisadas, não há descrição das imagens presentes nas capas, deixando assim, uma interpretação livre para o leitor desses livros, que pode posteriormente estar atrelada ou não aos conteúdos discutidos nos livros.

#### **2.4. Para pensar a paisagem e o lugar como categorias de análise**

Diante dessas questões torna-se fundamental entender o processo de construção das categorias paisagem e lugar. Essas categorias da Geografia são identificadas como explicações que definem os sujeitos no mundo e como o mundo é representado pelos mesmos.

Na parte anterior desse capítulo tivemos a preocupação de apontar a estrutura dos livros didáticos e suas construções eivadas de distanciamento com a realidade. Agora torna-se necessário compreender a dinâmica das categorias a partir das próprias definições dos livros didáticos. Anteriormente buscamos exemplificar as grandes questões categóricas sem irmos necessariamente para a paisagem e o lugar de forma mais detalhada; assim, nesse subcapítulo trataremos essas análises.

A figura 23 do livro Geografia: espaço e interação, da FTD de 2018, evidencia que a construção do conceito de paisagem junto aos estudantes não exige uma relação destes com os elementos que a constituem, a paisagem nesse sentido é alheia a esses estudantes, não há

capacidade de compreensão por relações de construção, apenas pelo aspecto visual de um conjunto de objetos sem significados.

Qual é a dinâmica dessa paisagem? Como seus elementos interagem com a vida cotidiana dos estudantes? Como ela revela seus elementos de contradições? São questões necessárias para construção da categoria paisagem que nos deixam sem respostas, e ela não consegue nos responder ou responder aos alunos que utilizam os livros didáticos por não se associar às questões pertinentes de suas vivências no cotidiano.

O exercício menospreza a capacidade dos alunos. O que de fato o autor quer trabalhar? De fato, ele não trabalha nada, apenas traz uma fotografia e essa não traz uma dimensão da realidade cotidiana. É uma paisagem morta, que aparentemente está viva, mas está morta. No cérebro da criança isso não vai acontecer nada. Ela traz apenas elementos alheios aos estudantes, não simbolizando aspectos de suas vivências e suas realidades.

Figura 23: Exercícios sobre paisagem – Livro Geografia: espaço e interação - FTD

**PAISAGEM**

Para identificar as características dos lugares, você pode observar e analisar as **paisagens**. Observe a fotografia.



▶ Vista de parte do município de Feira de Santana (BA), 2017.

1. A fotografia retrata uma paisagem do campo ou da cidade? Que elementos dessa paisagem justificam sua resposta? Escreva em seu caderno.  
*Da cidade. Concentração de casas, prédios, ruas, avenidas, praças e outras construções.*
2. Em seu caderno, elabore duas perguntas sobre a paisagem retratada. Depois, troque as suas perguntas com um colega e responda às que ele elaborou. *Resposta pessoal. Auxiliar os alunos nesta atividade.*

Fonte: Livro Geografia: espaço e interação, 2018, p. 15. FTD.

A paisagem apresentada para o exercício da figura 23 é estruturalmente urbana e não revela nenhuma contradição. Deste modo, a construção das paisagens como elemento urbano,

que é modificado pela sociedade a partir do modo de produção capitalista é ignorado pela própria dinâmica do processo ensino-aprendizagem evidenciado pelo livro. Assim, entendemos, que essa construção é intencional, e representa um conjunto de interesses que se espera dos estudantes na absorção da categoria paisagem. A categoria é assim, difusora de um modelo de sociedade construído num sistema onde, apenas o urbano pode ser sinônimo de desenvolvimento da humanidade e deve ser o parâmetro de avaliação dos níveis de desenvolvimento de qualquer sociedade.

Já quando se trabalha a categoria lugar, os autores confundem o local e o lugar, o que acontece recorrentemente nos livros didáticos, já que muitos compreendem o lugar por uma visão geométrica. lugar está ligado a subjetividade, está ligado ao que eu me identifico.

É importante ensinar o lugar para as crianças pensarem sobre si mesmas, que pelo conjunto de elementos que o constituem, fazem com que estes estudantes compreendam e percebam o lugar por um conjunto de valores que fazem parte dos seus cotidianos, de suas vivências diárias, vivências de luta, de superação.

#### Figura 24 – Exercício sobre a categoria lugar no livro didático

- 1► Como vimos no decorrer deste capítulo, o termo lugar é muito importante para a Geografia, pois ele caracteriza um determinado espaço, no qual as distâncias entre as pessoas e os objetos são mínimas, o que significa maiores contatos e maior afetividade. A partir dessa concepção, observe a imagem abaixo e responda às questões.



Parque público em Porto Alegre (RS), em 2016.

- Quais são os elementos naturais e culturais que você observa na imagem?
- Por que é possível caracterizar a imagem como um lugar para essas pessoas?
- No município onde você vive há algum espaço semelhante ao observado na imagem? Você considera esse local um lugar? Por quê?

Fonte: Livro Teláris Geografia, Ática, 2018, p. 245.

A apresentação da categoria lugar, em seus equívocos conceituais como aparecem nos

livros didáticos, remete-se a um espaço geométrico, interpretado pela descrição dos elementos que o constituem, pelas comparações e sem interação com cotidianidade. Quando falo de cotidiano, não da forma corriqueira e vulgar como apresentada, mas em suas estruturas mais complexas que permitem compreender a realidade do ser oprimido.

As questões apresentadas na figura 24 revelam um distanciamento da realidade, isto é, a paisagem como elementos que são distinguíveis nos aspectos sociais e naturais, bem como a relação das pessoas nesse local implicam uma cotidianidade que precisa ser pensada nos aspectos de alunos e alunas que estão com a leitura do livro em mãos. A pergunta da atividade do livro quanto ao lugar como possibilidade de existência para essas pessoas não pode ser afirmada, mas pode ser constituída uma provocação por alunos e alunas para que constituam um caminho de reflexão de sua própria existência. O lugar como componente geográfico para a aprendizagem depende da estrutura vigente dos sujeitos para entender o cotidiano, seus afetos e subjetividade com o local especializado. O livro, por meio da figura 24, representa uma paisagem urbana com crianças brincando, essa paisagem será transformada em lugar quando esses sujeitos se identificarem na paisagem como uma narrativa espacial que os pertence.

Deste modo, a importância do lugar para pensar a paisagem e da paisagem para pensar o lugar no cotidiano escolar define a compreensão do mundo material e imaterial que os sujeitos vivem. A vivência pelo destaque do lugar impõe uma composição para entender a vida nas suas muitas dimensões, assim, o parque com as crianças pode provocar outras questões que identifiquem o lugar, mas essas perguntas do livro são apenas positivistas e sem uma preocupação real com a vivência dos sujeitos.

O lugar, portanto, nessa construção anticolonial parte da vivência como experiência, narrativa, projeto e transformação, isto é, o sujeito identifica o espaço no qual o mesmo está inserido numa lógica produtiva e reprodutivista. O lugar torna possível impedir que as narrativas que compõem a realidade sejam subtraídas, pois o sujeito é que organiza o fundamento dessa paisagem. O lugar, portanto, antecede a paisagem.

A questão da figura 24 insiste na pergunta do que é elemento natural e cultural, ou seja, classifica os olhares por uma dicotomia permanente, com isso a escola ensina desde a tenra idade que somos sujeitos e o mundo se distancia de nós, pois somos algo diferente da natureza. Esse equívoco coloca as questões principais do lugar e da paisagem como formadoras de sujeitos aptos para a produção capitalista e não para a transformação da realidade.

A reprodução da técnica para olhar o mundo se faz por essa construção dicotômica entre o sujeito e o mundo, com isso o lugar e a paisagem são construídos a partir de uma identidade produtiva e não de uma construção que se efetiva na prática crítica e na subtração das opressões

cotidianas.

Figura 25 – Descrição da categoria lugar acompanhada de imagens



ZILIO RIBEIRO FERREIRA MARTINS

Frequentadores da praça Pedro Sanches, em Poços de Caldas, MG (2015).

### O LUGAR

Pode-se dizer que **lugar** é uma porção ou parte do espaço onde vivemos nosso dia a dia, numa interação em que nós influenciamos e transformamos a paisagem e estabelecemos vínculos.

Nossa casa, nossa rua, nossa escola, a casa de um amigo, de um parente, o bairro são exemplos de lugares com os quais criamos uma identidade, ou seja, que têm importância e significado para nós.

Ao mudarmos de casa, de rua, de escola ou de bairro, nos adaptamos a novos espaços e estabelecemos vínculos com a nova localização e com as pessoas que dela fazem parte.

Observe a imagem ao lado e as imagens abaixo. Os locais apresentados podem ser identificados como **lugares**, pois seus habitantes estão em interação com o espaço em que vivem. Para eles, há uma relação de identidade entre sua vivência e o espaço que habitam.



JANINE RODRIGUES DE MANTINI

Crianças indígenas da etnia Pataxó brincam de peteca. Reserva da Jaqueira, Terra Indígena Pataxó, Porto Seguro, BA (2018).



MARIANA MACHADO DE OLIVEIRA

Crianças em campo de futebol em Rajasthan, Índia (2016).

Fonte: Livro Araribá mais Geografia, Moderna, 2018, p. 20.

A leitura de uma paisagem por um aluno tem que transpor sua significação inicial, imediatista, exclusiva do campo visual e aprofundar suas relações com outros elementos que impõe importância ao espaço. Isso nos faz pensar na importância da escolha das imagens que vão compor o livro didático pelo seu valor estético na construção de significações que façam sentido aos indivíduos que a interpretam.

As imagens que visualizamos nos livros didáticos, escolhidas ao longo de toda análise, são impregnadas de um conjunto de significados, que exprimem exatamente os valores que

estruturam a nossa sociedade, não da forma como ela é, mas como ela deve ser percebida, ou seja, de uma forma “maquiada”. Não à toa, grande parte destas paisagens mostram áreas urbanas e os reflexos do seu desenvolvimento através de prédios deslumbrantes, ou quando áreas rurais, retratando em grande parte o desenvolvimento tecnológico, ligados as atividades econômicas que transformam a natureza. Desta forma, existe toda uma construção estética e científica para que os argumentos sejam sempre no sentido da produção, logo são treinados meninos e meninas para compreenderem a paisagem pela formulação de um sentido de desenvolvimento.

A construção da paisagem e do lugar passam a ter sentido na lógica reprodutivista da realidade fundamentada pela lógica produtiva. A evidência mais notória do que se enseja com as imagens escolhidas nos livros didáticos são as atividades que se elaboram para trabalhar as paisagens. As questões que se colocam para os alunos não induzem a se pensar a construção dessa paisagem de forma mais investigativa e crítica. O que se espera dos alunos nas questões que acompanham as imagens são apenas de valor descritivo, que muitas vezes até mesmo menospreza a capacidade cognitiva dos alunos com questionamentos óbvios, pois essa obviedade é própria para a construção de um sentido interpretativo da realidade que não possa superar o capitalismo.

A paisagem por si só não tem vida própria, a interpretação de quem a visualiza e a percebe é que cria significados para essa paisagem. Mas, isso não impede que um conjunto de imagens aleatórias trabalhadas nos livros didáticos para compreensão da paisagem, distanciem os alunos da real representação do que pode compor a categoria paisagem.

Figura 26 – Exercício sobre paisagem – Livro Araribá mais Geografia, Moderna, 2018.

7 Observe a fotografia abaixo e responda às questões.



Pequena vila às margens do rio Mosel, Alemanha (2018).

- a) Essa fotografia retrata uma paisagem natural ou humanizada? Justifique sua resposta, identificando as características da paisagem retratada na imagem.
- b) De que forma podemos observar a interação do ser humano com a natureza?

Fonte: Livro Araribá mais Geografia, Moderna, 2018, p. 24.

Diante das várias paisagens que ilustram as diferentes realidades do povo brasileiro, que ajudam a compreender a dinâmica da nossa sociedade, a utilização de **imagens aleatórias** nos livros didáticos, que muitas vezes representam a vida e o cotidiano de outros povos sem nenhuma relação com nossas lutas, assim, nossos problemas se torna incompreensíveis do ponto de vista didático/pedagógico e também nos reforça as intencionalidades com a apresentação da categorias lugar e paisagem nos livros didáticos voltados para a construção efetiva da interpretação da realidade pelo capitalismo.

**CAPÍTULO – 3****PARA PENSAR A CONSTRUÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO: O LUGAR E A PAISAGEM COMO DIREÇÃO**

A construção dos livros didáticos anticoloniais depende da realidade, ou seja, o ponto de partida é a própria compreensão da estrutura real. O real que se torna concreto no mundo colonizado, apenas partindo das lutas de resistências e sobrevivência dos povos colonizados, portanto quando analisamos as categorias geográficas paisagem e lugar no livro didático, esse real fica ocultado na história e Geografia, principalmente dos povos negros e indígenas no Brasil.

Nesse sentido, a análise anticolonial parte da exigência da realidade vivida, experimentada ou mesmo teorizada, mas é preciso partir da realidade. Tal realidade tem como fundamento a compreensão do que seja o cotidiano numa estrutura que revela a verdade e a própria compreensão da vida na sua integridade.

As notícias são parte da composição dessa realidade. O livro didático precisa também ser escrito numa dinâmica do cotidiano e não apenas dos conceitos, assim, ao trabalharmos com lugar e paisagem não efetivamos um trabalho estanque, mas nos colocamos na direção crítica da própria estrutura espacial diária. O que coloca a paisagem e lugar como parte da dinâmica da luta de classes efetuada pelos povos colonizados.

Neste capítulo três vamos falar da realidade, ou seja, da construção do livro didático anticolonial partindo da realidade, trazendo as categorias paisagem e lugar através da estética anticolonial e da teoria anticolonial. Também, em contraposição aos discursos empregados nos livros didáticos, debateremos as proposições anticoloniais possíveis ao livro didático, com uma visão anticolonial, anti-imperialista e antirracista, na construção de um material didático capaz de refletir e interpretar a espacialidade através de um conjunto de conceitos e categorias que permitam as alunas e alunos se situarem da real condição que estão inseridos e serem sujeitos ativos na construção de novas espacialidades.

É importante destacar que qualquer tema a ser trabalhado com crianças do sexto ano do Ensino Fundamental deve partir de uma análise mais simples para uma análise mais complexa. Mas quando se trata das categorias “lugar e paisagem” nos livros didáticos dos sextos anos, essas análises não se aprofundam ao ponto de permitir aos estudantes uma compreensão do espaço como palco de contradições.

Mas esse aprofundamento, essa análise mais criteriosa das transformações espaciais, e a capacidade de construir cidadãos protagonistas da sua própria espacialidade também diz respeito ao método empregado, e não apenas aos objetivos esperados de uma determinada temática.

O que queremos dizer, é que os métodos científicos empregados na construção dos conteúdos dos livros didáticos não têm a preocupação com a formação de cidadãos conscientes e atuantes na análise e intervenção de suas próprias espacialidades, mas apenas, que sejam espectadores de um conjunto de conceitos abstratos que foram construídos ao longo de décadas ou até mesmo séculos por uma Geografia majoritariamente colonialista.

O método materialista dialético com seu viés anticolonialista oferece, através de sua proposta de construção de uma nova sociedade as ferramentas necessárias para que o Espaço Geográfico seja compreendido por categorias que de fato despontam aos estudantes o conjunto de contradições advindas de uma sociedade que foi alicerçada e construída às amarras do colonialismo europeu, atrelado a uma burguesia ávida de poder e controle social das demais camadas da sociedade, através de seu aparato ideológico que permeiam todos os espaços de construção de conhecimentos possíveis, inclusive os **livros didáticos**.

Lembrando que como aponta (KOSIK, 1976 - p.30) a dialética *não é o método da redução: é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade* é o método do desenvolvimento e da explicação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do sujeito histórico.

Um grande número de estudantes no Brasil vive em situações de grandes contradições socioespaciais, alunos que vão às escolas sem se alimentarem, que não possuem os meios de transportes adequados para chegarem às escolas, que não são atendidos em suas necessidades especiais, que não tem acesso aos materiais escolares básicos para estudarem e que de maneira geral são tratados em condições diferentes a depender da localidade onde moram. Assim, na verdade são guiados a concordarem com essa realidade, como se essa realidade vivida fizesse parte de um ciclo normal e precisamos ampliar essa responsabilidade com o cotidiano, já que o dia a dia é uma instituição burguesa e que precisa de um direcionamento não-burguês.

Essa condição de aceitação da realidade vivida, mesmo que não favorável, é construída no imaginário dos estudantes, que se guiam a partir dessas construções para conviverem com qualquer desprezo, mazela a que forem destinados. Aqui, (KOSIK, 1976 - p.14) entende que:

No trato prático-utilitário com as coisas – em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a

estas – o indivíduo “em situação” cria suas próprias representações que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade.

Os educandos convivem com os números de assassinatos, de abusos de autoridades, com o racismo e outros preconceitos e não conseguem superar essas condições, como tenta exemplificar (KOSIK, 1976 - p.14):

Os homens usam dinheiro e com ele fazem as transações mais complicadas, sem ao menos saber, nem ser obrigados a saber, o que é o dinheiro. Por isso, a *práxis* utilitária imediata e o senso a ela correspondente colocam o homem em condições de orienta-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a *compreensão* das coisas e da realidade.

Qual o papel da Geografia como ciência que pode manifestar as contradições e apontar os caminhos para transformação da realidade, mas não o faz? Certamente, essa ciência não atende as necessidades de todos, e sim, apenas os anseios daqueles que a dominam por meio de um aparato ideológico colonizador.

As categorias da ciência geográfica deveriam permitir a compreensão do espaço na sua totalidade. Deveriam ser o caminho para desvendar os fenômenos da interação homem-meio, mas isso só é possível quando ele faz parte desse processo, como aponta (KOSIK, 1976, p. 28): “O homem só conhece a realidade na medida em que ele *cria a realidade* humana e se comporta antes de tudo como ser prático.”

Para (KOSIK, 1976, p. 44): “Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido.”

Diante dos inúmeros problemas sociais enfrentados por grande parte da sociedade, parte essa marginalizada, segregada, tais problemas poderiam se tornar categorias geográficas justamente por permitir a partir deles compreender melhor a organização espacial, mas são ignorados e preteridos por conceitos e categorias de uma geografia positivista e tradicionalista.

Assim, boa parte das mazelas desse mundo capitalista são fantasiados e distanciados das realidades de milhares de estudantes, através de alguns mecanismos de quantificação e tabulação de dados, como apontado abaixo por Kosik:

A imagem fisicalista do positivismo empobreceu o mundo humano e no seu absoluto exclusivismo deformou a realidade: reduziu o mundo real a *uma única* dimensão e sob o único aspecto, à dimensão da extensão e das relações quantitativas. Além do mais cindiu-se o mundo dos valores reais idealizados,

da extensão, da quantidade, da mensuração, das formas geométricas, enquanto o mundo cotidiano do homem foi declarado uma ficção. (KOSIK, 1976, p.30)

Não é difícil apontar inúmeros exemplos de como alguns problemas sociais são declarados como uma “ficção” no livro didático. Os problemas sociais sempre são quantificados, sempre aparecem como gráficos e números, os problemas de ordem ambiental na maioria das vezes são distantes dos vivenciados nas periferias do país, a morte, a violência, a pobreza são sempre traduzidas em números.

Porém, como já dito e analisado anteriormente, o livro didático é uma construção que se baseia em outros documentos e normativas do Estado burguês, que também são nutridos dos princípios de atendimento aos anseios dessa burguesia.

Assim, verificaremos nos documentos normativos para elaboração do currículo escolar e propostas pedagógicas que também são utilizados na construção dos livros didáticos como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, a ausência de habilidades que permitam aos estudantes maior protagonismo na construção de um conhecimento autônomo.

No que se espera do aluno de sexto ano, quanto a compreensão das categorias lugar e paisagem para noções básicas iniciais temos apenas duas habilidades bastantes vagas e que ainda assim não são tão seguidas na composição dos livros.

O livro didático como suporte ao professor para que este tenha formas de instigar o aluno a pensar maneiras de atuar sobre a realidade vivida, não deve ser apenas uma leitura submissa dos fenômenos que ocorrem no espaço.

O espaço educativo através do livro didático deve permitir uma interlocução entre professor e estudante como uma via de mão dupla, não pode trazer conceitos fechados, mas dinâmicos que possibilite a discussão e a troca de conhecimentos, já que o estudante é ao mesmo tempo aprendiz e ator de sua própria vida, com vivências e experiências úteis a discussão, como aponta Freire:

Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem — por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais — em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (FREIRE, 2013 - p. 16)

O livro didático deve ter espaços para discussões de várias ordens e a problematização de vários temas, o livro necessita de um diálogo direto com o aluno, ainda que não haja uma

mediação direta pelo professor, são pontos essenciais para a construção do saber, como aponta (FREIRE, 2013. p. 43):

Na verdade, nenhum pensador, como nenhum cientista, elaborou seu pensamento ou sistematizou seu saber científico sem ter sido problematizado, desafiado. Embora isso não signifique que todo homem desafiado se torne filósofo ou cientista, significa, sim, que o desafio é fundamental à constituição do saber.

Apesar de o livro didático não ser o mecanismo de comunicação direta com os estudantes, o mediador, no caso o professor, é induzido a utilizar o método de ensino do livro na comunicação com os estudantes, que muitas vezes não dá espaço para a problematização dos conteúdos, já que o livro não é apenas um apanhado de conteúdos programáticos, mas uma espécie de manual para o professor, contendo, além de teores da disciplina, um compilado de atividades a serem desenvolvidas com os estudantes.

Vale lembrar que apesar de o professor ter certa autonomia na dinâmica da sua aula, as propostas de atividades a serem desenvolvidas nas aulas contidas nos livros, se tornam bem vindas para a maioria dos professores de educação básica que tem uma rotina diária de trabalho exaustiva com pouco tempo para planejamento de outras atividades que julgue mais adequadas.

A paisagem e o lugar para o colonizado é sempre um espaço de luta e de resistência, não há outra coisa, senão a produção imediata a existência do colonizado. Uma proposta anticolonial dessas duas categorias para a Geografia passa por este pressuposto, o que nos leva sempre a pensar a questão do racismo e do machismo na forma como o conhecimento do colonizador foi imposto para as nossas alunas e alunos nas diversas periferias do Brasil. Qual estética do lugar e da paisagem à docência e discência são obrigados a consumirem na Geografia do Brasil?

A paisagem que se impõe é sempre uma paisagem evolucionista, desenvolvimentista, economicista, folclórica, exótica, abstrata e racista portanto em determinadas situações. O lugar não é nesse sentido, um lugar que acolhe, um lugar que indica um caminho de ruptura. O lugar é sempre um lugar distante da luta diária pela sobrevivência dos povos colonizados. Portanto a Estética é fundamental quando trabalhamos com lugar e paisagem na perspectiva anticolonial.

Para as alunas e alunos periféricos o sentimento é fundamental para despertar o estímulo pela imersão no processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva vigotskiana. A estética anticolonial ela tem essa função de despertar esse sentimento de identificação, tanto no sentido de olhar a paisagem e o lugar, com repugnância, ou como estímulo as mudanças, (rupturas,

revolução). Mas para isso, o colonizado deve perceber a paisagem e o lugar, não apenas como um espaço que oprime, mas também como um espaço de lutas e resistências.

O livro didático que traz a realidade do colonizado, deve trazer à tona essas paisagem e lugares, que foram ocultados no livro didático por uma ciência colonizadora. A questão aparece novamente de maneira mais simples. Quais as paisagens e lugares que representam a vida de luta dos povos colonizados que não aparece nos livros didáticos de Geografia no Brasil?

A Estética é fundamental quando trabalhamos com lugar e paisagem na perspectiva anticolonial. Segundo a teoria vigotskiana, o sentimento é fundamental para despertar o estímulo pela imersão no processo de ensino e aprendizagem. A estética anticolonial ela tem essa função de despertar esse sentimento de identificação, tanto no sentido de olhar a paisagem e o lugar, com repugnância, ou como estímulo as mudanças, (rupturas, revolução). Mas para isso, o colonizado deve perceber a paisagem e o lugar, não apenas como um espaço que oprime, ou apenas o contraste entre o mundo do colonizador e do colonizado, mas também como um espaço de lutas e resistências, que foram ocultados nos livros didáticos de Geografia. A proposta de trabalhar as categorias geográficas nessa perspectiva dá mais substância ao cotidiano das alunas e alunos periféricos no Brasil.

O livro didático que traz a realidade do colonizado, deve trazer à tona essas paisagem e lugares, que foram ocultados no livro didático pelos limites impostos pela nossa ciência colonizadora. A questão aparece novamente de maneira mais simples. Quais as paisagens e lugares que representam a vida de luta dos povos colonizados que não aparece nos livros didáticos de Geografia no Brasil?

Como já referimos no segundo capítulo a paisagem e lugar remete a cotidianidade, mas não podemos tratar da cotidianidade no mundo do colonizador apenas como a vida que se aliena permanentemente, ao fazer isso o livro didático apenas reproduz o modo de vida do colonizador. Nesse sentido, como já demonstramos nas paisagens e lugares que aparecem no livro didático do sexto ano, elas forçam uma realidade permanente que não devem ser alteradas pelos colonizados. Portanto, lugar e paisagem compõem esse mundo da “*pseudoconcreticidade*”, que além de enganar as alunas e alunos, cria uma estética do tédio, da repetição permanente, da não identificação com o cotidiano de luta e sobrevivência dos povos colonizados.

Ou seja, é sempre uma paisagem e lugar vista a partir do olhar do que é do outro, e que não me pertence. Imprimi um pertencimento no corpo, que indica qual é o lugar dos povos negros e indígenas nas paisagens e nos lugares no Brasil.

Nossa proposta é apresentar um conceito e uma estética de paisagem e lugar para o livro didático, que traga essa cotidianidade do colonizado a partir das suas lutas de resistências e sobrevivências concretas.

Assim a nossa hipótese pressupõe que – ao lidar com esses conceitos na perspectiva anticolonial, altera o olhar da docência sobre a realidade e a estética do colonizado, ao mesmo tempo que traz as alunas e alunos para uma imersão mais concreta sobre a realidade que precisa ser apreendida e transformada.

Uma questão fundamental da categoria de paisagem e lugar na Geografia Anticolonial. As categorias se apresentam sempre com duas faces, uma paisagem e lugar produzida pelo colonizador que nunca muda, e uma paisagem e lugar que quando incorpora o modo de vida do povo colonizado, nunca é totalmente fixo, por estratégia de lutas, resistências e sobrevivência, ela está sempre em movimento.

Do ponto de vista histórico geográfico trazemos Fanon e Lindoso para compor uma paisagem e lugar na perspectiva anticolonial, partindo destes dois autores, e dos exemplos de lutas e resistências dos povos negros no Brasil e na África, podemos propor um conceito dessas duas categorias para o livro didático de Geografia no Brasil, que traga as categorias paisagem e lugar, na perspectiva anticolonial. E veja o passado como função estética que tem a capacidade de iluminar o presente e estimular a construção e transformação da paisagem e lugar na cotidianidade do povo colonizado no Brasil.

A primeira questão foi pensar essas duas categorias a partir de duas faces, a primeira é pensar paisagem e lugar a partir de uma estrutura permanente de colonização, a outra é pensar essas duas categorias a partir de um movimento de ruptura. A paisagem e o lugar para o colonizado, é ao mesmo tempo estática porque a estrutura do colonizador permanece atuante, mas é também movimento, porque o colonizado para sobreviver e resistir, precisa se colocar em movimento.

A história e a Geografia devem dar movimento a essas categorias no cotidiano. Nesse sentido, a imaginação pode ser estimulada no livro didático, nas artes, na literatura, segundo a teoria vigotskiana com objetivo de contribuir com a construção de outro tipo de personalidade para os povos colonizados. Uma que não seja a da subserviência, outra personalidade para que os povos negros e indígenas possam encarar o colonizador de cabeça erguida. A paisagem e lugar anticolonial vê a desgraça, mas vê também a solução dela, vê a pobreza, mas vê também a riqueza do fenômeno humano, mostra a derrota e as lutas permanentes. Essa dialética no sentido anticolonial deve dar confiança, esperança e mostrar paisagens e lugares em que a seguridade para os povos colonizados passe pela união e pelas lutas e resistências. Produzindo

uma estética que permita que os estudantes negros e indígenas possam desenvolver suas “*funções superiores*” em sua plenitude.

Fanon (1968, p.53) fala da paisagem do bandido que dá exemplo ao colonizado, só pelo fato de dominar vários policiais, e continuar sua fuga pelo campo sendo protegido pelas comunidades colonizadas pelo fato de constituírem – “[...]guias, esquemas de ações, “heróis”. E é inútil, evidentemente, dizer que tal herói é um ladrão, um crápula ou um depravado. Se o ato pelo qual este homem é perseguido pelas autoridades colonialistas é um ato dirigido exclusivamente contra uma pessoa ou um bem colonial, então a demarcação é nítida, flagrante. O processo de identificação é automático”.

O cotidiano do colonizado tem esse movimento dinâmico de sobrevivência, que tende a negar uma parte considerável da moralidade do colonizador, por isso as categorias paisagem e o lugar, apresentadas do ponto de vista do colonizador (racista), cria uma “espécie de retesamento” palavras do Fanon (1968), ou seja, não representa nada ou representa apenas o mundo da “*pseudoconcreticidade*”.

No Mocambo de Acotilene no livro do Lindoso (2011) é possível conceber a paisagem e lugar no sentido que estamos propondo que essas categorias sejam trabalhadas no livro didático de Geografia:

Cercado todo por madeira e pedras, com mais de 50 casas, ocupava uma légua de comprimento. Nele havia abundância de água, devido ao rio Caxinji. Era o lugar onde se treinava os negros para – como diz – *o combate de nossos assaltos*, sendo todo cercado de fossos e semeado de estrepes.

Os próprios quilombos, por eles construídos, tinham uma estrutura de defesa. Eram formados por mocambos, onde os negros moravam, e cujo terreno era cercado por uma Cerca Real que impedia o ataque direto do Terço paulista e dos Terços Pernambucanos. Protegida por fosso e estrepes, tornava difícil a entrada dos soldados e dos combatentes paulistas. O quilombo era, pois, uma estrutura de defesa que protegia a morada dos negros e as terras de cultivo coletivizadas. Não era feito como estruturas próprias a uma guerra de conquista e povoamento, ao contrário do que havia ocorrido do lado da Grande Empresa Colonial cuja guerra era de conquista e povoamento, uma guerra de uma sociedade de classes, que era a sociedade colonial que se formara em torno de dois eixos de colonização: o de Penedo e o do Porto Calvo, ao sul, e o de Serinhaém e Ipojuca, ao norte. (LINDOSO, 2011, p.87;93)

Quando olhamos para as paisagens e lugares que contemplam os povos negros e indígenas no Brasil, é sempre uma imagem racista, preconceituosa, ou folclórica, exótica, nesta descrição de Lindoso, podemos contemplar essas categorias no sentido anticolonial. Ou seja, paisagem e lugar aparecem como um espaço que acolhe ao mesmo tempo que resiste, não é na

lógica do colonizador, de exploração, mas de defesa, e tem abundância de recursos naturais para sobrevivência dos quilombolas.

Um grande senhor de terras e escravos da época, Estevão Ribeiro Baião, quando consultado pelo Rei sobre os Palmares, não vacilou em dizer que em terreno era maior que o reino de Portugal. E era, de fato. Baião só faltou-lhe dizer que, para o Quilombo dos Palmares, se calculava uma população entre 22.000 e 30.000 negros fugidos das *plantations* coloniais. Era uma grande extensão colonial, com uma densa população de negros. De negros fugidos da escravidão. (LINDOSO, 2011, p.91)

Nesta citação, Lindoso cria uma estética revolucionária, O Quilombo dos Palmares, tem um aspecto grandioso. A paisagem e o lugar que está sendo construído aqui, é o de uma grande nação negra anticolonial, sendo construída fora da África, no Brasil, uma das maiores colônias do mundo naquela época e permanece nessa situação até hoje. E isso nas próprias palavras dos colonizadores como demonstra Lindoso a partir dos códices que ele investigou sobre o Quilombo dos Palmares.

Quando nos referimos a necessidade de trabalhar essas categorias do ponto de vista da estrutura estática e em movimento, nos referimos também a exemplo do povo “*papa-mel*” que Lindoso os conceitua como sendo resultado da continuação do movimento de resistência e sobrevivência dos resquícios dos povos que se formaram em torno do Quilombo dos Palmares.

O povo *papa-mel* começa, pois, antes da Guerra dos Cabanos, percorre nas matas todo o século XVIII, e vai ao encontro do movimento cabano na segunda metade do século XIX, ou mais exatamente, a partir de 1834. São esses negros de guerrilheiros que mudam a tática da guerra, passando de uma guerra de posição, tradicional e de trincheiras, para uma guerra de movimento, popular e multitudinária. São eles que mudam a natureza da Guerra dos Cabanos, substituindo uma guerra restauradora por uma guerra com liderança da Guarda Negra *Papa-mel*. E foi o cabano Vicente de Paula que assumiu a chefia suprema dessa insurreição camponesa com o título popular de Capitão-General de Todas as Matas. (LINDOSO, 2011, p.120)

Para resistir ao colonialismo o povo “*papa-mel*” foram obrigados a saírem da situação estática para uma guerra de movimento, essa guerra de movimento não só ensinou os outros povos perdidos a resistirem e sobreviverem, como também produziu outra paisagem outros lugares, que dão a cara e a estética de luta dos povos alagoanos colonizados que continuam sua luta até os dias de hoje.

Na época quilombola, as coisas eram mais complexas. Os mocambos eram menos simples, e o reduto tinha defesas como os paliçadas e cercas reais; os

mocambos não eram esparsos, mas tinha um sistema de comunicação e defesa, havia campo de cultivo dado a cada família poliândrica, de uma mulher e cinco homens; havia armazéns e silos para a guarda das sementes agrícolas e comestíveis; havia casas de farinha, e campos de plantio de mandioca e batatas. E depois dos distúrbios de Cucaú (Morte de Ganga Zumba como ato político), surgiu a criação de um sistema único de direção, isto é, o Quilombo dos Palmares, cuja criação amedrontou o Estado Colonial, porque era um tipo de sociedade que se formara a contrapelo do Estado Colonial. (LINDOSO, 2011, p.160, parêntese nosso)

A paisagem e o lugar, por ser um espaço de resistência de sobrevivência e de lutas contra o colonizador, produz um espaço comum, uma comunidade no sentido comunista primitivo que Marx apontava no manifesto comunista, mas aqui tem um sentido mais revolucionário do que o Marx conseguiu enxergar a partir de suas análises antropológicas ou políticas sobre as questões das revoluções burguesas, o Quilombo dos Palmares era uma “*nação etnográfica anticolonial*” como aponta Lindoso. Ou seja, rompeu ao mesmo tempo naquela paisagem naquele lugar, com o racismo e o machismo, e criou um espaço comum com produção comum a todas e todos que viviam naquele espaço independente de sua etnografia. Que segundo Lindoso (2011, p. 43) acolheu até os brancos pobres da colônia.

Lindoso faz um trabalho muito interessante para pensarmos como a organização das paisagens do sertão nordestino produziu três tipos de sociedades distintas umas das outras, e que a derrota de uma ou outra, produziu um outro tipo de paisagem que colocou esta região em uma situação de dupla colonização, colonização dos países imperialistas e colonização dos colonizadores paulistas.

Os fatos situados da maneira acima abrem dois caminhos para esses tipos de sociedade: a sociedade de *plantation* açucareira tende para uma do tipo de sociedade patrimonial, baseada na escravidão, na família tutelar e na posse sesmeira das terras; a sociedade do pastoreio do Grande Sertão tende para uma sociedade mais democrática formada pelo mameluco paulista, o sertanista pernambucano e o índio catecúmeno, e que repudiava a escravidão negra e eram frouxos os vínculos sesmeiros. Essas duas aparecem como segmentos sociais do projeto de sociedade do Estado Colonial. E a sociedade formada por negros fugidos da *plantation* açucareira se caracteriza por seus elementos de liberdade, por uma ausência de estruturação social, pela criação de um sistema de família poliândrica e não cristã; pela posse não sesmeira da terra; por uma agricultura de consumo e não de exportação, como a do açúcar; e de uma cultura de aldeias comunitárias, e não de cidades de estilo ibero-romano. Nesse contexto, o curral de gado é o marco de povoamento do Grande Sertão; o engenho de açúcar montado no trio do patriarcalismo gilbertiano da casa-grande, engenho e senzala, é o marco da criação de uma sociedade tutelar e patrimonial; e o duo mocambo e quilombo é o marco da criação de uma sociedade alternativa e essencialmente anti-colonial: a que podia criar, e não criou, mas quase criou, a *nação* etnográfica dos Palmares no século XVII. (LINDOSO, 2011, p.163)

A colonização precisa ser pensada na forma de enfrentamento, isso significa que todos os aspectos cotidianos estão imersos nessa dimensão e a narrativa promovida pelos livros didáticos tem impacto direto na construção de um sentido

Segundo Barbosa (2021) as categorias geográficas tem papel significativo na organização das teorias, todavia as categorias precisam compor a realidade cotidiana e se articular com a vivência discente, em outras palavras, ao trazermos a paisagem e o lugar estamos associando o processo de construção de uma narrativa que apresenta o cotidiano como processo.

### **3.1. A paisagem e o lugar sempre dialéticos no livro didático**

A definição de paisagem na Geografia sempre esteve atrelada a composição da interação entre o sujeito e o mundo, isto é, a paisagem é o espaço, o lugar, o território, a região que se torna visível e, portanto, compreensível. A paisagem no livro didático torna-se fundamental para atrelar o conhecimento científico e o cotidiano da sala de aula, para que isso se torne possível é imprescindível que as relações epistemológicas tomem diversos caminhos didáticos e não fiquem presos em apenas uma narrativa.

Todo livro didático parte de uma narrativa teórica que precisa ser objetivado na construção de uma subjetividade, já que o subjetivo é o vivido, por isso a relação entre paisagem e lugar torna-se imprescindível, isto é: a paisagem nos mostra onde estamos inseridos e como estamos no processo de construção do capitalismo enquanto modo de produção e identificação dos sujeitos.

A paisagem parece ser menos complicada em ser trabalhada no livro didático, visto que ela depende de imagens e descrições. Os livros didáticos apresentam a sequência de imagens atrelada ao conteúdo e com isso permitem que as diversas paisagens terrestres sejam compreendidas a partir de outras categorias geográficas, com isso diversas regiões do globo terrestre terão diferentes paisagens. Quanto ao lugar esse parece distante dos livros didáticos e com isso essa categoria não tem aparecido efetivamente nos livros didáticos, todavia, ao elencarmos a paisagem e o lugar colocamos como produção de uma narrativa as questões objetivas e subjetivas na promoção do conhecimento geográfico.

Segundo Maximiano (2004, p. 89):

A visão da paisagem sempre teve um aspecto utilitarista para praticamente todos os povos e em todas as épocas. Se na Antiguidade da região

mesopotâmica a paisagem era trazida para dentro dos muros e só então parecia existir e ser aceita na consciência humana, na atualidade a paisagem é composta por praticamente tudo o que é possível trazer para dentro do conhecimento e tecnologia humanos, que são os domínios modernos. Assim, o conceito de paisagem foi sendo construído e ampliado, sempre com base no que existiu e existe de útil e mais ou menos compreensível no entorno da existência humana.

A paisagem, portanto, para o ensino de Geografia parte da relação entre o conhecimento diário e suas múltiplas possibilidades para compreender as dinâmicas sociais, econômicas, políticas, ambientais, ou seja, a paisagem precisa ser pensada para além das imposições do mercado e da utilidade, pois a mesma por meio da dialética apresenta as contradições como fundamentos reflexivos. Ao traçarmos a questão de método partimos da dialética, pois a mesma tem seus fundamentos na relação às contradições e tensões.

As contradições dialéticas implicam em tensões e isso configura uma dinâmica educacional que permite entender as paisagens como o impulso do desenvolvimento histórico e geográfico, já que a materialização das tensões implica em compreender as mesmas como interações permanentes entre a realidade imediata e os processos históricos como dinâmica do futuro.

Assim, é fundamental compreendermos as dinâmicas da paisagem por meio da dialética e essa partindo de uma lógica que expresse as contradições e evidencie as opressões e essa dinâmica que promove a centralidade da educação anticolonial, isto é, a tensão como processo que permite pensar na ruptura. A paisagem não pode ser funcional e sim permitir que a reflexão das múltiplas possibilidades do cotidiano nas muitas escalas seja efetivada.

Deste modo, a paisagem a partir da dialética precisa ser trabalhada nas análises escolares a partir das relações entre diferentes elementos e escalas que permitem configurar a paisagem como olhar e como dinâmica de processos, bem como definir um ritmo de leitura de mundo atrelado ao compromisso da crítica e da reflexão cotidiana em múltiplas escalas. As paisagens ao serem dialeticamente analisadas partem da relação entre a natureza e a sociedade humana, mas não se trata de delimitação, mas, sobretudo, de interação entre os elementos históricos e sociais com as especificidades da natureza em cada parte do globo terrestre.

A composição dialética entre a paisagem natural e a paisagem humanizada no ensino de Geografia precisa ser apresentada no livro didático como continuidades e rupturas, com isso a continuidade da paisagem está no processo de interpretação e vivência da própria realidade; assim, segundo Barbosa (2021) a continuidade da paisagem está na mediação

entre os processos produtivos e a reprodução desse por questões materiais e imateriais, logo a continuidade da paisagem não se trata de ordem diretiva, mas, sobretudo, um sentido que fixa o sujeito no processo de composição da realidade, esse fixar está posto no sentido de colocar o sujeito no mundo e continuar o mundo por meio das relações que possam ser apresentadas paisagisticamente.

O livro didático, portanto, precisa ter a paisagem como interação do que está nas páginas e o que está na realidade, assim, a paisagem precisa ser comparada com os elementos da realidade vivida pelos sujeitos, por isso a categoria lugar tem grande repercussão na promoção da paisagem, visto que o lugar é a identificação do sujeito na espacialidade vivida. Por isso, a composição espaço, paisagem e lugar precisam partir das questões dialéticas e isso apresentar a interação dos elementos de continuidade e descontinuidade, tais interações oferecem uma leitura completa da relação indissociável entre natureza e sociedade, pois segundo Moreira (2004, p. 24):

“No marxismo a natureza converte-se em valor no momento do metabolismo do trabalho. De modo que diante do trabalho, encontram-se as duas fontes do valor-de-uso: a natural e a social. Marx é explícito na igual importância que atribui a ambas as fontes”.

Além disso, a dialética também pode ser usada para analisar as tensões e contradições da própria paisagem, bem como a relação entre múltiplos ecossistemas e como os mesmos interagem entre si a partir das constâncias produtivas e sua forma de elencar a paisagem “natural” pelo trabalho. Desta forma, compreendemos que a dialética permite decifrar a paisagem como um sistema dinâmico de relações e tensões entre diferentes elementos e forças, entre diferentes composições que atestam o poder definidor das formas e dos conteúdos paisagísticos, bem como nos faz compreender como essas relações e tensões influenciam a composição, a estrutura, a forma e a função da evolução da paisagem para compor o mercado e, portanto, fundamental como funcional, mas estamos aqui na contramão desse processo e precisamos ler a mesma de forma anticolonial, ou seja, contra os processos que naturalizam as diferenças sociais, a opressão e a miséria.

Substancializada na combinação das categorias da natureza e do homem no trabalho - ao mesmo tempo como amálgama e como âmbito de origem da sociedade -, a ideia de riqueza como algo vinculado à satisfação das necessidades humanas ou acumulação de poder é no fundo um tema e um conceito comum à geografia e ao marxismo. Na geografia, é um tema de presença forte. No marxismo, todavia, só o é quando da reflexão deste sobre o modo de existência do homem enquanto homem hominizado no pelo processo do trabalho. (MOREIRA, 2004, p. 25)

A paisagem, portanto, somente tem sentido quando humanizada, ou seja, quando comparada com o modo de vida e o cotidiano das pessoas, logo a riqueza e a pobreza são unidades de medidas, assim, conforme Barbosa (2021, p. 72):

Olhamos para o mundo. Isso não é tão simples. Ao olharmos para o mundo carregamos nossas preferencias a partir das preferencias construídas socialmente e no nosso caso todas as nossas formas de olhar o mundo estão presas no capitalismo. É preciso compreender que o modo de produção nos mira para um ponto e nos faz parar ali. A paisagem é medida em riqueza, pobreza, bela e feia..., mas, a paisagem que precisa ser constituída é aquela da totalidade e não do fragmento, mas uma totalidade vinculada não ao poder, mas, a distribuição do poder. Olhamos para o mundo de forma revolucionária quando não aceitamos os elementos estruturais da paisagem que nos faz desanimar em pensar em estruturas múltiplas de poder, em formas de organização coletiva.

A coletividade, portanto, é um ponto decisivo na composição da análise da paisagem, ou seja, quando partimos de um olhar anticolonial partimos do marxismo no sentido da luta direta contra a opressão. Desta forma, é fundamental constituir o pensamento crítico na leitura da paisagem por meio da identificação e compreensão das estruturas sociais, políticas, culturais, tecnológicas e econômicas, visto que essas são parte dos fenômenos sociais e culturais consorciados aos elementos naturais; assim, incluindo as paisagens na análise coletiva fortalecemos a composição da crítica ao que está especializado e verificado pela relação entre a paisagem imediata e seus processos construtores provenientes da história e do modo de produção capitalista.

As transformações na paisagem são oriundas das mudanças imediatas do local para a composição de uma estrutura de investimentos ou estrangulamentos de áreas delimitadas pela necessidade ou abandono do capitalismo. Por isso, uma leitura anticolonial da paisagem precisa partir da composição do poder, da legislação que não aparece como visível e das limitações ideológicas que fundamentam uma espécie de freio mental para pensar as contradições e tensões das paisagens.

Desta maneira, a partir de Moreira (2004) e Barbosa (2021) entendemos que é fundamental entender a origem e a aplicação do poder na paisagem, pois isso permite compreender os processos espaciais que criaram as desigualdades sociais e as contradições na própria estrutura da natureza por meio da destruição, poluição, extinção e degradação da mesma. Assim, por meio do marxismo numa leitura anticolonial podemos identificar como as relações de poder econômico e político constituem o ponto principal da paisagem e como

tais poderem cimentam as diferentes classes sociais na mobilidade ou imobilidade diante da paisagem.

A paisagem é um conjunto heterogêneo de formas naturais e artificiais; é formada por frações de ambas, seja quanto ao tamanho, volume, cor, utilidade, ou por qualquer outro critério. A paisagem é sempre heterogênea. A vida em sociedade supõe uma multiplicidade de funções e quanto maior o número destas, maior a diversidade de formas e de atores. Quanto mais complexa a vida social, tanto mais nos distanciamos de um mundo natural e nos endereçamos a um mundo artificial. (SANTOS. 1996, p. 65)

A complexidade destacada por Milton Santos (1996) quanto a construção da paisagem está no poder da artificialidade e, portanto, o poder da classe dominante que configura o espaço a partir de suas necessidades capitalistas para a obtenção do lucro. A paisagem nessa perspectiva precisa ser analisada em conjunto com o lugar, visto que o lugar é o ponto de existência do sujeito e com isso as artificialidades criadas também são partes integrantes da ruptura com a sensibilidade da existência. O lugar não pode ser pensado distante da paisagem, visto que a paisagem também é transformada pelo sujeito em lugar. O impacto dessa complexidade está no distanciamento dos sujeitos quanto a própria realidade.

A partir de Santos (1996) entendemos a paisagem como um conjunto heterogêneo de formas, ao traçarmos o anticolonialismo nessa composição podemos definir a paisagem como formas naturais e artificiais que são consorciadas ao modo de produção, isto é, a artificialidade na composição da natureza é realizada pela necessidade do lucro, logo a paisagem tem sua existência na complexidade do capitalismo. Diante dessa definição, a partir de Santos (1996) compreendemos que a paisagem é resultado da interação entre a natureza e a sociedade com grande poder das construções humanas sobre a natureza quando essa tem interesse econômico.

A pluralidade de paisagens também fomenta na mesma paisagem uma grande dinâmica que parte da sociedade e da natureza e com isso sempre está em constante mudança, as quais resultam das transformações sociais e econômicas no impacto imediato da natureza e da própria sociedade, afetando também a composição do sujeito enquanto sujeito do lugar. Assim, a partir de Santos (1996) compreendemos que a vida em sociedade é complexa e por meio de múltiplas funções resultando em diversidades de formas paisagísticas e sujeitos, desta forma, os sujeitos são resultados desses processos e são cada vez mais afastados de um mundo natural e nos tornam dependentes de um mundo artificial como aponta o autor.

“O espaço entra e atua assim como a mediação que ao tempo que organiza o metabolismo homem-meio em seus movimentos intra-natureza, coordena e orienta sua

transfiguração no metabolismo social de uma sociedade organizada” (MOREIRA, 2004, p. 34). Assim, Santos (1996) e Moreira (2004) dialogam quanto a composição do sujeito espacial visível na paisagem e produtor/consumidor/modificador das estruturas sociais, políticas, econômicas, naturais e artificiais, logo o sujeito é, pelo trabalho, aquele que se configura como organizador social e, portanto, da própria paisagem, mas não é espontânea essa construção já que os sujeitos são subordinados aos processos espaciais definidos pela burguesia e contraditoriamente constituídos como luta pela diversas classes sociais.

Desta forma, a construção de livro didático precisa partir das paisagens e do lugar, ou seja, o livro didático quando trabalhado tem que fundamentar o sujeito e o processo que o mesmo está estruturado. Para isso é fundamental definirmos a paisagem pelo anticolonialismo e o ensino também como componente desse processo como aponta Barbosa (2021, p. 77):

Pelo anticolonialismo a Geografia, enquanto ciência da luta de classes, parte da destruição da opressão e isso implica em colocar em evidência as desigualdades sociais e econômicas oriundas do processo histórico iniciado no Brasil pela colonização europeia e pela escravização de indígenas e homens e mulheres do continente africano; assim, ao analisarmos as paisagens brasileiras devemos identificar nas mesmas a dominação histórica e do tempo presente como reveladora de como são perpetuadas as opressões por meio das relações de poder oriundas da burguesia nacional e da dependência a estrutura do mercado mundial.

Desta forma, é preciso compor a paisagem como elemento crítico na leitura de mundo a partir do papel da dialética, ou seja, as ideias que fazem entender o mundo estão ao mesmo tempo no mundo e distantes do mundo, visto que as condições econômicas e políticas são produtoras de uma artificialidade que pode se tornar mecânica e com isso estimular uma ideologia do consumo e não da resistência. As paisagens, portanto, precisam ser pensadas como consequências históricas da colonização e isso segundo Barbosa (2021, p. 77) significa que:

Toda paisagem precisa ser pensada dentro do processo histórico de colonização e de como também o imperialismo efetiva a composição visual, estrutural, superestrutural da mesma. Ao tecermos a compreensão da colonização é fundamental analisarmos as paisagens brasileiras por meio do processo de genocídio dos povos indígenas, da escravização de seres humanos livres, o favorecimento econômico do Estado para grandes colonizadores, financiamento público para a destruição e exploração da natureza, expropriação de terras indígenas, a exploração econômica da sociedade e da natureza, a construção da opressão cultural, o fortalecimento do racismo e do preconceito e a dominação política pela força. Também é fundamental

compreender a paisagem pelas relações de poder econômico e político na organização das leis, dos costumes e da cultura, por meio de uma superestrutura que garanta a estrutura beneficiadora permanente das classes dominantes e com isso ampliem sempre a exploração quanto a classe trabalhadora.

Diante disso, é possível apontarmos que abordagem anticolonialista necessita da participação popular na organização da paisagem, e com isso imprime a necessidade de intervenções diretas na realidade por meio de ações populares, formação de políticas públicas para o desenvolvimento amplo a justiça ambiental e social. Conforme Barbosa (2021, p. 78): “A paisagem deve ser compreendida na luta anticolonial como luta política, como luta de classes, com as quais definimos o caminho da crítica e da transformação social, pelo entendimento das desigualdades sociais, espaciais e ambientais”.

A construção dialética da realidade passa pela sala de aula e pelas aulas de Geografia, assim, a educação básica precisa compor a relação entre a paisagem e o lugar como fundamento educacional para entender o cotidiano. A relação entre paisagem e lugar é substancialmente importante, visto que a estrutura e superestrutura são acolhidas no sujeito. Deste modo, a definição de Rique da Silva (2004b) nos possibilita entender a relação do lugar com a paisagem. Ao analisarmos as paisagens não podemos partir apenas do imediato, mas das estruturas que a compõem como afirma Rique da Silva (2004b, p. 67):

Entendemos paisagem como a fisionomia dos lugares e dos espaços sociais, a forma pela qual eles comunicam-se conosco, com o mundo; a sua aparência. É a partir dela que fazemos, como pesquisadores, nossas primeiras perguntas. Interrogações racionais e emocionais; a razão na emoção, já que uma não se descola da outra, ou, por que não dizer a razão emocional? Não observamos e perguntamos à paisagem com a frieza do robô. A observação de uma paisagem provoca-nos as mais variadas manifestações de sentimento e as mais longínquas curiosidades.

Assim, a construção do sentimento passa pela identificação do sujeito com a emoção para compreender a paisagem, não se trata de sentimentalismo ou romantismo, mas forma crítica de entender a própria racionalidade e a emoção. O sentimento também vai no sentido da comoção diante das questões de injustiças sociais e da destruição e degradação da natureza.

Rique da Silva (2004b, p. 67) prossegue sua relação entre paisagem e lugar:

“O nosso pensamento registra as racionalidades emotivas e as emoções racionais da realidade, que a paisagem nos transmite. Com os nossos sentidos aguçados observamos e descrevemos a paisagem no exercício de nossa reflexão imediata provida da emoção”.

Isso significa que a leitura anticolonial da paisagem também tem interferência no emocional ao nos comprometermos com um sentimento de justiça, isto é, a essência e a existência que configura a Geografia de Ruy Moreira (2004) parte do sentimento de luta, ou seja, não se trata apenas da racionalidade para compreender a paisagem, mas da indignação como tensão das contradições do capitalismo que são notórias na paisagem. Rique da Silva (2004b, p. 67) assim continua:

Tudo o que a paisagem contém possui uma função, seja uma funcionalidade estética, política, estratégica, jurídica, econômica, cultural, histórica, dentre tantas outras e de acordo com o interesse e a acuidade do observador, pesquisador enxerga-se uma ou outra, ou várias delas que se queira estudar, ou faz-se necessário pesquisar num certo instante.

O funcionalismo da paisagem tem uma força muito grande perante quem a investiga [...]

Deste modo, a funcionalidade da paisagem tem suas repercussões diretas na composição da mesma como estrutura do consumo e da produção, logo, a leitura dessa funcionalidade não é natural conforme Rique da Silva (2004b, p. 69):

“Quando afirmamos que não há uma funcionalidade natural, mas criada, perguntamos quem está por traz dela e vamos descobrindo os momentos e as relações materiais e subjetivas responsáveis por ela”.

A responsabilidade da leitura da paisagem está na composição do conhecimento escolar, logo a escola é o lócus que direciona a compreensão dessa categoria geográfica consorciada a subjetividade pelo lugar. A funcionalidade da leitura de mundo pela paisagem e apoiada pelo lugar tem no anticolonialismo a forma de entender e fazer entender a realidade. Assim, a escola por meio das aulas de Geografia da educação básica, principalmente no ensino fundamental, tem como referência a necessidade de constituir o sentimento e o sujeito na paisagem, mas um sujeito comprometido com um sentimento de crítica, indignação e tensão.

Assim, a paisagem na leitura anticolonial na escola precisa ser estruturada também pelos aspectos históricos, logo uma leitura de mundo dos processos pretéritos em associação com o diagnóstico da realidade.

Neste sentido, para analisar a paisagem a partir do anticolonialismo é fundamental:

- a) O processo histórico da colonização;
- b) A interferência local dos processos de colonização;
- c) As consequências em escala local e/ou nacional dos processos de colonização como o latifúndio, a agricultura para o mercado, a cidade para o capital e a construção de espaços de resistências diante desse processo;
- d) A exploração econômica do cotidiano e suas derivações para a classe trabalhadora;
- e) A opressão cultural, econômica e política com suas consequências paisagem atual;
- f) A identificação da opressão na forma de racismo, machismo e outras dinâmicas opressoras que precisam de combate;
- g) Analisar as diferentes formas de ocupação e uso do solo por meio da agricultura, da agropecuária e da mineração e como isso impacta a construção da realidade paisagística;
- h) Analisar a distribuição e a qualidade dos serviços públicos e afetam as diferentemente a realidade local e as classes sociais;
- i) Compreender a participação da classe trabalhadora quanto tomada de decisões relacionadas diretamente a paisagem imediata ou vivida.

Diante dessas questões, partimos da análise da paisagem pelo sentimento vinculado ao lugar efetivado pelo pensamento crítico a partir de uma perspectiva de classe e de luta de classes. Desta maneira, toda paisagem em consórcio com o lugar busca analisar as relações de poder econômico e político que estão por trás da paisagem. É fundamental, portanto, analisar a paisagem em relação à exploração e opressão pela construção de um sentimento de tensão e justiça. Torna-se necessário ter a paisagem como formas como elemento crítico quando é utilizada para beneficiar as classes dominantes e explorar as classes trabalhadoras e com isso ter o potencial de transformar pela luta de classes a realidade da classe trabalhadora, isto é, a paisagem como um objeto de luta política: e com isso deve ser trabalhada em sala de aula a partir das questões empoderadas na luta das classes voltadas para alcançar a emancipação social e econômica.

Desta maneira, o trabalho com livro didático precisa ser pensado de forma a contemplar também o cotidiano das alunas e alunos do ensino fundamental. Sabemos que a BNCC exige algumas dinâmicas que configurem o processo de aprendizado em todos os

anos do ensino fundamental contemplando as categorias paisagens e lugar, mas o que propomos é o conjunto dialético paisagem-lugar na confecção do livro didático, bem como sabemos que o livro didático tem o papel de trazer dinâmicas gerais e não a especificidade.

A especificidade local tem grande relevância que possa contribuir de fato com a interpretação de mundo e a busca por entendimento quanto a solução de diversos problemas oriundos da colonização, do imperialismo e do capitalismo. Propomos que exista a construção de material didático a partir da interação entre a paisagem local e as paisagens que estão em escalas mais amplas. A produção própria de livro didático por parte das escolas públicas e docentes é algo ainda muito difícil de ser realizado, todavia a relação entre a realidade local, por meio de material didático próprio, e em consórcio com os livros didáticos permitem a compreensão mais ampla dos temas apresentados pela própria BNCC ao mesmo tempo em que consolida uma leitura anticolonial da realidade.

Entendemos que o livro didático é considerado um importante recurso pedagógico na educação pública, uma vez que ele está organizado de forma a não contrariar a BNCC e a legislação brasileira, ao mesmo tempo em que tem inúmeros recursos visuais, formativos, informativos, quadrinhos, imagens, enfim, o livro didático tem inúmeros recursos visuais capazes de fomentar o trabalho com a categoria paisagem, desta forma, auxilia tanto o professor e professora quanto o aluno e a aluna no processo de ensino-aprendizagem.

As principais contribuições dos livros didáticos partem da organização e estruturação dos conteúdos com os quais as/os docentes poderão realizar um trabalho de forma lógica e coerente, todavia, se a/o docente permanecer apenas no livro didático haverá um distanciamento considerável da realidade, por isso é fundamental a construção dialética entre o livro e o cotidiano, pois facilitará a compreensão e assimilação dos conteúdos com grande repercussão cotidiana. Neste sentido, é fundamental frisarmos que o livro didático é um material que permite ao aluno e a aluna refletir sobre as informações apresentadas, mas a crítica e a leitura anticolonial de mundo serão desenvolvidas pelos/pelas docentes e com isso ajudará os mesmos a ampliarem suas capacidades críticas. Sabemos que outro ponto significativo do livro didático é que o mesmo é um auxílio importante no planejamento, pois fornece uma estrutura e orientação para o desenvolvimento dos conteúdos, todavia os conteúdos precisam ser pesados pelas necessidades da comunidade e com isso o planejamento dependerá também da racionalidade e da sensibilidade docente quanto ao lugar das crianças e jovens e das paisagens que envolvem os mesmos. Para o planejamento é necessário que o cotidiano pelas categorias geográficas seja assinalado como necessário para dialogar com o PPP da Escola e a BNCC.

O livro didático é uma ferramenta que pode ser atualizado pelo docente, isso implica na dinâmica do livro, visto que o mesmo nas escolas públicas são atualizados de três em três anos em alguns casos, mesmo assim o período de um ano e os acontecimentos diários são suficientes para compor uma falha na comunicação entre conceitos, categorias e a realidade; assim, os docentes podem garantir que os conteúdos sejam sempre atuais e precisos. Assim, além dos textos os livros didáticos trazem o que consideramos fundamental para entender o mundo: imagens, mapas, gráficos, tabelas, enfim, um conjunto de informações visuais, pois as imagens são importantes para promover os conteúdos de um livro didático de Geografia.

Desta forma, as imagens devem estar relacionadas aos conteúdos abordados no livro didático e devem ilustrar de forma clara e precisa os conceitos apresentados, bem como em interação com a realidade por meio das paisagens locais, essas deverão compor um quadro racional e sentimental quanto a realidade cotidiana. Ao utilizar diversos tipos de imagens o livro didático permite que sejam trabalhadas com conhecimentos visuais fotografias, mapas, esquemas, tabelas, gráficos e desenhos dialeticamente processados pelas exigências legais e pelo cotidiano. O cuidado com as imagens é fundamental para que exista uma associação entre paisagem e lugar numa leitura efetivamente crítica.

As imagens devem ter legendas e descrições que ajudem os alunos a compreenderem o que estão vendo e como se relaciona com o mundo no qual estão inseridos. As imagens reais, as paisagens locais, precisam do componente sentimento, o lugar, para que a efetividade racional dialeticamente com a subjetividade produza uma formação crítica e um compromisso social e ambiental com a realidade. Desta maneira, a utilização das imagens como ferramenta de ensino precisa ser constituída como fundamento de conteúdos e não apenas como ilustração, já que a imagem também contém conhecimento e é constituída pela lógica de sua produção e objetivada a partir das necessidades didáticas no livro e, posteriormente, na demanda da realidade por meio da observação e análise anticolonial das paisagens locais.

Outro ponto decisivo para fomentar a compreensão anticolonial das paisagens é a necessidade da realização de trabalho de campo local, ou seja, andar pelo bairro, pelo quarteirão, enfim, essas paisagens locais serão a base para estudos geográficos em sala de aula, isso permitirá que os alunos façam uma análise ampla das características das paisagens e como elas se relacionam com seu cotidiano.

A construção didática pela subjetividade e a racionalidade na sala de aula pode ser feita ao trabalhar com a categoria lugar em consórcio com a categoria paisagem, possibilitando, desta maneira, que discentes façam a relação de seus sentimentos e suas

experiências pessoais com os aspectos geográficos da paisagem vivenciada. Assim, entendemos que é necessário para a composição de uma paisagem anticolonial por meio de uma racionalidade crítica e revolucionária fomentar a sensibilidade e a identidade local nas relações da multiplicidade de escalas, situações, temas, questões e problemas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito principal dessa dissertação ao fazer uma leitura anticolonial dos livros didáticos de Geografia do sexto ano do Ensino Fundamental foi compreender através das categorias lugar e a paisagem, os elementos colonizantes presentes nos discursos geográficos nos livros didáticos de Geografia.

Assim, foi necessário traçar um caminho pela história da educação brasileira, paralela à própria história do livro didático no Brasil. Esse longo caminho que buscamos sintetizar através dos principais momentos históricos da política brasileira, nos revela que apesar dos diferentes momentos políticos vivenciados no país, a educação sempre esteve atrelada há um interesse comum, o controle social.

É partindo dessa premissa de que o livro como política de Estado, sempre foi uma ferramenta do domínio da elite burguesa sobre as demais camadas sociais no Brasil, que compreendemos o papel estratégico e primordial que a ciência geográfica e suas categorias desempenharam e desempenham na propagação de valores colonizantes, que sustentam a estrutura social vigente e busca cada vez mais fortalece-la.

Os valores colonizantes propagadas através da Geografia, são aqueles que estruturaram a nossa sociedade e que ressoam até hoje, o racismo, o fascismo e o próprio colonialismo, todos sinônimos da violência empregada por aqueles que se intitulam centro do mundo, contra povos periféricos, e que hoje sobrevive sobre o ímpeto do capitalismo.

No livro didático, algumas vezes de forma sutil, outras de forma escancarada, as categorias geográficas reforçam a violência colonialista contra os povos periféricos, pela omissão ou mesmo pela negação de toda opressão vivida pelo povo trabalhador, aceitando um movimento do sistema capitalista que prega a evolução da sociedade através de um desenvolvimentismo econômico que beneficia apenas a classe burguesa.

Fez se necessário nessa análise do livro didático compreender a sua importância como ferramenta didático/pedagógica e também como instrumento de uma política de Estado na construção de um conhecimento que promova mudanças na sociedade, principalmente se considerarmos a sua função atual na escolas, nas quais, devido as carencias de outros instrumentos pedagógicos, como laboratórios, e demais estruturas para uma educação transformadora, o livro didático tornou-se protagonista no auxílio aos professores.

Assim, a construção de um livro didático como projeto de um Estado comprometido com o povo trabalhador, precisa agregar em suas categorias abordagens de temas que realmente

dialogue com a realidade desse povo, que inclua conceitos chaves que revelam os problemas sociais enfrentados pela população trabalhadora e o caminho para sua superação.

As categorias geográficas por um viés anticolonial devem permitir a compreensão da construção e transformação do espaço, partindo da realidade dos povos trabalhadores, dos seus cotidianos e de suas realidades. Essa dinâmica permite ao povo, alicerce para construção de uma sociedade, solidária e justa, ou seja, insere-os como parte integrante e protagonista da construção do espaço.

A construção de um livro didático anticolonial, perpassa pela construção de uma narrativa positiva dos valores da classe trabalhadora, que envolva a solidariedade, o coletivismo e a construção de uma sociedade justa, valores ausentes no atual modelo de livro didático, que está comprometido apenas com a afirmação dos valores capitalistas, como destacamos em todas as análises ao longo desta dissertação, embasado por uma narrativa positivista.

Porém, a construção de um livro didático não é tão simples, envolve várias etapas e uma complexidade burocrática jurídica, construídas justamente para o controle estatal do livro didático. Toda essa burocracia, colabora para que, grandes editoras domine o mercado de livros didáticos e assegure a estrutura colonizadora dos nossos livros didáticos.

É preciso romper com essa estrutura na construção do livro didático. O real interesse da população trabalhadora precisa ganhar protagonismo na construção do livro didático, pois, o conhecimento não é um compilado de informações científicas advindas das universidades e dos intelectuais, é algo construído também nas escolas de educação básicas, por professores e alunos, trazidos da vivência cotidiana de cada aluna e aluno de suas realidades.

Uma narrativa positiva no livro didático é aquela que permite ao povo trabalhador criar conceitos partindo da luta da classe no seu cotidiano, que permite identificar e superar toda opressão vivida diariamente, que permite discutir os problemas enfrentados pelas populações mais pobres.

Os livros didáticos que analisamos são todos estereotipados de imagens racistas e machistas, de paisagens vazias, paisagem que só mostra dois lados, a pobreza e a riqueza, não mostra os caminhos traçados pelos povos colonizados para a superação de suas necessidades. Nessa dissertação, procuramos questionar essa estética do livro didático, como ela aparece na categoria geográfica de lugar e paisagem, apontando algumas reflexões para a produção de um material didático mais condizente com a realidade das alunas e alunos no Brasil. Nesse sentido, estamos considerando que o caminho para atuar nesse desafio, é levar em consideração a História e Geografia de luta dos povos colonizados, o que não é apresentado de forma substancial nesses materiais didáticos.

Há um longo caminho pela frente, para implementação de uma Geografia Anticolonial, mas estamos contribuindo com os nossos primeiros pressupostos, para que a Geografia desperte um olhar crítico a respeito dessa conjuntura atual, que empurra o Brasil a passos largos para um retorno profundo do colonialismo.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Rui. **Primeiras lições de coisas**: manual de ensino elementar para uso dos paes e professores. Imprensa Nacional. Rio de Janeiro, 1886. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/227357>> Acesso em: 22 de mar. de 2023.
- BARBOSA, T. **O conceito de natureza e análises dos livros didáticos de Geografia**. 2006. 316 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2006.
- \_\_\_\_\_. A miséria da geografia escolar e a resposta anticolonialista. Bauru: **Ciência Geográfica**, v. XXIV, p. 1-127, jan./dez. 2020b. Disponível em: <[https://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXIV\\_1/agb\\_xxiv\\_1\\_web/agb\\_xxiv\\_1\\_09.pdf](https://www.agbbauru.org.br/publicacoes/revista/anoXXIV_1/agb_xxiv_1_web/agb_xxiv_1_09.pdf)> Acesso em: 14 de jul. de 2022.
- \_\_\_\_\_. **A Geografia Anticolonial**. Uberlândia, 2021 (mimeo.).
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro Didático e Conhecimento Histórico: uma História do Saber Escolar**. Tese de doutoramento, USP: São Paulo, 1993.
- BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. **Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827**, Página 71 Vol. 1 (Câmara dos Deputados). Disponível em: <[https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html)> Acesso em: 23 de jan. de 2023.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Ciências Humanas – Geografia Ensino Fundamental. In: \_\_\_\_\_. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017, p.359-395. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)> Acesso em: 15 de abr. de 2022.
- CAMPOS, Rui Ribeiro de. O golpe nas ciências humanas: 1964 e estudos sociais. **GEOGRAFIA**, Rio Claro, Vol. 27(3): 29-70, dezembro 2002. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/ageteo/article/download/1910/5251/38493>> Acesso em: ago. de 2022.
- CARVALHO, Naiemer Ribeiro. **A construção da nação nos livros didáticos de Geografia da Primeira República**. Gira Mundo, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p. 55-65, 2014. Disponível em: <<https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/43>>. Acesso em: 03 set. 2021.
- CASTRO, Nicholas Moreira Borges de. **“Pedagógico” e “disciplinar”**: o militarismo como prática de governo na educação pública do estado de Goiás. 2016. 108 f., il. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa, 1977.
- CHERVEL, A. (1990). **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria & Educação, 2, 177-229.

COLESANTI, Marlene T de M. **O Ensino da Geografia Através do Livro Didático no Período de 1890 a 1971**. 213f. (Dissertação em Ensino de Geografia) Programa de Pós-Graduação do Instituto de Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus de Rio Claro, 1984.

DUSSEL, Enrique. D. **Filosofia da libertação na América Latina**. Trad. Luiz João Gaio. São Paulo/Piracicaba, SP: Loyola/Unimep, 1982 (Coleção Reflexão Latino-Americana, 3, I).

ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artesmedicas, 1989.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FNDE, (programas do livro, 2020). Dados estatístico. **PNLD, 2020**. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>> Acesso em: 12 de abr. de 2021.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Trad: Rosiska Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 17.<sup>a</sup> edição.

GABRELON, Anderson. **O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): aquisição e distribuição do livro didático como política de estado**. Anais do X Seminário Nacional do HistedBR. Faculdade de Educação. UNICAMP: jul. 2016. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/853-2838-1-pb.pdf>>. Acesso em 03 set. 2021.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil: 1964/1985: um estudo sobre a política educacional**. 1990. 444f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

GOODSON, Ivor F. **A Construção Social do Currículo**. Coletânea de textos de Goodson organizada por Antônio Nóvoa. Lisboa: Educa, 1997.

GUIMARÃES, I. V. (2018). Ensinar e aprender Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensino Em Re-Vista**, 25(4), 1036–1055. <https://doi.org/10.14393/ER-v25n3e2018-11>

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Trad: Célia Neves; Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: 6<sup>a</sup> reimp. 2. ed. Paz e Terra, 1976

LINDOSO, Dirceu. **O poder Quilombola: estudos em torno do conceito quilombola de nação etnográfica**. Maceió: EDUFAL, 2011.

LOPES, A.C; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOSURDO, Domenico. **Contra-História do Liberalismo**. Trad: Giovanni Semeraro. São Paulo: ed. 2 Ideias & Letras. 2006.

MAXIMIANO, Liz Abad. Considerações sobre o conceito de paisagem. **RAEGA - O Espaço Geográfico em Análise**, [S.l.], v. 8, dec. 2004. ISSN 2177-2738. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/raega.v8i0.3391>

MEC. **PNLD**, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>  
Acesso em: 12 de abr. de 2021.

MODERNA, Editora. **Araribá mais: geografia manual do professor**. Editora Moderna (org.). São Paulo: Moderna, 2018.

MOREIRA, R. Marxismo e geografia. (A Geograficidade e o diálogo das Ontologias). **GEOgraphia**, 6(11), 2004. DOI: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2004.v6i11.a13466>

MORENO, Marília. A divisão do trabalho de adam smith e os projetos das elites brasileiras: o método mútuo no Brasil. **Revista Pandora Brasil - Edição especial Nº 4 - "Cultura e materialidade escolar"** – 2011. Disponível em: [https://revistapandorabrasil.com/revista\\_pandora/materialidade/marilia.pdf](https://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/materialidade/marilia.pdf) Acesso em 10 de jan. de 2023.

NEVES, Fátima M. O método lancasteriano e o ensino da ordem e da disciplina para os soldados do império brasileiro. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED (GT: História da Educação / n.02), Caxambu, MG. 07 a 10 de out. de 2007. p. 1-17. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT02-3119--Int.pdf> Acesso em: 16 de ago. de 2022.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Individualidade: afirmação e negação da sociedade capitalista**. São Paulo: Plexus, 1998.

PAULA, Marcelo M.; RAMA, Maria A. G.; PENESSO, Denise C. C. **Geografia espaço & interação: 7ª ano: ensino fundamental: anos finais**. São Paulo: FTD, 2018.

PERES, Sarah. Morte do índio Galdino, em Brasília, completa 21 anos hoje. **Correio Brasiliense**. 2018. Disponível em: [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2018/04/20/interna\\_cidadesdf,675182/morte-do-indio-galdino-em-brasilia-completa-21-anos-hoje.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2018/04/20/interna_cidadesdf,675182/morte-do-indio-galdino-em-brasilia-completa-21-anos-hoje.shtml) Acesso em: 11 de fev. de 2023.

RIQUE DA SILVA, Lenyra. **Por que há Geometria no temário geográfico?** In: Palestra proferida na semana de Humanidades da Universidade Estadual de Campina Grande. São Paulo: Contexto, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Do senso-comum à geografia científica**. São Paulo: Contexto, 2004b.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1996.  
SILVA, Cristiani Bereta. **Nação e Região e a unidade nacional: uma leitura a partir de dois livros didáticos de História publicados na Primeira República**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 19, n. 57, p. 349-374, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n57/v19n57a05.pdf>. Acesso em: 03 set. 2021.

SCHMIDT, Sarah. Os primeiros livros didáticos. **Pesquisa FAPESP**. ed. 305, Jul. 2021. Disponível em: <<https://revistapesquisa.fapesp.br/os-primeiros-livros-didaticos/>>. Acesso em: 25 de jan. de 2023.

TYP. De P. Plancher – Seignot. **Compendio scientifico para a mocidade brasileira**: destinado ao uso das escolas dos dous sexos, ornado de nove estampas accomodadas a's artes e sciencias de que nelle se trata, tiradas por lithographia ... Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/242534>> Acesso em: 23 de jan. de 2023.

VESENTINI, José William. **Geografia Crítica**. Livro didático 6º ano, São Paulo: Ática, 2002.

VYGOTSKY, L., S. (1998). **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

ZACHEU, Aline Aparecida Pereira; CASTRO, L. L. O. **Dos tempos imperiais ao PNLD: a problemática do livro didático no Brasil**. In: 14ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília, 2015. 14ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília.