

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS -IFCHS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
MESTRADO EM GEOGRAFIA
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

GERMANO DA SILVA VASCONCELOS

**A NATUREZA NO ENSINO DE GEOGRAFIA E A GEOGRAFIA DA
NATUREZA QUE SE ENSINA NO ENSINO BÁSICO.**

Manaus/ AM

2025

GERMANO DA SILVA VASCONCELOS

**A NATUREZA NO ENSINO DE GEOGRAFIA E A GEOGRAFIA DA
NATUREZA QUE SE ENSINA NO ENSINO BÁSICO.**

Dissertação de Mestrado, apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Amazonas – PPG-GEOG. Linha de Pesquisa: Espaço, Território e Cultura na Amazônia, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Geografia

ORIENTADOR: Profa. Dra. Amélia Regina Batista Nogueira

Manaus/ AM

2025

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

V331n Vasconcelos, Germano da Silva

A Natureza no ensino de geografia e a geografia da Natureza que se ensina no ensino básico. / Germano da Silva Vasconcelos. - 2025.

93 f. : il., color. ; 31 cm.

Orientador(a): Amélia Regina Batista Nogueira.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Manaus, 2025.

1. Natureza. 2. Geografia da Natureza. 3. Geografia escolar. 4. Metodologias ativas. I. Nogueira, Amélia Regina Batista. II. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título

GERMANO DA SILVA VASCONCELOS

**A NATUREZA NO ENSINO DE GEOGRAFIA E A GEOGRAFIA DA
NATUREZA QUE SE ENSINA NO ENSINO BÁSICO.**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção de título de Mestre em Geografia na área de concentração em Espaço, Território e Cultura na Amazônia, pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais – IFCHS da Universidade Federal do Amazonas - UFAM.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Amélia Regina Batista Nogueira
Universidade Federal do Amazonas – UFAM
Orientadora

Profa. Dra. Adoréa Rebello da Cunha Albuquerque
Membro do PPGEOG – UFAM
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Profa. Dra. Tatiana da Rocha Barbosa
Membro Externo
Universidade do Estado do Amazonas – UEA

DEDICATÓRIA

À Deus e aos bons espíritos, pelo cuidado e zelo, por terem me apoiado e direcionado durante toda a caminhada deste projeto.

À meus pais, fonte do meu caráter e modelos de honestidade e bondade.

À minha família, por todo o apoio e incentivo.

À Rosenilda, minha irmã, “mãe” e amiga para todos os momentos.

À Izabella Vasconcelos, minha sobrinha e amiga de tantas horas.

À minha “miguxa” Tatiana e ao meu amigo Ali, pelo extraordinário apoio na medida exata durante a minha caminhada acadêmica.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por tudo, sempre.

Aos meus pais, Homero Filho e Ilza Vasconcelos, que desde a minha infância até hoje são a minha inspiração e incentivadores para uma vida digna e honesta.

À minha orientadora, prof.^a Amélia Regina, pelo cuidado, paciência e zelo depositados, desde os momentos iniciais do projeto até o momento de conclusão do mesmo.

À minha família, que é a minha base.

À minha amiga Tatiana, que, por meio de nossas conversas, sempre me incentivou para o retorno à Academia depois de 15 anos mais afastado.

À Kemylle Wictoria, que, próxima ou distante, sempre foi o meu “combustível” para buscar e construir o melhor de mim.

Agradeço a todo o corpo docente e equipe técnica do Colégio Lato Sensu e Escola Municipal Jornalista Sabá Raposo que foram extremamente solícitos e atenciosos para a realização desta pesquisa.

À Universidade Federal do Amazonas – UFAM e ao Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGGEO, pela oportunidade do regresso para cursar o Mestrado.

“Agradeço todas as dificuldades que enfrentei. Não fosse por elas, eu não teria saído do lugar. As facilidades nos impedem de caminhar. Mesmo as críticas nos auxiliam muito”.

Chico Xavier

RESUMO

Esta pesquisa veio com o propósito de analisar como a categoria Natureza está sendo desenvolvida na Geografia. Enquanto ciência, a Geografia Clássica inicia a sua jornada com a dicotomia Humana e Física que, com base no positivismo, metodologicamente descriptiva, continua bastante presente no ensino básico e superior, durante as aulas e produção de obras (artigos, livros, etc.). No Brasil essa “herança” perdurou durante a primeira metade do século XX. A partir deste período (principalmente após 1970), surge a Geografia pautada no materialismo histórico e dialético. Apesar da quebra de paradigmas impulsionados pelo marxismo, pensando a Natureza enquanto mercadoria, porém, as práticas tradicionais de ensino continuavam a partir do professor e dos materiais didáticos desatualizados, e a Natureza, sendo tratada na dicotomia, entre ela e sociedade A dificuldade perceptível é desenvolver um olhar bem mais abrangente e com discussões mais significativas para realidades escolares, ou mesmo do discente. Ou seja, compreendendo as diversas relações da (s) Natureza (s). Então, quais esferas e/ou atores da sociedade vêm gerando essa continuidade dicotômica no modo de fazer/ensinar a geografia no ambiente escolar? A proposta da pesquisa tem como objetivo geral compreender como a categoria natureza vem sendo refletida no ensino da geografia. A partir de então, alguns objetivos específicos foram sistematizados, buscando ainda: identificar no material escolar didático como os conteúdos apresentam a Natureza; Entender como os conteúdos referentes a Natureza tem sido introduzido no ensino de geografia; Verificar como a Natureza é apresentada e assimilada pelos estudantes do ensino fundamental; Verificar metodologias ativas utilizadas para entender a Natureza e até que ponto há análises críticas desta; Compreender como as propostas curriculares nacionais tem estimulado essa discussão no ensino de geografia. Não há a pretensão de buscar uma investigação estatística ou numérica. Ressalta-se que, a pesquisa não nega os números que afloram, porém, a ideia principal não é simplesmente quantificar e mensurar. Metodologicamente são contempladas duas escolas no município de Manaus, sendo: o Colégio Lato Sensu e a Escola Municipal Jornalista Sabá Raposo de forma não análogas, compreendendo ambos os ambientes de acordos com as suas peculiaridades. Para tanto realizou-se a verificação do grau de qualificação docente e suas formas de atuação através de entrevistas, verificando êxitos e dificuldades. Tal pesquisa aplicou questionários semiestruturados com os estudantes para os assuntos com maior dificuldade sobre a Natureza que se ensina. Com isso, fez-se necessário apresentar os resultados para as escolas, já com propostas relevantes de metodologias ativas, de diálogos horizontais ou outra metodologia que surgiram no decorrer da pesquisa para experienciar estas na prática. A análise dos dados e das informações trouxe à tona que a categoria Natureza ainda é pouco trabalhada em sala de aula. E tal ausência pode ser explicada pela, ainda, forte presença da dicotomia em toda a estrutura do ensino de Geografia, envolvendo a Base Nacional Curricular Comum - BNCC, escolas, livros didáticos e professores.

Palavras-chave: Natureza; Geografia da Natureza; Geografia escolar; Metodologias ativas.

ABSTRACT

This research aims to analyze how the category of Nature is being developed in Geography. As a science, Classical Geography began its journey with the dichotomy of Human and Physical which, based on positivism and methodologically descriptive, is still very present in basic and higher education, during classes and in the production of works (articles, books, etc.). In Brazil, this "heritage" lasted throughout the first half of the 20th century. From this period onwards (mainly after 1970), Geography emerged based on historical and dialectical materialism. Despite the paradigm shift driven by Marxism, thinking of Nature as a commodity, however, traditional teaching practices continued to be based on the teacher and outdated teaching materials, and Nature being treated in the dichotomy between it and society. The perceived difficulty is to develop a much more comprehensive view and with more meaningful discussions for school realities, or even the student. In other words, understanding the various relationships between Nature(s). So, which spheres and/or actors in society have been generating this dichotomous continuity in the way geography is done/taught in the school environment? The general aim of this research is to understand how the category of Nature has been reflected in the teaching of geography. From then on, some specific objectives were systematized, also seeking to: identify in the didactic school material how the contents present Nature; understand how the contents referring to Nature have been introduced in the teaching of geography; verify how Nature is presented and assimilated by elementary school students; verify active methodologies used, or not, to understand Nature and to what extent there are critical analyses of it; understand how the national curriculum proposals have stimulated this discussion in the teaching of geography. There is no intention of seeking a statistical or numerical investigation. The research does not deny the numbers that emerge, but the main idea is not simply to quantify and measure. Methodologically, two schools in the municipality of Manaus are considered: Colégio Lato Sensu and Escola Municipal Jornalista Sabá Raposo in a non-analogous way, understanding both environments according to their peculiarities. To this end, the degree of teacher qualification and the ways in which they work were verified through interviews, checking for successes and difficulties. This research uses semi-structured questionnaires with students to find out which subjects they find most difficult to teach about Nature. It is therefore necessary to present the results to the schools, already with relevant proposals for active methodologies, horizontal dialogues or any other methodology that emerged during the research, in order to experience these in practice. The analysis of the data and information shows that the category of Nature is still little worked on in the classroom. And this absence can be explained by the still strong presence of the dichotomy throughout the structure of Geography teaching, involving the National Common Curriculum Base - BNCC, schools, textbooks and teachers.

Keywords: Nature; Geography of Nature; School geography; Active methodologies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 01: Teláris essencial: Geografia: 9º ano	60
Figura 02: Araribá conecta geografia: 9º ano	61
Figura 03: Geografia espaço & interação: 9º ano	62
Figura 04: Geografia geral e do Brasil: 9º ano	63
Figura 05: Gráfico de Percentual de estudantes matriculados por escola	77
Figura 06: Produção textual – Colégio Lato Sensu	78
Figura 07: Produção textual – Escola Municipal Jornalista Sabá Raposo	79
Figura 08: Bússola Caseira	84
Figura 09: Filme “Meu nome não é Johnny”	85

TABELAS

Tabela 01: Unidades Temáticas de Geografia e seus objetivos conforme a BNCC	50
Tabela 02: Unidades Temáticas de Geografia conforme a BNCC – 9º ANO.....	51
Tabela 03: Princípios do Raciocínio Geográfico	65
Tabela 04: Quantidade de estudantes matriculados por escola	76
Tabela 05: Quantidade de turmas por escola	77
Tabela 06: Sugestões de Metodologias Ativas para a sala de aula.....	83

QUADROS

Quadro 01: Competências específicas de Geografia para o Ensino Fundamental	48
Quadro 02: Livros didáticos	59
Quadro 03: Questionário para entrevista semiestruturada.....	66

MAPAS

Mapa 01: Localização das instituições de ensino pesquisadas	16
Mapa 02: Localização do Colégio Lato Sensu – Unidade Adrianópolis	17
Mapa 03: Localização do Colégio Lato Sensu – Unidade Cidade Nova	17
Mapa 04: Localização do Colégio Lato Sensu – Unidade Ponta Negra	18
Mapa 05: Localização da Escola Municipal Jornalista Sabá Raposo	19

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – A NATUREZA NA CIÊNCIA GEOGRÁFICA.....	23
1.1. Natureza e Pré-história; do primitivismo.....	25
1.2. Grécia antiga e a sua contribuição para o conceito de Natureza.....	26
1.3. Idade Média e Renascimento: “novas” mudanças para o conceito de Natureza.....	28
1.4. A partir do século XIX, uma Natureza humanista... mais afetiva.	30
1.5. A Nova Geografia e a utilização da Natureza.....	34
1.6. A concepção de Natureza a partir da Geografia Crítica.....	36
CAPÍTULO 02 – NATUREZA E GEOGRAFIA	37
2.1. Geografia acadêmica, geografia escolar e o professor	37
2.2. A Natureza no ensino de Geografia	39
2.3. Geografia e Natureza no Ensino Fundamental	41
2.4. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC e a Geografia	45
CAPÍTULO 03 – A NATUREZA NA GEOGRAFIA QUE SE ENSINA.....	55
3.1. A Natureza que se ensina nos livros didáticos de Geografia	56
3.2. O ensino da Natureza sob a ótica do Professor	66
3.3. O ensino da Natureza e a compreensão dos estudantes	75
3.4. Possibilidades metodológicas para romper a dicotomia: metodologias ativas	82
CONSIDERAÇÕES E PROPOSIÇÕES	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89

INTRODUÇÃO

No território brasileiro, os cursos para a formação de professores de Geografia receberam um forte embasamento da Geografia Francesa e começam a se desenvolver durante a década de 1930 em São Paulo e no Rio de Janeiro. Ainda assim, o protagonismo era dividido com o curso de História (esse com maior destaque).

Foi através do decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que o Ministro Francisco Campos renovava o ensino superior brasileiro com a introdução do sistema universitário. Neste decreto, eram criadas as Faculdades de Educação, Ciências e Letras, espaço acadêmico que abrigariam, dentre outros cursos, o de Geografia. As duas primeiras instituições organizadas sob as novas regras, Universidade de São Paulo (1934) e Universidade do Distrito Federal absorvida em 1938 pela Universidade do Brasil (atual UFRJ), fundaram suas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, criando os primeiros cursos de formação de profissionais para atuar nesta área de conhecimento. (Rocha, 2000, p. 1)

Diante desse cenário, a Geografia no Brasil até a década de 1940 era pautada na Geografia Tradicional, meramente descritiva e com o papel de quantificar e mapear os recursos naturais, na qual o docente destacava-se como detentor único do saber e o discente um mero receptor e reproduutor de informações. Uma Geografia que tinha um comprometimento com o estudo descritivo e de memorização de lugares. E, ainda, pautada numa divisão entre aspectos físicos e humanos do espaço.

E nesse cenário, o professor aparece como o grande detentor do saber, a enciclopédia do conhecimento, pronto para despejar conteúdos num receptáculo “vazio” chamado estudante. Esse processo é descrito por Paulo Freire (2005) como educação bancária.

A partir da década de 1940, o mundo passa por mudanças, principalmente com a instauração do período da Guerra Fria (1947-1991) e essa corrente de pensamento Tradicional entra em crise, o que ocasiona mudanças, acarretando assim o surgimento de uma nova vertente, designada como Geografia Crítica, a qual ganha força a partir da década de 1970, pautada no método do materialismo histórico-dialético, com uma íntima relação com a ideologia marxista, cujo o espaço geográfico passa a ser enxergado como um produto do modo de produção da sociedade vigente. Ainda sobre a Geografia Crítica, desenvolve-se um pensamento que:

Esta escola apresenta uma íntima relação entre a ideologia marxista e a Geografia, em que o espaço geográfico só poderá ser compreendido em sua estrutura e processos como uma consequência no produto social, ou seja, mais especificamente, um produto do modo de produção da sociedade. (Botelho, 1933, p. 58)

Para essa nova corrente de pensamento, o epicentro da preocupação da Geografia passa a ser as relações entre a sociedade, o trabalho e a Natureza no desenvolvimento da produção do espaço, e não mais as meras descrições das paisagens ou mesmo mapear áreas com densas reservas de recursos naturais. A ideia seria marginalizar as antigas práticas da Geografia Tradicional.

Nesse sentido, a Geografia Crítica (bem fundamentada ideologicamente) foi alocada, paulatinamente, nas escolas. Porém, as práticas docentes e livros didáticos ainda possuíam um reflexo muito forte da Geografia Tradicional. Ou seja, aconteceu uma inserção verticalizada, com um aproveitamento teórico bem raso dos docentes.

O movimento metodológico não foi modificado e as mesmas práticas que ocorriam no período da Geografia Tradicional continuavam e continuam até hoje. E essa constância é um dos fatores preponderantes pelas diversas crises pelas quais passam a Geografia escolar. E é com essa preocupação que Kaercher (2007) chama atenção comparando a Geografia como um pastel de vento. Ou seja, bonita por fora (muito conteúdo) e vazio por dentro (rarefeita reflexão).

Em pleno século XXI, a Geografia Crítica que teve como método filosófico o materialismo histórico e dialético, não está ultrapassada. Aliás, como foi pouco utilizada na prática, nota-se que ainda há muito o que se trabalhar, e de forma ainda mais significativa na prática docente.

E ao mesmo tempo que há a proposta para continuar a insistência, vale a pena também buscar mudanças de cunho teórico-metodológico e traçar uma visão mais ampla do mundo a partir da geografia, evitando, assim um ensino bipartido entre Geografia Humana e Física. A proposta é dar luz, vida e maior significado ao conceito de Natureza, cristalizando a sua presença e atuação em meio à sociedade.

A Geografia trabalha a unidade natural e social. Está na base desse entendimento a atualização dos conceitos que são referência para a Geografia: paisagem, território, lugar e, principalmente, espaço geográfico. São conceitos que expressam as dimensões de natureza e de sociedade e não apenas uma dessas formas de manifestação do real. Quer dizer, são conceitos que identificam o objeto de estudo da Geografia, incluindo a natureza e a sociedade. (Azambuja, 2009, p. 10).

A partir deste pensamento e constatação sobre a dimensão de importância que aquilata o conceito de Natureza, esta pesquisa trouxe à luz quais esferas e/ou atores da sociedade vêm gerando a continuidade dicotômica no modo de fazer/ensinar a geografia no ambiente escolar, assim, não avançando para outras discussões acerca da (s) Natureza (s).

Mesmo com a quebra de paradigmas impulsionados pelo marxismo, pensando a Natureza enquanto mercadoria, a geografia descriptiva “perpetua-se” nos ambientes escolares. Nesse sentido, a dificuldade perceptível é desenvolver um olhar bem mais abrangente e com discussões mais significativas para realidades escolares, ou mesmo do estudante.

Tendo em vista toda essa carga conflituosa da dicotomia, somada a essa rarefeita presença da Geografia Crítica no ambiente escolar, surgiram e ainda surgem alguns questionamentos, tais como: O que persiste essa continuidade no modo de fazer/ensinar a geografia no ambiente escolar? Seria a fragmentação do saber geográfico repassado nas universidades um dos responsáveis por reforçar na formação do professor da educação básica a dicotomia na Geografia? Como superar o ensino/aprendizagem “mecanizado” nas escolas transformando o que é ensinado em algo significativo direcionado para uma Geografia da Natureza?

Na tentativa de refletir sobre tais questionamentos, buscando um contexto mais amplo e sólido, essa pesquisa traz como objetivo geral compreender como a categoria Natureza vem sendo refletida no ensino da geografia escolar. Identificando no material escolar didático como os conteúdos apresentam a questão da Natureza. Entendendo como os conteúdos que se referem a Natureza tem sido introduzido no ensino de Geografia. Verificando como a Natureza é apresentada e assimilada pelos estudantes deste seguimento de ensino. Realizando ainda o levantamento das metodologias ativas que se utilizam para entender a Natureza e até que ponto levam os estudantes a fazer uma análise crítica desta. E por fim e não menos importante, compreender como as propostas curriculares nacionais tem proposto a discussão da Natureza no ensino de Geografia.

Visando obter sucesso nessa pesquisa, nota-se que o desenvolvimento metodológico é importante e merece atenção por parte do pesquisador. Pois é ele que ajuda a garantir a eficácia da pesquisa. Pois, uma vez que, esta se encontra bem direcionada com a sua problemática e objetivos bem destacados, a trilha

metodológica abre um leque de possibilidades para se chegar em todas as metas traçadas pelo pesquisador.

Assim, o que chama atenção é que o procedimento metodológico não se resume apenas a definições de técnicas, habilidades empregadas pelo executor da pesquisa, ele vai além disso, uma vez que se refere as peculiaridades em todo o movimento da pesquisa, afinal, como evidencia Menezes (2016, p. 22):

O caminho metodológico adquire, assim, suma importância para a realização da pesquisa e para os resultados que a mesma pode produzir. Não se reduz à mera definição de técnicas a serem empregadas. Mais que isso, diz respeito ao posicionamento e atitude do pesquisador no que se refere ao método que o embasa, a maneira como irá levantar os dados, a forma como lidará com os sujeitos da pesquisa, o modo como analisará os dados coletados e a perspectiva que adotará para interpretar estas informações adquiridas.

Dispondo ainda o pensamento da autora, faz-se necessário explicitar que o método aqui colocado em prática é o dialético pautado no processo, classificado por Hegel como: tese, antítese e síntese. Logo, desenvolver uma pesquisa geográfica conforme a perspectiva do método dialético, assenta-se no confronto de ideias:

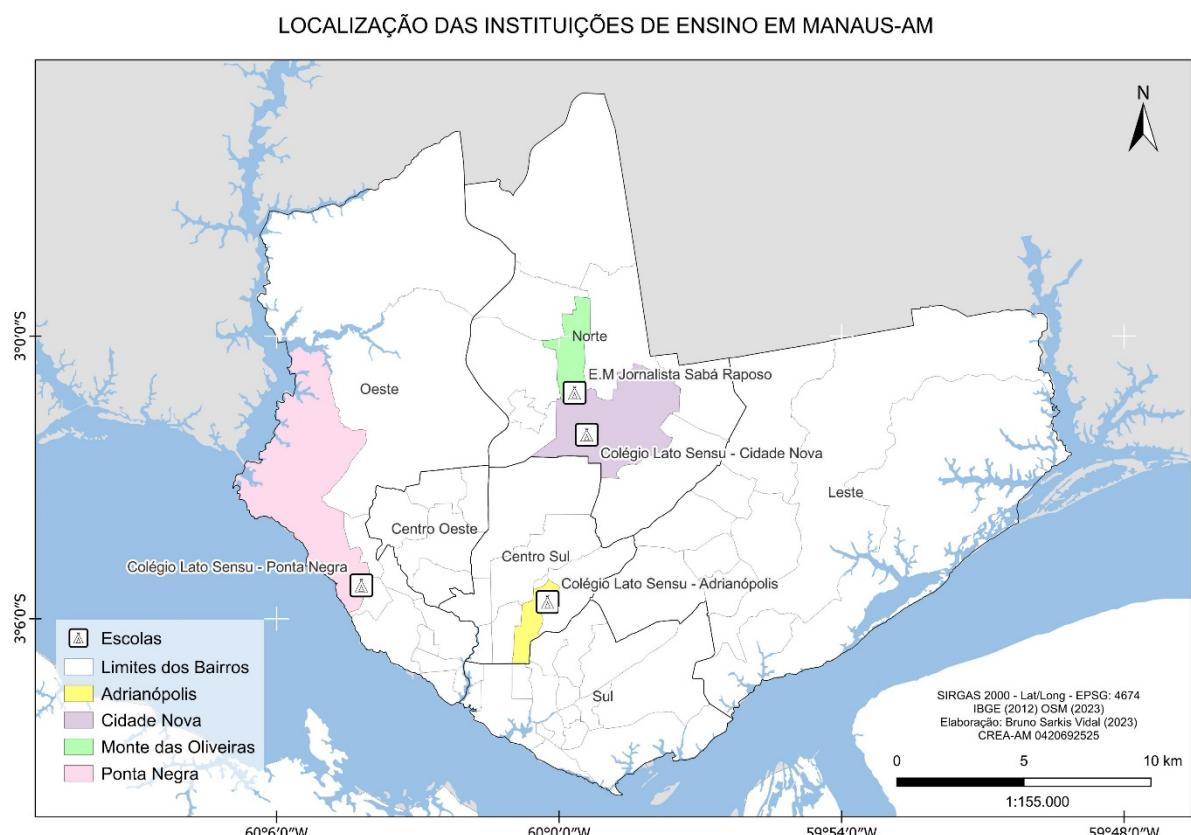
O pensamento que é elaborado, uma vez estabelecido, vai ser confrontado com o novo pensamento, criando assim uma tensão entre dois modos de pensamento. A isso Hegel chama de processo dialético. Uma afirmação, ou seja, uma posição claramente definida atrai necessariamente uma negação. A tensão entre afirmação e negação leva necessariamente a uma posição, superior às duas, mas que contém suas ideias confrontadas, chegando-se à negação da negação. Esses três estágios do conhecimento (a tríade) foram chamados por Hegel de tese, antítese e síntese. (Sposito, 2004, p. 42).

A ideia central não foi ir em busca de uma investigação em dados estatísticos ou apenas numéricos, assim como ocorre, na maioria das vezes, com as Ciências Exatas ou mesmo as Ciências da Natureza. Cabe a ressalva que, a pesquisa não negou os números que poderiam aflorar (e afloraram), porém a ideia principal não foi simplesmente quantificar e mensurar tais dados e sim analisar e interpretar estes com profundidade.

Acredita-se que o fator essencial para a consolidação desse cenário foi o empenho em compreender o objeto de estudo, ciente de que mudanças poderiam ocorrer durante a investigação, mantendo uma postura flexível na análise dos fenômenos da realidade escolar. Sendo mais específico, as aulas que abordam temáticas relacionadas a Natureza no ensino Fundamental da instituição.

Metodologicamente esta pesquisa contemplou duas escolas que desenvolvem atividades no ensino fundamental do ensino básico. O Colégio Lato Sensu e a Escola Municipal Jornalista Sabá Raposo.

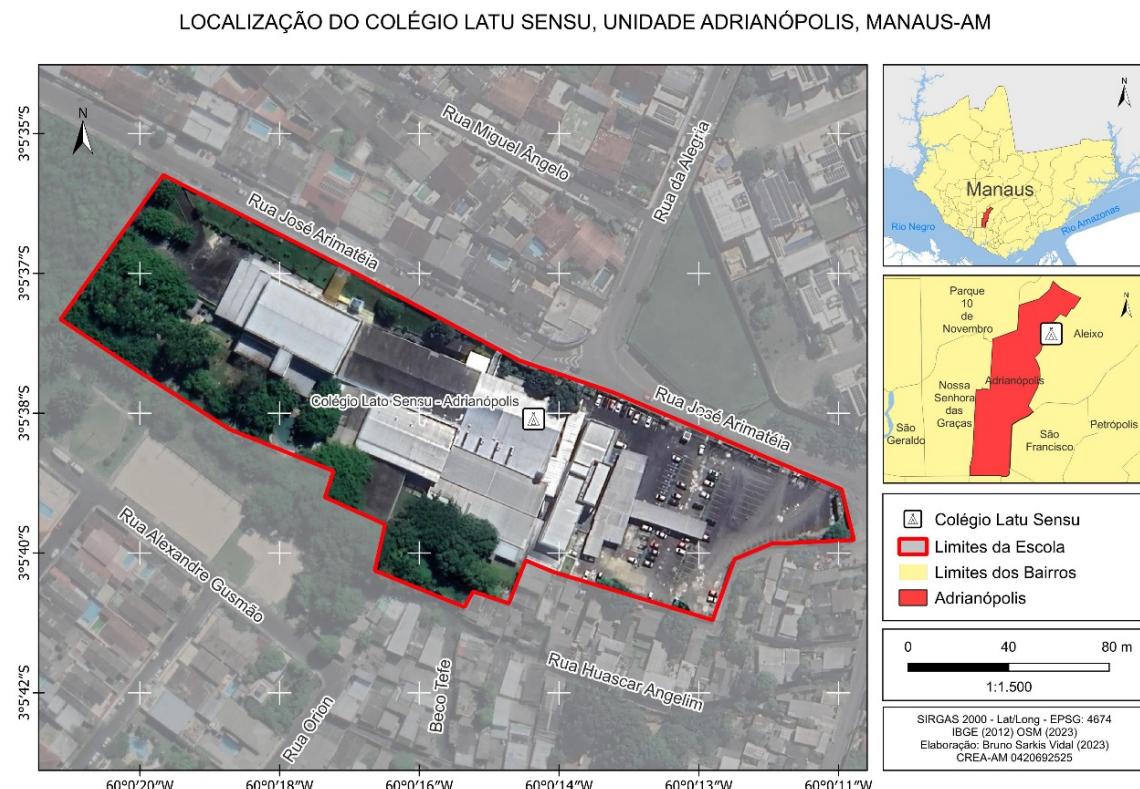
Mapa 01: Localização das instituições de ensino pesquisadas.



O Colégio Lato Sensu com três unidades e sendo classificado como uma rede privada de ensino básico em nível fundamental e médio em Manaus. Instituição de ensino irradiada em três zonas distintas da área urbana do município, com particularidades bem distintas.

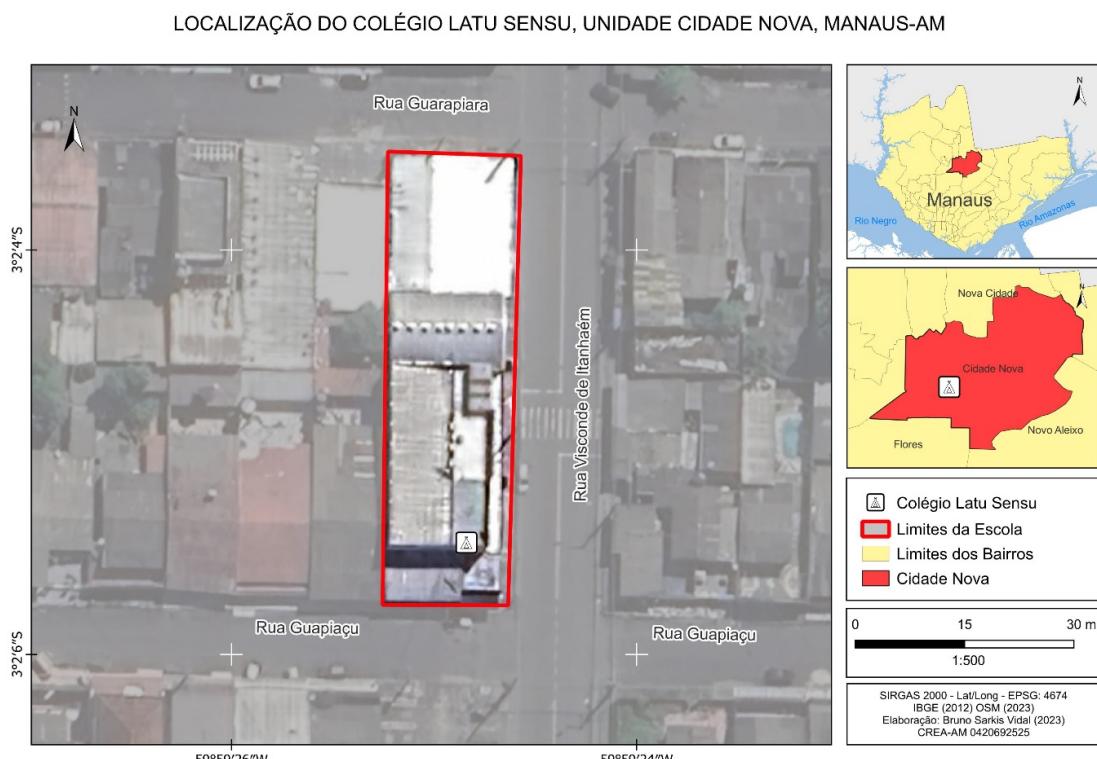
- ✓ Unidade I – R. C 5, 6 - Adrianópolis, Manaus - AM, 69057-330 (Zona Centro-Sul).
- ✓ Unidade III – Av. Jurunas, 195 - Cidade Nova, Manaus - AM, 69090-044 (Zona Norte).
- ✓ Unidade IV – Rua Raimundo Nonato de Castro, 916 – Ponta Negra, Manaus - AM, 69037-000 (Zona Oeste).

Mapa 02: Localização do Colégio Lato Sensu – Unidade Adrianópolis.



Org.: Bruno Sarkis Vidal, 2023.

Mapa 03: Localização do Colégio Lato Sensu – Unidade Cidade Nova.



Org.: Bruno Sarkis Vidal, 2023.

Mapa 04: Localização do Colégio Lato Sensu – Unidade Ponta Negra.



Com tais peculiaridades, também se evidenciou que havia três realidades socioeconômicas bem distintas para cada uma delas e com públicos diferenciados enquanto camadas de classes sociais.

A priori, essa escola começou a funcionar na cidade de Manaus no ano de 1984, no bairro de Adrianópolis – Unidade I (considerado um bairro nobre da cidade) atendendo apenas o ensino fundamental e, com o passar dos anos, passou a atender o público do ensino médio.

A posteriori, foram abertas unidades no Bairro do Centro (1991) – Unidade II, da Cidade Nova (2012) – Unidade III e da Ponta Negra (2013) – Unidade IV, na mesma cidade. Vale fazer a ressalva que, durante esse período de construção e consolidação da marca na cidade de Manaus, houve a construção de uma nova unidade no município de Rio Branco, no Acre (2004).

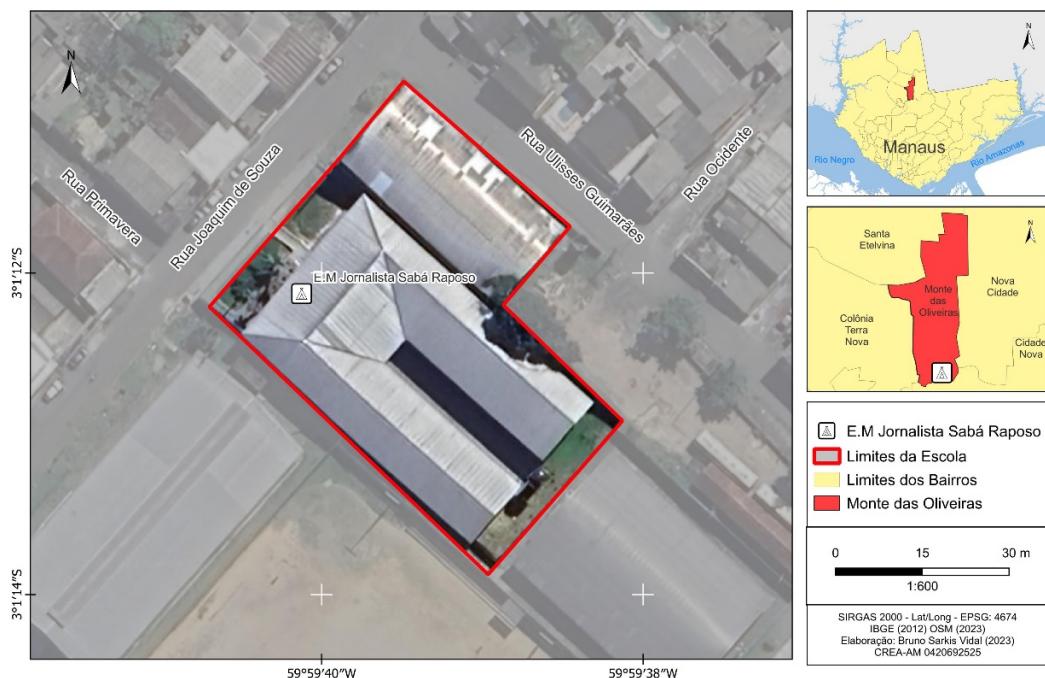
Outra ressalva a ser feita é que pesquisa também contemplaria a Unidade II – Av. Leonardo Malcher, 1022 - Centro, Manaus - AM, 69010-170 (Zona Central), porém esta foi desativada ainda no ano de 2022.

Outro ambiente onde a pesquisa se debruçou foi a Escola Municipal Jornalista Sabá Raposo. O nome da escola foi uma homenagem ao jornalista Sebastião Marinho Raposo, falecido no ano de 2004. Escola inaugurada no ano de 2005 e localizada na Rua Santa Mônica ,s/n – Manoa/ Florestal – Monte das Oliveiras, Manaus – AM, 69093-469 (Zona Norte).

Esta oferece serviços voltados para o nível fundamental durante os períodos matutino e vespertino e, também, para a modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos no período noturno.

Mapa 05: Localização da Escola Municipal Jornalista Sabá Raposo.

LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL JORNALISTA SABÁ RAPOSO, MONTE DAS OLIVEIRAS, MANAUS-AM



Org.: Bruno Sarkis Vidal, 2023.

A pesquisa também imergiu nessas diferenças, realizando análises qualitativas no que diz respeito ao desenvolvimento metodológico das aulas de Geografia.

Ao desenvolver a pesquisa em quatro ambientes com realidades socioeconômicas diferentes possibilitou-se o estudo diagnóstico com relativa abrangência múltiplas formas ensino/aprendizagem, o que permitiu também alcançar resultados mais satisfatórios na identificação de diálogos horizontais entre educadores e educandos.

Enquanto docente de escola privada e pública, senti e percebi a necessidade de checar se o emprego de metodologias (ativas, por exemplo) no desenvolvimento do ensino de geografia voltada para a Natureza, assim, despertar-se o interesse dos estudantes que, no geral, possui acesso à ferramentas tecnológicas e por conta disso tendem a direcionar o professor a exercer papel secundário no seu processo de aprendizagem.

Além do mais, em se tratando de estudos, a rede de educação privada é tecnicamente menos assistida pelos pesquisadores, fato que, mesmo não sendo o fator principal, motivou na escolha da área de estudo e aplicação de projeto, uma vez que, a maioria das pesquisas são realizadas somente no ambiente da escola pública.

O propósito da realização desta pesquisa, primeiramente, no ensino fundamental (alunos de 9º Ano), deveu-se ao fato de que os estudantes, ao chegar no ensino médio, mostram aversão bem pontual em relação aos temas físico-naturais envolvidos na Geografia, tais como: solos, dinâmica, climática, estrutura interna da Terra, entre outros. Temas estes envolvidos e correlatos a uma Geografia da Natureza.

Então, visando alcançar os objetivos, e após ampla pesquisa bibliográfica que proporcionou suporte teórico ao estudo, o projeto seguiu o passo a passo:

O **primeiro passo** foi identificar a quantidade de professores que lecionavam geografia no Colégio Lato Sensu (nas três unidades em Manaus) e na Escola Jornalista Sabá Raposo, bem como sua formação acadêmica e os livros didáticos que eram utilizados por eles nestas instituições de ensino.

Neste momento, a intensão da pesquisa com os professores foi entender, mesmo que, de forma superficial e prematura, qual o conceito de Natureza concebido por eles e como desenvolviam este em sala de aula em conjunto com os estudantes.

Nesse cenário desenhado, um ponto importante a entender foi até que ponto houve ou há uma “renovação” do ensino e do conhecimento de Geografia nas salas de aula.

Será que já ultrapassamos a barreira de discutir a Natureza apenas pela baliza do senso comum? Para enfatizar esse questionamento/ pensamento, tomamos como referência, Martins cita L. Cavalcanti:

Esta questão é bastante preocupante, pois a visão de natureza do professor irá influenciar o ensino dos conteúdos geográficos, o que por sua vez irá se refletir na elaboração de uma determinada concepção de natureza pelos estudantes. Isso fica evidente no mesmo estudo de Cavalcanti, pois ficou constatado que os estudantes partilhavam da mesma visão de natureza dos seus professores, uma natureza idílica que inclui o verde e o belo e exclui a presença do homem concreto que vive em sociedade (Cavalcanti, 2013 *apud* Martins, 2016, p. 9)

No **segundo momento**, realizou-se entrevista semiestruturada, elaborada por este pesquisador em parceria com a sua orientadora, para os docentes assinalarem como trabalham com a ideia de Natureza durante as aulas da disciplina. E se fazem também abordagens de questões sobre o cotidiano dos estudantes no que diz respeito à Natureza associando-as aos aspectos sociais. Um dos pontos centrais que foi trabalhado diz respeito a forma como os professores de ensino básico trabalhavam a Natureza na Geografia, se eles percebiam dificuldades em relacionar os conteúdos e principalmente, se conseguiam explicar quais eram os maiores desafios para romper a dicotomia ainda presente.

Noutro momento, houve entrevista com o corpo pedagógico das escolas visando perceber se há incentivo e apoio por parte da coordenação pedagógica para o docente empregar novas metodologias utilizadas pelos docentes de geografia que se adequem a realidade da geração alpha (pessoas nascidas a partir de 2010) que está cada vez mais presente nas escolas, pautadas na sede da urgência, pois é essa é cada vez mais abastecida pelas ferramentas desenvolvidas neste meio técnico-científico-informacional.

Já no **terceiro momento**, por amostragem, a pesquisa aplicou questionários para os alunos de 9º ano do ensino fundamental. O total de alunos atingidos foi de 10 (dez) pessoas em, aproximadamente, 12 (doze) turmas em todas as escolas, mediante uma parceria com o professor que ministrava a disciplina. Emergiu aqui a intenção de identificar quais eram as maiores dificuldades apresentadas no seu cotidiano escolar, ou não, para compreender a Natureza e seus elementos físico-naturais.

Como parte, ainda, do projeto, futuramente, será realizado um retorno as escolas para apresentar os resultados aos professores de Geografia e corpo técnico, no intuito de discutir novos caminhos e possibilidades visando o desenvolvimento contínuo de uma educação de qualidade.

A partir da análise dos dados obtidos e organização das informações, esta dissertação foi organizada em três capítulos.

O **primeiro capítulo**, pautou a complexidade de abordar o tema da Natureza na ciência geográfica, uma vez que esta categoria passou por inúmeras mudanças de concepção por diversos autores, pensadores e cientistas. Mudanças essas que tralharam óticas desde o primitivismo até a contemporaneidade.

Outro obstáculo é a insistência da dicotomia na seara geográfica que avançou décadas, séculos, e ainda se faz bastante presente. O que dificulta, ainda, pensar em uma única geografia, a Geografia da Natureza.

O **segundo capítulo** trouxe consigo a intimidade existente entre a categoria Natureza e a Geografia, tendo como destaque o envolvimento da geografia acadêmica, a geografia escolar e o papel e a prática do profissional da educação, o professor, desde a sua formação acadêmica até o “chão de sala de aula”, com conquistas e obstáculos a serem superados por este.

Outro destaque relevante neste capítulo foi como a Natureza é trabalhada no ensino da geografia durante o ensino fundamental proposto pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, enxergando e propondo ali uma Geografia com um viés holístico, composto e sem divisões.

O **terceiro capítulo**, por sua vez, realizou uma análise das práticas pedagógicas adotadas pelos docentes e do entendimento sobre a Natureza pelos estudantes do ensino fundamental, tratando-os como elementos essenciais no processo de sua formação.

Esta etapa da pesquisa envolveu a seleção e análise dos livros didáticos de 9º Ano escolhidos e trabalhados pelas escolas partícipes deste trabalho, bem como outros dois materiais didáticos que fazem parte listagem de outras instituições de ensino pelo Brasil.

O estágio seguinte envolveu o acompanhamento dos professores em sala de aula, bem como realização de entrevistas. Com relação aos estudantes, a dinâmica foi compreender, por meio de uma produção textual, como estes entendiam ou compreendiam a ideia de Natureza na Geografia. Por fim, concluímos a dissertação, acreditando que é possível entender o conceito de Natureza, sem separá-la da relação humana sobre a Terra, no que diz respeito ao ensino de Geografia, muitos caminhos forma trilhados através das metodologias ativas.

CAPÍTULO 1 – A NATUREZA NA CIÊNCIA GEOGRÁFICA

Compreender os conceitos de Natureza é uma das tarefas mais desafiadoras em meio as ciências; mais especificamente, nas ciências humanas; aumentando a escala, na Geografia ao longo do tempo até o presente momento. Uma vez que as transformações que esta categoria sofre ao longo da sua e da história do mundo também é bastante presente em suas diversas concepções.

Além das mudanças que a própria categoria Natureza sofre, pode-se também citar como entrave a dicotomia ainda existente dentro do campo geográfico, em que aspectos físicos e humanos ainda são trabalhados separadamente e, na maioria das vezes, sem relação alguma.

Diversos autores já trabalham com a possibilidade de integração dos aspectos físicos e humanos do espaço geográfico, considerando que o ser humano, enquanto ser social, gera novas realidades ao modificar e reorganizar a Natureza de acordo com suas necessidades, interesses e habilidades.

O conceito e a ideia de espaço destacado anteriormente são concebidos como “um conjunto indissociável, solidário e contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá” (Santos, 2004, p.63). Neste conceito, pode-se relacionar os objetos aos elementos físico-naturais, já as ações expressam dinamicidade... movimento, gerando processos.

Massey (2008), ao abordar também o conceito de espaço, destacou três de seus aspectos em amalgama: Inter-relações, entre os elementos e compostos da Natureza em diferentes escalas geográficas; Multiplicidade, havendo a coexistência de múltiplas trajetórias; Em construção, sempre no processo de fazer-se.

Cabe aqui importante observação, pois, no decorrer desta pesquisa, foi utilizada a palavra “Natureza” escrita iniciando com maiúsculo e minúsculo. Isso foi algo premeditado, com o objetivo de trazer uma melhor compreensão:

A grafia de Natureza com maiúscula se refere ao conjunto de elementos bio-físico-químicos existentes antes que os meios técnicos e a ação humana modifcassem o planeta. Quando iniciada por minúscula, natureza será usada como adjetivo, referente ao caráter ou às propriedades daquilo que estiver sendo referido (Afonso. 2015, p. 92)

A intimidade do conceito de Natureza com a Geografia é bem considerável, pois, a partir da sua criação pelo homem, há uma sinergia deste com ela. Ou seja,

as relações entre homem e meio tornam-se mais evidentes e, ao mesmo tempo, cada vez mais complexas. Nesse sentido, esse pensamento se valida também, a partir do momento em que Milton Santos (1992) expõe que as transformações de natureza pelas quais passam a Natureza, transformam-se de acordo com as relações existentes entre homem e meio.

A partir do primitivismo, o homem encarava a Natureza como fonte de sobrevivência. E para garantir essa subsistência, começava a desenvolver técnicas (avançadas para a época) e assim modificava o meio natural, “dominando” este, alterando as suas relações futuras, distanciando-os cada vez mais. A partir desse período a ótica do conceito de Natureza já não se configurava mais como natural. E para enfatizar esse pensamento Afonso cita Capel, onde “o conceito de Natureza é sem dúvidas, uma construção cultural” (Capel, 2006 *apud* Afonso, 2015, p. 84).

Essa construção cultural fica bem evidenciada também pela forma como Gonçalves (2000, p. 23) aborda a construção do conceito de Natureza, onde ele explicita que “toda sociedade, toda cultura cria, inventa, institui uma determinada ideia do que seja a Natureza”. Tal visão é evidenciada na construção de uma dicotomia a partir do momento em que a Natureza se mostra tudo o que é oposto ao que é a abordagem cultural, e neste cenário o homem aflora a ideia de que esta pode ser dominada pelos seres humanos.

Mediante este cenário, um questionamento há de ser levado em consideração: qual a origem dessa dicotomia e como ela vem sendo abordada durante o seu período de (re) construção conceitual ao longo da história?

Num primeiro momento, este questionamento pode ser abordado de maneira sintética, respondendo que a sua (re) construção conceitual parte de filósofos gregos e que, *a posteriori*, vai sendo desenvolvido no catolicismo, em que se evidenciava a separação entre matéria (corpo) e espírito.

Algo que nos leva ao mesmo processo entre o homem e a Natureza. Medeiros (2010) explicita tal visão a partir da filosofia cartesiana, possuindo um caráter mais objetivo e bem direto, enxergando a Natureza como um recurso. Tal divisão sendo aprofundada ainda mais durante a criação e desenvolvimento das fases capitalistas e o antropocentrismo, influenciando o desenvolvimento das ciências até a sua fase mais contemporânea.

Toda essa trilha de desenvolvimento de visão de Natureza foi cimentada a partir do seguinte posicionamento:

A separação entre sociedade e natureza, frequentemente considerada característica essencial do capitalismo, com reflexos nos sistemas de pensamento que o acompanharam, mostrou-se mais antiga, aparecendo desde os povos primitivos. Ficou claro, por outro lado, que o desenvolvimento social e econômico acompanhou-se de uma transformação progressiva da natureza. Em moldes capitalistas, caracterizou-se fortemente pela utilização de recursos naturais vistos como um objeto de exploração para a obtenção de lucros progressivamente maiores. Os sistemas de pensamento que acompanharam esse desenvolvimento das forças produtivas não se furtaram à tentação de legitimar esse crescimento e o progresso que o acompanharia. Em síntese, torna-se cada vez mais claro que, enquanto a separação entre sociedade e natureza é bastante antiga, o capitalismo, juntamente com os sistemas de conhecimento associados à sua emergência, tornou mais aguda essa separação, estabelecendo tendências a uma ruptura. (Cidade, 2001, p. 116).

A partir da presente discussão e análise, o que fica evidenciado, em síntese, é a separação (mesmo que bastante antiga e clara) do homem com a Natureza. Movimento esse concomitante ao desenvolvimento do conhecimento cada vez mais agudo, moldando a solidez de tal ruptura.

1.1. Natureza e Pré-história; do primitivismo...

Remontando, de maneira breve a Geografia desde a pré-história, no período Paleolítico, os primeiros grupos humanos moldavam-se ao ambiente pelos quais trilhavam, buscando a sua sobrevivência, realizando a caça de animais, pescas de peixes diversos ou mesmo a coleta de vegetais e frutos disponibilizados pela própria Natureza.

Mesmo sendo pessoas nômades, já possuíam curiosidades e noções a respeito de fenômenos naturais, com conhecimento do território por meio de desenhos esculpidos ou mesmo xilogravuras em relevo. Tais ações e constantes deslocamentos, fugindo das intempéries da Natureza ou de animais selvagens, como também em busca de espaços que pudessem fornecer alimentos ou proteção para àquele momento, reforçam a ideia dos seus conhecimentos em relação às localidades por onde se deslocavam, bem como a materialização destes conhecimentos geográficos, sejam por meio de mapas e confeccionados em superfícies rochosas ou madeiras, instrumentos diversos e até mesmo, em seus tipos de vestimentas usadas. Nesse primeiro contexto, Springer cita Montibelles Filho, onde este explicita que:

O primeiro conceito de 'Natureza', é o das culturas arcaicas, nas quais o homem é, antes de tudo, parte do grande organismo da 'Natureza', concebido como totalidade divina. Observa-se, portanto um conceito includente de 'Natureza', no qual aparece uma relação umbilical entre esta e o homem. (Montibelles Filho, 2004 *apud* Springer, 2010, p. 161)

O descobrimento e o controle do fogo, foram fatores primordiais para a transição do Paleolítico, para um novo período, onde os elementos climáticos eram melhor enfrentados, bem como melhorias nos deslocamentos noturnos e, ainda, novas habilidades de cozer alimentos, com o desenvolvimento gradual de novos sabores e diversificação desta alimentação. Esta última ação ocorreu também porque o ser humano começava a desenvolver e evoluir práticas de manutenção de solos das localidades de onde iniciaram a sua fixação. Com essas novas ações e eventos, iniciou-se então o período Neolítico.

Durante o período Neolítico, com a sedentarização, os povos desenvolviam cada vez mais técnicas de cultivos nos solos. O que se nota aí era uma Revolução Agrícola e novas práticas, como a troca de excedentes agrícolas entre grupos humanos. O desenvolvimento de tais técnicas, mesmo que ainda embrionárias, foi moldando também a "desarmonia" entre homem e Natureza:

A história do homem sobre a Terra é a história de uma ruptura progressiva entre o homem e o entorno. Esse processo se acelera quando, praticamente ao mesmo tempo, o homem se descobre como indivíduo e inicia a mecanização do Planeta, armando-se de novos instrumentos para tentar dominá-lo. A Natureza artificializada marca uma grande mudança na história humana da Natureza. (Santos, 1992, p. 96)

Com essas mudanças, percebe-se também uma alteração demográfica, com o aumento populacional e novas distribuições espaciais destes grupos humanos, tornando-se sociedades cada vez mais complexas, abrindo espaço para a formação de futuros Estados.

1.2. Grécia antiga e a sua contribuição para o conceito de Natureza.

Com a finalidade de compreender o desenvolvimento das ideias de Natureza, faz-se necessário, primeiramente, compreender como deriva a palavra, surgindo do grego φύω (foneticamente /fíō/), com o significado de nascer, crescer e desenvolver, quando o assunto é o aspecto vegetal desta (Castro, 2019). Nesse caso seria uma visão mais harmoniosa desta categoria.

Num primeiro momento, faz-se necessário evidenciar o papel da mitologia para o desenvolvimento da Natureza. Sendo os primeiros conceitos de Natureza advindos da imaginação e contemplação a partir de relatos heroicos de “aventureiros” de um organismo mágico, pois estavam presentes através de sinais e deuses. Estes mesmos deuses faziam da Natureza um elo para externalizar os seus anseios, os seus desejos, as suas vontades. “A Natureza de Homero [...] privada de intimidade, a alma não é mais que um lugar de passagem para as forças mágicas” (LENOBLE, 2002, p 55).

Faz-se necessário entender também que esse enlace entre sociedade e Natureza nem sempre foi compreendida de forma dicotomizada, bifurcada, uma vez que na mesma Grécia antiga desenvolveu-se a natureza reconhecida pelo termo *physis*. Uma *physis* pré-socrática, que se faz presente de uma forma bem diferenciada da atual concepção de Natureza do mundo contemporâneo:

Ao explicar a *physis*, os pré-socráticos não faziam distinção do que hoje entendemos por Natureza e por homem. Assim, a *physis* era compreendida como um princípio único que originava e ligava todas as coisas (Springer, 2010, p. 162)

Essa *physis* era compreendida como a origem de todas as coisas, havendo uma unicidade interligando tudo, o material e o imaterial, dando ênfase primordial a todo o progresso desta sem distinção entre homem e Natureza. Não havia diferenças entre o mundo natural e o homem. Todos derivam da mesma substância. Tal fato fica bem evidenciado onde Springer cita Penedos:

O universo era animado por um fluxo único que além de interligar todas as coisas, estas participam juntas de um único processo evolutivo. A *physis* era uma entidade que significava gênese, origem e substrato de todas as coisas. Era esta entidade que dava origem a todos os seres, sendo imortal, fator este que a diferenciava das coisas físicas que eram mortais. (Penedos, 1984 apud Springer, 2010, p. 162)

A partir da compreensão desses fatos, pode-se perceber que os gregos estavam dispostos a entender e compreender o mundo por meio de fenômenos físico-naturais, racionalizando a Natureza como um organismo bem agudo e dinâmico.

A compreensão do início do afastamento da Natureza se inicia com Sócrates, este já trazia consigo um menor interesse analítico da Natureza. Antes dele, havia uma Filosofia ancorada na Natureza. Investigando “coisas” e trabalhando com

especulações. Para ele, a natureza humana tinha uma importância superior as demais, sendo por isto, um grande marco na Filosofia. Sendo a noção de Natureza, assim:

[...] uma ordem, animada pela beleza, de retórica construtiva, de coragem, dominada pela Ideia de Bem. Ela é sol que ilumina tudo, pelo menos para a alma que soube libertar-se da sedução das sombras.

[...] Sócrates, se é que podemos aceitar o testemunho de Platão, não queria mal aos deuses mágicos das nascentes, das nuvens e dos bosques, só que já não tinha necessidade deles (LENOBLE, 2002, p 60).

Platão e Aristóteles, a partir da ideia de hierarquização de cidades, consequentemente também a Natureza, idealizando-a como cosmos favoráveis ao ser humano, buscando uma melhor qualidade para a sociedade, ou seja, a ideia finalista de Natureza, aonde Merleau-Ponty (2000) tece a sua crítica quando diz que é o finalismo afirmando uma Natureza artificial, sendo assim, um artificialismo contemplativo fruto do aristotelismo.

Ao entender por uma hierarquização, é notado o homem está no topo de um ordenamento, a partir da visão aristotélica. Porém, dentro de um quadro evolutivo de Natureza, esta era considerada como uma totalidade viva por si mesma.

1.3. Idade Média e Renascimento: “novas” mudanças para o conceito de Natureza.

Com a chegada da Idade Média, o modo de pensamento e prática cristã fez com que a holística se desfizesse de uma vez por todas, uma vez que enxergavam a Natureza num plano superior aos dos homens.

[...] Com o desaparecimento da ‘polis’ grega e a difusão do pensamento cristão, tem-se gradativamente a substituição a do pensamento greco-romano pelos ensinamentos bíblicos preconizados Igreja Católica Apostólica Romana.

[...] Neste momento dentre vários teólogos importantes mencionam-se as ideias de Santo Agostinho (354-430) e Tomás de Aquino (1225 – 1274). Para Santo Agostinho a Natureza se constituía em obra divina, separada do mundo dos homens. Ela pertenceria a um segundo plano, superior àquele onde viviam os homens. (Springer, 2010, p. 162)

A partir de então ficou evidenciada a divisão entre o ser humano e o divino, rompendo de vez com as reflexões gregas mais antigas. Lenoble (2002, p. 233):

Aponta que apesar de todo o conhecimento da Antiguidade constantemente penetrar a Idade Média, houve certa regressão no desenvolvimento dos conhecimentos acerca dos estudos da Natureza. “[...] abandona-se a sistematização de Aristóteles para regressar a temas animistas, mágicos,

muito velhos que remontam aos neoplatônicos [...] e até às tradições antigas do Egito [...]. ” Há uma espécie de retorno à doutrina mestra da Alma do Mundo. A corrente dos escolásticos procura dentro dos dogmas cristãos restabelecer o equilíbrio entre o homem e a Natureza na Ciência.

Ou seja, a ideia de que o homem pertence à Natureza não estava mais em questão. Evidenciava-se a dupla natureza do ser humano, pois este tinha a alma ligada a imaterialidade e o corpo ligado a materialidade. Porém, esta forma de compreender a Natureza começou a dissecar, com a passagem da Idade Média para a Idade Moderna.

A partir do século XVI, as sistematizações de estudos da Natureza foram desprestigiadas. A partir de então, eventos que conquistaram espaços e se desenvolveram, e, consigo, novas formas de enxergar e pensar a Natureza. Com o Renascimento, somados ao conhecimento e desenvolvimento cartográfico, grandes navegações, descobrimentos, emersão da burguesia, juntamente ao capitalismo comercial; ocorreu, então, uma nova concepção de mundo e, em consequência disso, de Natureza também.

Logo, o que se tinha era uma nova percepção de Natureza. Esta atendia às necessidades e interesse da produção e reprodução europeia, pautada num amálgama gradual entre conhecimento objetivo e racional, desenvolvendo aí um mecanicismo físico embasado na matemática. Esse fato novo pode ser destacado com o desenvolvimento da lei gravitacional de Isaac Newton que, a partir de teorias e cálculos matemáticos, traduzia um novo olhar sobre a Natureza. Agora seguindo as leis de movimento mecânico, sincronizados, imutável e linear:

Em 1687 Isaac Newton (1642 – 1727) desenvolveu a lei da gravitação universal utilizando a matemática para a compreensão desta nova forma de ver o universo e consequentemente a Natureza. O universo newtoniano era formado por milhões de átomos sólidos que seguiam as leis do movimento, que, subordinadas à gravidade, ordenava tudo de forma constante e imutável. Neste sistema mundo, as de proposições matemáticas deduziriam também o movimento dos planetas, dos cometas, da Lua e do mar. Assim, tudo o que acontecia no universo tinha causa definida, gerando também um efeito definido. E, cada detalhe do movimento de um objeto seria matematicamente previsível. (Springer, 2010, p. 163)

Essa forma de enxergar o homem e a Natureza separados também fica evidente quando Medeiros (2010) traduz o pensamento de Francis Bacon (1561-1626), este enxerga a Natureza exterior ao homem. Numa linha de raciocínio próxima, é possível destacar a visão científica antropocêntrica de René Descarte (1596-1650), aonde este pensa em corpo e alma separados, uma espécie de

“desencantamento”, encorajando o homem a dominar a Natureza, colocando a racionalidade a frente das emoções e instintos.

1.4. A partir do século XIX, uma Natureza humanista... mais afetiva.

A contemplação da Natureza também ganha corpo, o que vai influenciando o literário e o artístico, mas com pouquíssimos avanços no campo da ciência. Para Castro (2019, p. 22):

Termos como olho d’água ou o retorno do termo Mãe Natureza – *Natura mater* - remontam ao Renascimento, fruto de um movimento de restabelecimento do equilíbrio entre o Homem e Natureza pelos escolásticos, ao menos dentro da Ciência influenciada pelos dogmas católicos, cuja corrente predominante estava em crise, desdobrando-se na reforma protestante.

O que vinha sendo trabalhado até então era a grande capilaridade que as ideias de Natureza se constituía em cada momento do desenvolvimento da humanidade da forma mais expansiva possível. Sendo uma questão filosófica que jamais se esgotou e, possivelmente, jamais se esgotará.

As últimas décadas do século XVIII foram de fundamental importância para as transformações ocorridas no século XIX, principalmente na ciência. Porém, essas mudanças não ocorreriam sem o olhar crítico do filósofo de origem alemã, Immanuel Kant (1724-1804) e sua obra chamada Crítica da razão pura (1751), onde criticava o racionalismo em excesso e o mecanicismo bem aflorados naquele recorte temporal.

Para Kant, somente seria possível chegar até o conhecimento verdadeiro por meio da experiência, sem negar os juízos da razão. A partir desta linha de raciocínio, percebe-se, com Kant, práticas empiristas para o desenvolvimento das ciências, conciliando sensibilidade e o entendimento da em sua compreensão de Natureza também a partir dos sentidos da razão. Este novo olhar carregava consigo um novo entendimento desta, agora a partir do que é belo, contemplativo... um encanto.

Kant “reencanta” o mundo a partir da Crítica da Faculdade do Juízo e retoma a estética como aprofundamento existencial do sujeito, não ancorado na ditadura e obrigatoriedade do belo, sobretudo, firmado na essência do sujeito pelo olhar categórico do ajuizamento da sublimidade e do encantamento. O olhar kantiano leva-nos à atitude de contemplação do Cosmos, já que o fundamento da sua concepção de beleza encontra-se no sujeito desinteressado, ou melhor, o sujeito que ao olhar o mundo encanta-se com o belo independente de conceituação e/ou simples definição. (BARBOSA e NUNES, 2011, p. 188).

Nota-se que a partir desse movimento, enxergava-se que aquele racionalismo, aquela razão pura pressionava, chegando a sufocar o “eu”, os sentimentos. E nesse bojo também apareceu o filósofo de origem alemã Friedrich Wilhelm Joseph von Schelling (1775-1854), afirmando a liberdade que a Natureza conquistava, contribuindo para a emergência do romantismo.

Entretanto, como representar-se esse sentido que impregna o ser vivo, mas que não é pensado como um sentido o deveria ser? Se Schelling procura “pensar” essa produção natural, não se trata para ele, em absoluto, de explicá-la, pois isso seria perdê-la, e reconduzir a existência à essência, a produtividade interior a urna produção exterior. Cumpre “vivê-la e experimentá-la”. (MERLEAU-PONTY, 2000, p 63).

Assim foi se desenvolvendo a subjetividade em meio a racionalidade. O romantismo enxergava como um modo de pensar e escrever que tem o intuito de estabelecer ligações entre o homem e a Natureza, logo não era considerado uma doutrina filosófica.

Outro fato importante seria entender o momento da história que este romantismo eclodiu sua essência holista, ganhando espaço cada vez mais abrangente no pensamento de um mundo ocidental durante as primeiras décadas do século XIX, principalmente na Alemanha, até então subdividida em 39 confederações durante as primeiras décadas do mesmo século, com o seu contexto econômico, político e cultural para a época. De acordo com Moraes (2007, p. 59), nesta época a Alemanha não possuía um poder centralizado e uma unidade econômica, mas sim aglomerados de feudos com traços culturais comuns e dominados pela aristocracia agrária.

Por parte da elite dominante alemã, havia o interesse e a necessidade de unificação nacional e o romantismo trazia em seu íntimo o sentido de unidade, de identidade e de harmonia, sendo o movimento basilar necessário para o projeto de formação de um Estado alemão a partir da reunificação destas confederações, em consonância com o desenvolvimento do nacionalismo, conforme explica Barbosa e Nunes (2011, p. 191):

O romantismo surgiu das prerrogativas nacionalistas e da liberdade como fundamento para o povo alemão. A razão não comoveria totalmente e nem sensibilizaria o povo alemão para a luta pela unificação que ocorreria apenas em 1871 liderada por Bismarck.

Compreendida como tudo o que está no cerne da sensibilidade, a Natureza ganha destaque como essência para tudo, cabendo a Geografia estudar “apenas” o mundo, pois este já possuía um contexto unitário com um caráter observar e descrição a partir de uma visão holista de todos os fenômenos dentro de uma visão sistêmica deste.

A partir do momento em que há o engendramento dos fenômenos, autores ganham destaque nessa sistematização do conhecimento. E nesse contexto pode-se destacar alemães Alexander von Humboldt (1769-1859) e Karl Ritter (1779- 1859) dando origem à ciência geográfica.

Mesmo ambos inserindo em seus trabalhos de pesquisa elementos físicos e naturais, já era possível notar a dicotomia, que perdura até o presente momento (século XXI), entre geografia física (Humboldt), ora para aquilo que se convencionou chamar de geografia humana (Ritter). Diferença essa evidenciada por Silva e Bertucchi (2014):

Alexander Von Humboldt (1769-1859) e Karl Ritter (1779-1859) são contemporâneos, e sistematizam a geografia enquanto ciência, ou seja, a transformam em um saber orientado pela teoria e pela explicação metódica, incorporando as contribuições de Kant, porém seguem caminhos diferentes e marcam a chamada geografia moderna.

Possuindo uma base muito forte do romantismo alemão, Humboldt, viajante e desbravador do mundo, até mesmo ganhando o título de naturalista, traz consigo uma visão integrada da Natureza, sendo esta concebida como um organismo vivo, com um poder de mutação bem autoral.

Kant fomentou em Humboldt uma visão dialética do todo pela totalidade, pois não se trata de um sistema classificatório no e pelo qual a Terra é explicada, uma vez que a Terra tem seu próprio dinamismo e para compreender geograficamente o mundo é necessário entender o dinamismo da natureza, sem perder as considerações do espírito, dentre as quais: a beleza, a moral e a perfeição. (Barbosa; Nunes, 2011, p. 193)

Mergulhado no contexto de romantismo alemão vigente no século XIX, Karl Ritter também seguia a esfera de raciocínio de Natureza a partir desta visão holística. Porém, seguiu uma linha de trabalho intelectual diferenciada de Humboldt, uma vez que suas obras vão além do trabalho de observação, trilhando também por outros métodos para compreender a Natureza.

As simples observações não eram o bastante para explicar o espaço que o homem habitava, segundo Ritter eram necessários outros métodos para auxiliar nesse entendimento, a percepção e as ações intuitivas do homem também eram importantes para conhecer a realidade. Todavia, as analogias somente surgiam através dos trabalhos empíricos e dos dados fornecidos por este. (Alves; Picco Neto, 2009, p. 53)

O que estava claro a partir de então também é que o trabalho comparativo de Ritter ganhou muito fôlego a partir do fato de realizar analogias entre diferentes regiões do mundo. Essa linha de raciocínio é enxergada em sua obra “Geografia Comparada” (1807), onde é possível notar as mais variadas informações e comparações em diversas regiões do planeta, onde cada uma delas possuía as suas peculiaridades, mas também similaridades entre si, como um organismo e sua dinamicidade.

Sendo assim, o planeta é entendido como uma grande plataforma servidos de variedades e interdependências quando o assunto são suas forças e leis presentes:

A Terra é o grande palco, por assim dizer, da natureza (...). Não é apenas uma das regiões de espaços imensos, uma grande superfície, é o teatro onde todas as forças da natureza e as leis da Natureza são exibidos na sua variedade e independências. Além disso, é o domínio de todo o esforço humano, e a cena de uma revelação divina. (RITTER, 1865 apud Alves e Piccoli Neto, 2009, p. 57).

Assim, a ciência geográfica começava a se aprumar em um período clássico, pautada em duas escolas principais: Determinista e Possibilista, ambas servindo as grandes potências da época.

A Geografia Tradicional é uma corrente de pensamento que se pauta na teoria do positivismo, em que, segundo Moraes (2007), aquilata a ciência, os aspectos visíveis e o mundo humano, em detrimento da metafísica. A descrição/enumeração e classificação dos lugares ganhavam cada vez mais sentido neste período, uma vez que a ciência geográfica adquiria fins políticos e econômicos em expedições imperialistas europeias.

Friedrich Ratzel foi o grande precursor da escola determinista alemã e se inspirou nas ideias evolucionistas de Charles Darwin, cuja a Natureza (principalmente a dinâmica climática) determinava as ações do ser humano, juntamente com a criação da teoria de espaço vital. Tal teoria indica a necessidade da busca de equilíbrio entre a sociedade e os recursos (potencialidades) que o meio oferece, logo para desenvolver o progresso, um

Estado-nação dependeria da maior reserva de recursos naturais. Então conhecer e conquistar territórios se cristalizou como ações de grande importância naquele período da história. Tal análise sobre a importância da Natureza para esta escola se faz presente da seguinte forma:

Com influências do positivismo de caráter indutivo, do darwinismo (darwinismo social) e do neo-kantismo, são produzidas as obras de Friedrich Ratzel (1844-1904) e de Paul Vidal de La Blache (1845-1918). O primeiro, de origem alemã, estava inserido no contexto da consolidação do Estado alemão e a sua obra *Antropogeografia – fundamentos da aplicação da Geografia à História* (1882) contribuiu muito para este processo. Nela Ratzel direciona o olhar geográfico para a influência da natureza sobre as atividades humanas, afirmando que estas são determinadas pelas condições naturais do meio. (Martins, 2016, p. 20)

Já a escola possibilista francesa teve como seu principal expoente Paul Vidal de La Blache, que argumentava que o homem tem a capacidade de modificar o meio, adaptar-se a ele e transformá-lo, a partir de um conjunto de técnicas e com desenvolvimentos tecnológicos. Ou seja uma forma de contrapor a escola alemão, como pode-se notar a seguir:

Opondo-se à visão determinista, o possibilismo geográfico foi desenvolvido por Vidal de La Blache (1845-1918) e afirmava que as pessoas poderiam atuar no meio, modificando e determinando o seu desenvolvimento. Nesta visão, o que é privilegiado é o fato de que cada sociedade em diversos momentos faz uso diferenciado das possibilidades que o meio natural oferece. Por conseguinte, os modos de produção e o comércio permitiram contatos e a difusão de técnicas e hábitos. (Gama; Gama, 2013, p. 25)

1.5. A Nova Geografia e a utilização da Natureza.

Com o passar do tempo, várias críticas eram endereçadas aos estudos sobre o foco regional/ fragmentado, fazendo com que correntes de renovação da Geografia eclodam ainda na segunda metade do século XX, foram elas a Nova Geografia, conhecida também como Geografia Teorética-Quantitativa, de origem estadunidense a Geografia Ativa, de origem francesa e com identificação bem próxima ao marxismo.

Na Nova Geografia, de origem estadunidense, a Natureza é enxergada a partir do método do racionalismo lógico-dedutivo, endossado pelo discurso do neopositivismo, cimentando-se na previsibilidade de fenômenos peculiares a partir de métodos matemáticos:

A natureza no posicionamento teórico da Nova Geografia toma outras dimensões muito diferentes das escolas geográficas anteriores, pois a natureza está, segundo esta concepção, inserida num espaço geométrico, matemático, hierarquizado e com finalidades voltadas para os interesses dos Estados. (Barbosa, 2006, p. 03)

A partir de uma visão hierarquizada, consequentemente, fragmentada, a Natureza, a partir dessa ótica, era constituída em camadas em uma esfera inorgânica do mundo, desaparecendo assim a esfera orgânica e humana desta:

Este fato ocorreu porque esse paradigma ocasionou uma fragmentação do conhecimento para o seu uso prático pela sociedade burguesa e seu modelo de civilização urbano-industrial, resultando no fracionamento da natureza em pedaços inorgânicos apreendidos física e matematicamente. (Martins, 2016, p. 22)

Com este fato, uma nova Natureza com o tom de supremacia da espécie humana, não somente na Geografia, mas na ciência moderna, aflora. Então a dicotomia entre Geografia Humana e Geografia Física fortalecia-se e ganhava corpo.

Ainda refletindo acerca da segunda metade do século XX, com uma aceleração na dinâmica dos fluxos em todos os sentidos e com este fato, o capital cada vez mais apropria-se de maneira perversa e desigual da Natureza, uma vez que ela era (e é) enxergada como objeto, a partir do momento em que recebera o título de recurso, pois tinha (e tem) como finalidade servir de matéria-prima e, assim alimentar o processo produtivo de uma terceira fase da Revolução Industrial.

A visão de Natureza como objeto resulta do entendimento que seus atributos se constituem como recurso, mercadorias, passíveis de serem avaliadas como um valor ou bem, tendo em vista as possibilidades de usá-los em função dos interesses humanos, podendo ser compreendidos, domados e aproveitados como objetos. Tal é a concepção de autores que – por vezes até sem se dar conta disso – usam a expressão “recursos naturais” como sinônimos de “elementos da Natureza”. Dentro desta concepção, contudo, pode-se distinguir pelo menos três tendências distintas de concepções de Natureza como recurso, submetida à ação humana. (Afonso, 2015, p. 85)

Esse modelo de produção e reprodução do capital, com inúmeras e profundas transformações socioespaciais tendia a preocupar cada vez mais a sociedade e sofrer críticas, uma vez que os níveis de problemas ambientais subiam e se tornavam cada vez mais desproporcionais ao que se pensa em relação a um ambiente minimamente salubre. Tendo a década de 1970 como palco das críticas sofridas tanto pelo positivismo como pelo neopositivismo, surgia um novo

paradigma, o ecológico. E até mesmo de uma forma mais radical, apresenta-se a *Deep Ecology* ou Ecologia Profunda.

Nessa concepção, as necessidades humanas não estão acima das necessidades de outras formas de vida. A *Ecologia Profunda* defende, ainda, a proteção ao solo, ar, águas e rochas, reconhecendo esses elementos como fontes essenciais de energia do planeta, entidades que existiam antes e existirão além da existência e dos objetivos humanos. (Afonso, 2015, p. 87)

1.6. A concepção de Natureza a partir da Geografia Crítica

Nesse momento da perspectiva deste paradigma ecológico, surgiam outras correntes teórico-metodológicas. E uma dessas correntes, inspirada no marxismo, defendendo a dialética Homem e Natureza, foi a Geografia Crítica.

Corrente essa que trabalha a dinâmica da história humana... história das sociedades por meio da história da Natureza. “Para Karl Marx (séc. XIX), é preciso buscar a unidade entre Natureza e história, ou entre Natureza e sociedade, pois a Natureza não pode ser concebida como algo exterior à sociedade, visto que essa relação é um produto histórico.”. (Medeiros, 2010, p. 200).

A lógica da dialética ganha corpo a partir do momento em que havia o desenvolvimento do que seria a primeira e a segunda Natureza.

Esta lógica dialética se dá pela incorporação de uma primeira natureza, que seria o próprio substrato físico do planeta, ao processo de formação de uma base econômico-social, o que constituiria o chamado espaço geográfico, sendo este uma segunda natureza. (Moreira, 2007)

Então conclui-se que a lógica dialética entre homem e Natureza se produz a partir das técnicas, pois através delas a sociedade institui uma relação direta com o meio produzindo o espaço geográfico (Santos, 2006 apud Martins, 2016, p. 24).

Logo, a partir desta trilha de conhecimento histórico, literário e geográfico a respeito das concepções dos conceitos de Natureza, fez-se necessário compreender como esta transita e se envolve com o ensino de Geografia (ensino superior e ensino básico), bem como é concebida e planejada pelo Estado para que o professor possa desenvolver o seu trabalho e os estudantes tenham um rendimento plausível.

CAPÍTULO 02 – NATUREZA E O ENSINO DE GEOGRAFIA

2.1. Geografia acadêmica, geografia escolar e o professor

Ao longo da sua trajetória, a ciência geográfica, ou o componente curricular Geografia, traz no raio espacial do seu “guarda-chuva” as mais variadas unidades temáticas com possibilidades reais de discussões conceituais e articulações entre si, ou mesmo, diferentes abordagens dinâmicas com outras áreas do conhecimento... outras ciências. E essa possibilidade de articulação se faz muito presente também na geografia escolar, uma das diferentes formas de compreender a geografia.

A Geografia, ciência fundamental para o desenvolvimento do discente, permite a compreensão dos diversos aspectos que envolvem a Natureza. O professor de Geografia deve despertar nos alunos a sensibilidade sobre a relevância dos mais variados fatores, utilizando os conhecimentos geográficos para expandir sua visão a respeito do mundo.

Logo, esta habilidade na condução do processo ensino-aprendizagem, passa pela formação deste professor. Profissional este que traz consigo o conhecimento acadêmico da geografia, na grande maioria das vezes, como conceitos prontos e acabados, tal qual uma receita de culinária. Algo que, na esmagadora maioria das vezes, não faz parte da realidade de desenvolvimento e vivência do estudante.

No contexto desta linha de pensamento e raciocínio, Callai (2018, p. 10) sustenta que, “a educação geográfica tem como meta a abordagem dos conteúdos da geografia nos processos do ensino e da aprendizagem oportunizando ao aluno acesso ao conhecimento”. Tal processo de construção cognitiva refere-se ao conhecimento científico produzido pela ciência geográfica e aos objetos de conhecimento que ela abrange, abordados no contexto do cotidiano escolar.

Estes objetos de conhecimento são os conteúdos, conceitos e processos organizados em diferentes unidades temáticas que possibilitam o trabalho interdisciplinar e multidisciplinar, e são aplicados a partir do desenvolvimento de um conjunto de habilidades (BRASIL, 2017).

Dessa forma, os objetos de conhecimento são componentes essenciais para a reflexão na elaboração do planejamento curricular, apresentando de maneira abrangente os conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula.

Esse processo visa promover e aguçar o desenvolvimento da reflexão e do raciocínio geográfico dos estudantes, por meio de diversas abordagens conceituais do espaço geográfico enquanto objeto de estudo, tanto em situações mais gerais, quanto do seu lugar, da sua vivência.

Outra situação que se deve levar em consideração, é a história de vivência acadêmica destes professores de geografia, uma vez que é na universidade que constroem a sua identidade enquanto profissional da educação. Neste panorama, Gomes e Sampaio citam Pontuschka:

[...] a formação do professor de Geografia desenvolve-se em meio a muitas tensões como as decorrentes das políticas públicas dos diferentes governos, dos discursos dos pesquisadores da Educação e da Geografia e das contradições inerentes à trama de discursos e ações desses sujeitos. (Pontuschka, 2021, p.457 *apud* Gomes e Sampaio, 2019, p.3839)

Nesse caso, seria proposto uma grande articulação entre a formação inicial dos professores e as práticas escolares realizadas nas instituições de ensino, além de propor que as atribuições entre as disciplinas escolares e a formação universitária sejam reavaliados, tanto no que diz respeito às ciências de referência quanto às ciências da educação.

A conexão entre a formação específica e a pedagógica é um elemento essencial durante a formação inicial dos professores. Mas, frequentemente, é imprudente, o que compromete a qualidade da formação docente, podendo ser refletido em algum ponto sensível do desempenho do aluno em algum momento da trajetória escolar.

Nesse sentido, é de grande importância trazer à luz como são evidenciadas tais formações, as quais são entendidas por Cavalcanti como uma Geografia acadêmica (específica) e Geografia escolar (pedagógica) a partir do momento em que ela as elucida de seguinte maneira:

A Geografia acadêmica é o conjunto de conhecimentos formulados por geógrafos investigadores, na maior parte ligados à academia, que, tendo como referência a história dessa ciência e os cânones do conhecimento científico em suas diferentes matrizes teórico-epistemológicas, vão construindo, dentro de suas inúmeras linhas de trabalho (as especialidades tradicionais e as novas/renovadas), teorias, postulados, sistemas e classificações, com o intuito de aprimorar mais e mais a compreensão e análise do mundo, na perspectiva espacial. A Geografia escolar, por sua vez, abriga um conjunto de conhecimentos que são estruturados e veiculados na prática docente dos professores em escolas de diferentes níveis de ensino, com o objetivo de compor o objeto da formação escolar de

seus alunos. Para sua estruturação, as referências são, de um lado, os conhecimentos geográficos acadêmicos (Geografia acadêmica e didática da Geografia), e, de outro, saberes escolares da tradição, destacando-se a própria Geografia escolar já constituída (Cavalcanti, 2012, p.372).

Logo, para entender a prática da Geografia escolar, na educação básica, levando em consideração a sua realidade, as suas dinâmicas e as suas eventualidades de atender às demandas da formação, é de real propósito compreender sua constituição inerentes aos conhecimentos acadêmicos de referência.

2.2. A Natureza no ensino de Geografia

A partir dessas discussões moldadas em espiral envolvendo a geografia acadêmica, a geografia escolar e o professor, faz-se necessário compreender como a Natureza aí está envolvida, como está sendo desenvolvida, ou até mesmo negligenciada no ensino básico.

Tarefa esta que não é simples, uma vez que ainda é bem clara a presença na dicotomia da Geografia: Humana e Física, já desenvolvida na camada introdutória desta pesquisa.

Logo, a respeito desta dicotomia existente no campo da Educação Básica, a crítica que esta pesquisa tece é a de que não há a Geografia Física neste seguimento da educação, e sim a Natureza, como Suertegaray desenvolve em sua linha de raciocínio:

A proposta é pensar a Geografia Física na Educação Básica. Iniciaria a partir da seguinte consideração: na Educação Básica, não ensinamos Geografia Física, mas, sim, a natureza, enquanto uma dimensão constituinte do espaço geográfico. Isto porque a disciplina nesse nível de ensino é Geografia (Suertegaray, 2018, p. 13).

Neste contexto, a autora questiona a dicotomia no Ensino Básico, propondo a reflexão sobre a Geografia de forma integrada, sem divisões. A abordagem a ser adotada consiste em remanejar a discussão da Geografia Física em direção a de Natureza, ou seja, entender que os estudos sobre esta categoria são essenciais, mas que, especialmente no Ensino Básico, não deveriam ser apresentados como divisões ou subdivisões da Geografia, algo que é corriqueiro durante este nível de ensino:

Os temas da Natureza e das relações humanas estabelecidas no espaço geográfico são sempre abordados no ensino de Geografia na escola de maneira fragmentada (FIALHO, 2008, apud Araújo; Souza; Diniz, 2024)

A partir dessa constatação, busca-se, posteriormente, refletir de forma holística sobre a Natureza. A ideia é superar uma dicotomia criada, a qual, frente à realidade do mundo contemporâneo, torna-se essencial ser revista. Para cristalizar tal pensamento e linha de raciocínio, enxerga-se que:

O conhecimento científico desde a segunda metade do século XX vem expressando, do ponto de vista epistemológico, a necessidade de reconstrução. Entre essas destacamos a possibilidade de múltiplos caminhos na construção do saber e a superação da especificidade dos campos de conhecimento por conhecimentos mais transversais. Ao tomar como referência o primeiro exemplo, sou levada a aceitar a ideia de promover um exercício, no sentido de substituir a adoção do conhecimento de Geografia Física (fragmentado) pelo conhecimento da natureza em Geografia (totalizante) (Suertegaray, 2018, p. 14).

A pensar dessa forma, cabe entender também que não existe uma única Natureza, e sim Naturezas, ou mesmo Naturezas-culturas, onde cada sociedade possui, em sua cultura, diferentes formas de representar o natural em sua essência, ou seja, atribui significados diversos à Natureza e expressa essa compreensão por meio de seus modos distintos de viver. Crer-se que um exemplo palatável seja o da Amazônia.

Abordada de maneira tradicional pelo conhecimento ocidental, geralmente de forma superficial, elementar, colonialista e, até mesmo, preconceituosa, a partir de uma visão exógena de uma região com uma única realidade e não buscar compreender que são várias “Amazôncias” na Amazônia (Gonçalves, 2001).

Nesse sentido, as várias Amazôncias destacadas anteriormente, podem ser trabalhadas a partir de vários recortes, destacando áreas políticas, como Amazônia Oriental e Ocidental. E até mais contemporâneo, como há as cinco Amazôncias: bases para o desenvolvimento sustentável, com a Amazônia Florestal, Amazônia sob pressão, Amazônia desmatada, Amazônia não-florestal (cerrado) e Amazônia urbana (Amazônia 2030, 2023). Todas essas Amazôncias, com ideias diferenciadas de Natureza, de acordo com o povo originário que ali habita, ou mesmo os povos que ali foram sendo inseridos ao longo da história.

Fato é que, nessas Amazôncias se desenvolveram diferentes povos, com diferentes modos de vida, e cada um deles envolve um uso distinto do território.

Esses usos, e não os próprios objetos do território, são o que distinguem o processo de construção da Floresta Cultural dos outros processos presentes, sendo no Brasil e na América do Sul.

O ponto em comum entre esses usos é a multiplicidade, assim a complexidade. Nas Amazôncias, historicamente, não se consolidou o uso dominante de uma única atividade agrária em detrimento de outras. A agricultura e a criação de rebanhos coexistiram com a silvicultura, a pesca, a caça e o extrativismo. Vander Velden e Badie (2011, p. 26) destacam essa conexão:

Outra vertente dos estudos antropológicos que se acercam das relações entre natureza e cultura busca olhar para a construção das paisagens, espaços que os homens e mulheres habitam e transformam com a aplicação de seu trabalho prático e simbólico. A própria noção de paisagem ou de meio ambiente, contudo, transformou-se nos últimos anos, a partir do abandono da noção de uma natureza unida e objetificada, deixando de se referir apenas ao suporte físico e materialmente objetivo das atividades humanas, o espaço geográfico ou cenário.

Enquanto ocorre o esforço para sobrepujar a dicotomia, também se dá uma aproximação conceitual com outras áreas que atuam nessa alçada, como a Antropologia, como já foi mencionado, o que leva a uma compreensão mais ampla da categoria Natureza:

Entretanto, não devemos esquecer da complexidade da sociedade contemporânea e da necessidade de compreender a articulação entre a sociedade ou as sociedades com a natureza ou as naturezas. Esta reflexão permitiria discutir uma construção mais adequada sobre o espaço geográfico, conjugando as esferas da natureza e da sociedade (onde se inclui a cultura). O eixo da discussão estaria centrado, dessa forma, numa compreensão sobre a dinâmica da natureza, sua valorização em diferentes sociedades, seus usos e suas transfigurações (Suertegaray, 2018, p. 14).

Tal panorama ensejaria a visualização das diversas formas de abordagem, facilitando a compreensão do significado geográfico de Natureza e dos outros conceitos que formam a estrutura do trabalho geográfico, em comparação com os produzidos em outras áreas, como Biologia, Antropologia, entre outras. Dessa forma, conhecimentos mais integrados seriam melhor aplicados e mais eficazes.

2.3. Geografia e Natureza no Ensino Fundamental

Conteúdos sobre a Natureza sempre se fizeram presentes na Educação Básica. Durante um intervalo longevo, tais conteúdos passaram por transformações.

Entre meados do século XIX e, por volta de 1960 (período clássico da Geografia), eram abundantes, descritivos/ decorativos e apenas explicativos, consolidando-se como disciplina. Silva (2004) sustenta que, até a década de 1970, os conteúdos relacionados aos componentes físico-naturais do espaço eram comumente abordados de maneira descritiva e enumerativa.

Posteriormente, entre as décadas de 1970 e 1980, esses estudos se tornaram menos presentes ou até mesmo ausentes nas propostas educacionais da época.

Mais recentemente, principalmente, a partir da década de 1990 do século XX, a Natureza passou a ser abordada como um conjunto de elementos apropriados e transformados socialmente, com impactos, em sua maioria, negativos sobre a Natureza, que na maioria das vezes é tratada de maneira mais generalizada a partir do viés ambiental, como afirma Silva (2004, p. 6):

Podemos dizer que, a questão ambiental se coloca como uma temática contemporânea e a degradação da natureza como assunto, também, central, não somente, devido às implicações na qualidade de vida, como também, na esfera do processo produtivo. Neste momento, a Geografia Crítica se reavalia e passa a dar espaço a temática ambiental em suas análises, realizando um resgate dos estudos da natureza, concebida como natureza transformada, considerando que é fundamental construir uma consciência ambiental e de preservação do planeta. Nesta perspectiva a natureza é resgatada de forma diferenciada, em alguns casos é analisada em suas transformações e derivações no processo de socialização e em outros resgatando sua gênese e dinâmica.

Suertegaray (2018, p. 15) consegue sintetizar essa trajetória dos estudos da Natureza na Educação Básica, especificamente na Geografia, da seguinte forma:

Embora tenham ocorrido essas mudanças, o que podemos perceber é que a natureza sempre esteve presente e, contraditoriamente, ausente, pela negação, no que se refere ao entendimento de sua gênese e dinâmica processual, aqui considerando sua dimensão temporal.

Estando a natureza presente nesse nível de ensino, é necessário pensar em que consiste o espaço geográfico, objeto ou conceito fundante da Geografia.

No que diz respeito à apropriação, permuta e ao desenvolvimento de uma sensibilização ambiental voltada para a preservação do Planeta, entende-se a visão da Natureza como objeto e recurso, baseando-se na sua capacidade de promoção de convívios com a sociedade. Essa discussão revela que a concepção de natureza reflete uma combinação de interesse social entre os diferentes grupos humanos.

A relação entre sociedade e Natureza numa mescla entre o cultural e o natural que vem se desenhando no espaço-tempo, traz consigo a Natureza se apresentando como temas, conteúdos, contextos e conceitos (geográficos), isso na escola, nos livros didáticos e em propostas (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs ou Base Curricular Comum – BNCC).

Os conceitos são fundamentais para o desenvolvimento intelectual, pois sempre se referem a algo específico e geram determinados conteúdos, enquanto deixam de lado outros. Mas vale ressaltar que:

“O conteúdo, portanto, é importante não como fatos a ser memorizados, [...], mas porque sem eles os estudantes não podem adquirir conceitos e, logo, não desenvolverão sua compreensão e não progredirão em seu aprendizado” (Young, 2011, p. 402).

A partir deste pensamento sobre o valor a respeito do conhecimento conceitual dos conteúdos, ressalta-se também a importância das realizações de abordagens de temas, em conjunto, relacionados à Sociedade e à Natureza.

Esse modelo de trabalho/ação está inserido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), propondo que professores e alunos devem buscar compreender que a Sociedade e a Natureza formam a base material sobre a qual o espaço geográfico se (re) constrói. A partir da compreensão da importância que possui a base conceitual de quaisquer conteúdos ou mesmo temas (inclusive aos conhecimentos da Natureza, que são basilares para esta dissertação), resta agora saber, além de compreender a Natureza, como abordá-la. Em suma, o que e como ensinar sobre a Natureza na disciplina de Geografia durante o período da Educação Básica.

A tarefa é um tanto complexa. O importante aqui é não tentar transitar por métodos que trazem consigo uma complexidade acadêmica, buscando compreender qual método possível de ser trabalhado dentro das possibilidades do Ensino Básico, já que o público-alvo são estudantes deste seguimento.

Esse é o desafio. Métodos de grandes campos científicos como humanidades e ciências naturais, são diferentes e tem objetivos analíticos diferentes, mas neste caso, estamos nos referindo a campos científicos e suas classificações no âmbito da academia. Mas o ensino acadêmico não é o mesmo do ensino básico.

Portanto, considero relevante, sem renegar o conhecimento acadêmico acumulado e em transformação, que pensemos um ensino de Geografia que se paute na Educação básica, por algumas categorias que lhes são peculiares (...). (Suertegaray, 2018, p. 17).

Trilhar pelas categorias da Geografia se faz um caminho interessante, pois trabalhar a Natureza a partir da vida cotidiana do estudante e, na maioria das vezes, do professor também. Sejam a partir de restrições ou mesmo de oportunidades existentes naquele ambiente. As especificidades/singularidades do lugar geralmente estão relacionadas a temas curriculares e conteúdos mais amplos, o que possibilita a contextualização das situações dentro de quadros teóricos gerais. Para enfatizar o papel da categoria da Geografia “Lugar” neste cenário, Afonso cita Santos:

“(...) O LUGAR se configura, ao mesmo tempo, como objeto de estudo, de problematização e investigação escolar, bem como de síntese, espaço promotor e possibilitador da produção de novos saberes e novas posturas” (Santos, 2011, p. 29 apud Afonso, 2015, p.89).

Neste contexto, uma análise sistematizada, organizada das paisagens pode ser empregada na identificação de situações de vulnerabilidade e risco.

Certamente que devemos superar a descrição de forma estanque, da mesma maneira as classificações isoladas. Entretanto, devemos buscar um caminho que, sem abandonar a descrição e a classificação, a análise se amplie, de forma que nossos alunos compreendam que elementos da Natureza, para serem reconhecidos, precisam ser identificados, localizados, nominados, agrupados, e, na continuidade, explicados na sua origem e na sua dinâmica. Estes procedimentos podem ser desencadeados em qualquer nível de ensino, o que devemos ter em conta é o grau de complexidade em cada etapa. (Suertegaray, 2018, p. 16).

A observação e análise dos processos físico-naturais possibilitam a prevenção de riscos de desastres naturais, contribuindo para evitar perdas humanas e materiais, estimulando ações sociais mais conscientes/ sensíveis e fortalecendo posturas mais críticas em relação ao processo de expansão do espaço urbana (Afonso *et al.*, 2012).

Essa é a leitura, por vezes, superficial do fenômeno apresentado. Porém, há também muitos porquês de eventos acontecerem em determinado ambiente, sendo este motivado, dinamizado a partir de outros elementos naturais que compõe aquele cenário. No contexto da Geografia Escolar, conforme Silva (2004, p. 4), é de grande valia que o estudante compreenda que a ciência geográfica propicia diálogos e debates sobre a “interação entre os elementos da natureza, compreendendo que muitos processos naturais têm relação uns com os outros”. Um exemplo clássico

desse envolvimento é a relação entre a dinâmica climática, as formações vegetais e as formas de relevos existentes.

2.4. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC e a Geografia

Compreender o desenvolvimento da ideia de Natureza na Geografia do Básico, especificamente os anos finais do ensino fundamental, o que foi a proposta deste trabalho, perpassa também pelo entendimento de como ela vem sendo proposta na educação brasileira como um todo. Logo se faz necessária esta compreensão a partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Nesse sentido, a BNCC é um documento que define as competências gerais e específicas, as habilidades e os conhecimentos basilares que todos os estudantes devem captar e desenvolver ao longo de cada fase da educação básica.

Elá também firma que essas competências, habilidades e conteúdos devem ser os mesmos para todos os estudantes, independentemente de sua localização ou instituição de ensino. Vale fazer a ressalva que esse documento deve ser seguido tanto por escolas públicas quanto privadas. A Base não deve ser interpretada como um mero currículo, mas sim como um conjunto de diretrizes que orientará as equipes pedagógicas na criação dos currículos locais.

Desde o ano de 1988, ano de lançamento da última Constituição Federal, estava prevista a criação de uma base comum para a Educação Básica. Uma vez que a própria Constituição, em seu artigo 205, já reconhecia a educação como um direito de fundamental importância para o Estado Nacional:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A necessidade de estabelecer conteúdos mínimos para o ensino fundamental, garantindo uma formação básica comum, guardando os valores culturais e artísticos, tanto em escala nacional quanto escalas regionais é reconhecida pela Lei maior, Brasil (2018). Então destaca-se aí o papel da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996, sua última versão), por meio do seu inciso IV, Artigo 9º, que atribui a União:

Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, Ministério da Educação, 1996, p. 13).

A LDB tem um papel crucial na definição da direção da educação no Brasil. Através de seus princípios e diretrizes, ela visa assegurar uma educação de qualidade, inclusiva e democrática para todos.

O mesmo Artigo 9º aparece como fio-condutor para a constituição da BNCC. Uma vez que, esse mesmo artigo, embasa a construção e desenvolvimento da questão curricular brasileira a partir de dois conceitos:

(...) O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC. (BRASIL, Ministério da Educação, 2018, p. 11).

Essa discussão no cenário da Educação Básica entre o básico-comum e o diverso citado anteriormente na LDB, é retomada na mesma em seu Artigo 46, motivando aí uma “aproximação” maior entre escola e estudante. Esse movimento no determinado Artigo é descrito na LDB da seguinte maneira:

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, Ministério da Educação, 1996, p. 21).

Essa relação citada resultou na criação de um currículo que considera a realidade da escola e de seus estudantes, fundamentando as diretrizes curriculares do Conselho Nacional de Educação (CNE) na década de 1990 e sua revisão nos anos 2000.

Sendo mais preciso, no ano de 2010, as novas diretrizes direcionando conceitos de contextualização mais amplos, trouxeram discussões sobre inclusão, diferenças/ pluralidade e diversidade cultural, com respeito à singularidades dos corpos sociais presentes.

Já o ano de 2014 traz consigo, com a promulgação do Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13.005/2014¹), a importância da construção de uma base nacional comum levando em conta todas as escalas do território nacional, como citado a seguir:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Com o intuito de modernizar e tornar mais flexível a educação básica, com foco no ensino médio, proporcionando uma formação mais alinhada com as demandas do mundo atual, oferecendo mais opções para os estudantes e destacando a qualificação profissional, a partir de 2017, acontece a alteração da LDB pela Lei nº 13.415/2017², onde a legislação brasileira passou a adotar, simultaneamente, duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação: os direitos e objetivos de aprendizagem, somados às competências e habilidades.

Nesse mesmo ano, a Base Nacional Comum Curricular foi oficialmente aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, um órgão ligado ao governo federal brasileiro, após um extenso processo que envolveu o Ministério da Educação, organizações não governamentais e representantes da sociedade civil preocupados com os desafios educacionais no Brasil.

Além disso, foram analisadas propostas de outros países, com a avaliação de seus resultados e metas. No Brasil, foi escolhida a implementação de uma Base Curricular Comum, cuja diretriz passou a orientar o ensino nas diversas etapas e áreas do sistema educacional em todo o país.

¹ BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 10 dez. 2024.

² BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 10 dez. 2024.

A Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é concebida como uma disciplina destinada a oferecer aos alunos uma visão abrangente e crítica do mundo em que vivem, levando em conta os aspectos espaciais, ambientais, sociais, culturais e econômicos.

A partir disso, nota-se que a BNCC está estruturada de acordo com os principais e mais atuais conceitos da Geografia, organizados por diferentes camadas de complexidade. Não obstante, o conceito de espaço seja o mais abrangente e complexo no cerne da Geografia, é fundamental que os estudantes também compreendam outros conceitos mais específicos, abordando diferentes dimensões do espaço geográfico, como: território, lugar, região, natureza e paisagem.

A Geografia inserida na área de Ciências Humanas ajuda os alunos a desenvolverem a cognição no próprio contexto, ou seja, sem renunciar à contextualização baseada nas noções de tempo e espaço,

O conceito de espaço é inseparável do conceito de tempo e ambos precisam ser pensados articuladamente como um processo. Assim como para a História, o tempo é para a Geografia uma construção social, que se associa à memória e às identidades sociais dos sujeitos. Do mesmo modo, os tempos da natureza não podem ser ignorados, pois marcam a memória da Terra e as transformações naturais que explicam as atuais condições do meio físico natural. Assim, pensar a temporalidade das ações humanas e das sociedades por meio da relação tempo-espacó representa um importante e desafiador processo na aprendizagem de Geografia. (BRASIL, Ministério da Educação, 2018, p. 361).

A partir desse pensamento estruturado da base, a ideia de Natureza se constitui de acordo com o tempo geológico e histórico da Terra que em certo recorte espaço-temporal se envolvem e ganham diversos cenários e contextos.

Esses conceitos essenciais dessa área, onde na mesma BNCC são dispostas sete competências específicas da Geografia para o ensino fundamental:

Quadro 01: Competências específicas de Geografia para o Ensino Fundamental

Competências específicas de Geografia
1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.
3. 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.
4. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e

iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.
5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.
6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.
7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 384-395. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

Ao analisar todas as competências, ficou evidente a rarefeita presença da categoria Natureza na Base Nacional Comum Curricular, onde esta está presente apenas nas competências 01 e 02.

Com isso a responsabilidade dos livros didáticos de abordarem temas físico-naturais, relacionados a Geografia da Natureza, se tornou cada vez menor, e como resultado disso, estes apenas realizam uma reprodução com falhas, com deformidades e, também, o aumento do hiato presente na dicotomia clássica entre Geografia Humana e Física

As temáticas da Natureza ligadas à Geografia no âmbito da BNCC são abordadas da seguinte forma, de acordo com Souza e Silva citando Brito:

(...) na atualidade, as discussões acadêmicas do ensino de Geografia e as políticas curriculares (BNCC), concebem que o ensino dos componentes físico-naturais do espaço geográfico deve vincular os aspectos sociais e à compreensão dos problemas ambientais resultantes da interação entre natureza e sociedade, a partir da realidade local dos alunos. (Brito, 2020, p. 1; apud Souza; Silva, 2021, p. 4)

Dessa forma, as pesquisas recentes sobre o ensino de Geografia mostram a aplicação do conceito físico-natural para identificar os componentes da Natureza. Tal discussão orienta e procura esclarecer que, na Geografia escolar, não existe debate específico a respeito de tais componentes que fazem parte da Natureza.

Essa afirmação pode ser cimentada quando são elencados os assuntos propostos para os anos finais do ensino fundamental, exemplo disso são os temas do 9º Ano (série norteadora desta pesquisa), onde pode-se destacar:

- ✓ Globalização.
- ✓ Diversidade étnico-cultural.

- ✓ Fluxos populacionais.
- ✓ Exploração dos sistemas naturais.
- ✓ Territórios.
- ✓ Problemas ambientais.

Vale chamar atenção também que todos esses temas estão ligados às unidades temáticas, os objetivos do conhecimento e habilidades da BNCC do 9º Ano do ensino fundamental.

O documento da BNCC que aborda o componente curricular de Geografia é estruturado em cinco "unidades temáticas" que se aplicam a todos os anos do Ensino Fundamental, além de apresentar uma "progressão das habilidades". Essas unidades são: "o sujeito e seu lugar no mundo", "conexões e escalas", "mundo do trabalho", "formas de representação e pensamento espacial" e "natureza, ambientes e qualidade de vida", identificados, de maneira geral e com seus respectivos objetivos, da seguinte forma:

Tabela 01: Unidades Temáticas de Geografia e seus objetivos conforme a BNCC

Unidades Temáticas de Geografia e seus objetivos	
Unidades temáticas	Objetivo (s)
O Sujeito e seu lugar no mundo	Ampliar a visão sobre a relação do indivíduo com contextos mais amplos, levando em conta questões políticas, econômicas e culturais tanto do Brasil quanto do mundo, permitindo que ele se reconheça não apenas como um resultado da sociedade, mas também como um agente que a influencia.
Conexões e escalas	Fazer com que os estudantes entendam as interações que ocorrem em diferentes escalas entre sua vida familiar, seus grupos sociais e os ambientes em que convivem, além das interações espaciais mais elaboradas.
Mundo do Trabalho	Explorar e potencializar a conexão entre o rural e o urbano, enfatizando as mudanças trazidas pelas novas tecnologias na produção. Focar na revolução técnico-científico-informacional e na urbanização, para que os estudantes possam compreender melhor essas transformações.
Formas de representação e pensamento espacial	Incentivar os estudantes a desenvolver a habilidade de ler e criar produtos cartográficos (mapas e gráficos), começando pela alfabetização das técnicas cartográficas. Para tal, é fundamental utilizar diversas ferramentas no currículo, como fotografias, mapas, esquemas, desenhos, imagens de satélites, recursos audiovisuais e gráficos, entre outras opções disponíveis.
Natureza, ambiente e qualidade de vida	Aprender a criar conexões mais complexas, integrando a Natureza, o meio ambiente e as atividades humanas em diferentes escalas e contextos socioeconômicos e políticos. Assim, eles

	poderão entender os princípios naturais do planeta e as mudanças provocadas pelas ações humanas na dinâmica do meio físico, tanto no campo como na cidade.
--	--

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 384-395. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022. Organizado pelo autor (2024).

Tabela 02: Unidades Temáticas de Geografia conforme a BNCC – 9º ANO

Unidades Temáticas de Geografia conforme a BNCC		
Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
O sujeito e seu lugar no mundo	A hegemonia Europeia na economia, na política e na cultura	(EF09GE01) Analisar criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural em diferentes tempos e lugares.
	Corporações e organismos internacionais	(EF09GE02) Analisar a atuação das corporações internacionais e das organizações econômicas mundiais na vida da população em relação ao consumo, à cultura e à mobilidade.
	As manifestações culturais na formação populacional	(EF09GE03) Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças. (EF09GE04) Relacionar diferenças de paisagens aos modos de viver de diferentes povos na Europa, Ásia e Oceania, valorizando identidades e interculturalidades regionais.
Conexões e escalas	Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização	(EF09GE05) Analisar fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização.
	A divisão do mundo em Ocidente e Oriente	(EF09GE06) Associar o critério de divisão do mundo em Ocidente e Oriente com o Sistema Colonial implantado pelas potências europeias.
	Intercâmbios históricos e culturais entre Europa, Ásia e Oceania	(EF09GE07) Analisar os componentes físico-naturais da Eurásia e os determinantes histórico-geográficos de sua divisão em Europa e Ásia. (EF09GE08) Analisar transformações territoriais, considerando o movimento de fronteiras, tensões, conflitos e múltiplas regionalidades na Europa, na Ásia e na Oceania. (EF09GE09) Analisar características de países e grupos de países europeus, asiáticos e da Oceania em seus aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir suas desigualdades sociais e econômicas e pressões sobre seus ambientes físico-naturais.
Mundo do trabalho	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial	(EF09GE10) Analisar os impactos do processo de industrialização na produção e circulação de produtos e culturas na Europa, na Ásia e na Oceania. (EF09GE11) Relacionar as mudanças técnicas

		e científicas decorrentes do processo de industrialização com as transformações no trabalho em diferentes regiões do mundo e suas consequências no Brasil.
	Cadeias industriais e inovação no uso dos recursos naturais e matérias-primas	(EF09GE12) Relacionar o processo de urbanização às transformações da produção agropecuária, à expansão do desemprego estrutural e ao papel crescente do capital financeiro em diferentes países, com destaque para o Brasil. (EF09GE13) Analisar a importância da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial ante o problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria-prima.
Formas de representação e pensamento espacial	Leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar informações geográficas	(EF09GE14) Elaborar e interpretar gráficos de barras e de setores, mapas temáticos e esquemáticos (croquis) e anamorfoses geográficas para analisar, sintetizar e apresentar dados e informações sobre diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais. (EF09GE15) Comparar e classificar diferentes regiões do mundo com base em informações populacionais, econômicas e socioambientais representadas em mapas temáticos e com diferentes projeções cartográficas.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania	(EF09GE16) Identificar e comparar diferentes domínios morfoclimáticos da Europa, da Ásia e da Oceania. (EF09GE17) Explicar as características físicas naturais e a forma de ocupação e usos da terra em diferentes regiões da Europa, da Ásia e da Oceania. (EF09GE18) Identificar e analisar as cadeias industriais e de inovação e as consequências dos usos de recursos naturais e das diferentes fontes de energia (tais como termoelétrica, hidrelétrica, eólica e nuclear) em diferentes países.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 384-395. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

Como pode ser notado, em todos esses temas há a possibilidade de realizar um trabalho de análise e desenvolvimento cognitivo acerca da Natureza no espaço e no tempo. Algo que pouco ou quase nada é explorado na maioria dos livros didáticos, ou mesmo durante as aulas de Geografia nas escolas de ensino fundamental.

Nesse sentido, ao sugerir na BNCC que a Geografia seja inserida na área de Ciências Humanas desde o Ensino Fundamental, pode-se contribuir de forma significativa para que os estudantes desenvolvam a compreensão de que esse

campo não possui uma identidade já consolidada, mas sim uma que foi construída ao longo da história.

Hoje, acreditar que a Geografia faz parte das Ciências Humanas será algo natural, sendo apenas um componente curricular dessa área. Para o futuro, existe um grande risco de que os conhecimentos geográficos se dissipem devido ao enfraquecimento das fronteiras entre as diversas disciplinas que compõem as Ciências Humanas. Sobre esse processo destaca-se:

O que se ensina em Geografia, como, porque e para quem se ensina é preciso estar claramente estabelecido. Em o que – emerge o conteúdo a ser abordado, que é o *corpus* da disciplina, que decorre da especificidade que tem a demarcação necessária que possa dizer isso é Geografia (Callai, 2013, p. 17)

A partir do cerne dessa discussão, questiona-se: qual seria a competência das Ciências Humanas? Mesmo com toda a produção acadêmica e científica existente, há muita dificuldade em se definir do que trata uma determinada área de conhecimento, ainda mais, quando na BNCC, essa é associada a um campo cognitivo e não apresenta os meios para que, como tal, possa exercer relação interdisciplinar com outras áreas.

Ainda nessa discussão, surge a seguinte questão: qual seria, de fato, a competência das Ciências Humanas? Pois, apesar do amplo referencial teórico e prático existente na academia, ainda há grande dificuldade em definir claramente o que abrange uma determinada área do conhecimento.

Isso se torna ainda mais desafiador quando, na BNCC, ela é vinculada a um campo cognitivo, sem apresentar os meios necessários para que possa estabelecer relações interdisciplinares com outras áreas do conhecimento. Percebe-se então, uma inconsistência científica para definir que a Geografia seria um componente majoritariamente da área de conhecimento das Ciências Humanas, como pode ser analisado a seguir:

Não há uma epistemologia das ciências humanas ou naturais, mas das disciplinas e campos científicos que se constituíram a partir do século XVII, através de uma história marcada por diferentes tendências filosóficas e variadas experiências positivas e negativas de interação...A Geografia nunca se encaixou perfeitamente nas ciências humanas e nem nas ciências naturais. O ser humano pode ser interpretado como um objeto da história natural e, simultaneamente, social (COUTO, 2016, p. 11).

Há aí, claramente, certa desconfiança, ou mesmo dificuldade para tentar gerenciar ações interdisciplinares em consonância com as ciências humanas. Essa abordagem é, particularmente, importante nas Ciências Humanas, onde questões sociais, culturais e comportamentais frequentemente demandam uma análise que ultrapassa os limites de uma única área de estudo. De acordo com Aires (2011), ainda no início do século XX, a Europa, principalmente a França, destacou-se de maneira embrionária no que diz respeito a ideia de interdisciplinaridade nas ciências humanas, destacando-se aí Georges Gusdorf em sintonia com outros notáveis que também se debruçavam sobre o tema. Internamente, pode-se destacar que:

“No Brasil, o trabalho de Gusdorf foi difundido por seu orientando Hilton Japiassu, autor de *Interdisciplinaridade e Patologia do Poder* resultado de seu doutoramento em Paris. Posteriormente, Ivani Fazenda (2002) também se engaja à discussão e dá continuidade à disseminação dessa concepção de interdisciplinaridade, tornando-se referência.” (AIRES, 2011, p. 216)

A partir desse viés, ao invés de abordar um assunto de maneira isolada, a interdisciplinaridade procura integrar diferentes perspectivas e métodos, favorecendo uma compreensão mais profunda e a criação de soluções inovadoras. A BNCC posiciona a Geografia como uma disciplina fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a formação de cidadãos capazes de compreender e atuar no espaço geográfico de maneira responsável e sustentável (BRASIL, 2018).

Essa base definiu orientações para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, organizando o ensino de Geografia de forma progressiva e integrada, com o intuito de promover uma formação completa dos estudantes. Porém, a discussão sobre o caráter, apenas, descritivo e fracionado da Geografia vem à tona novamente, gerando desinteresse por parte do alunado na Educação Básica, sendo mais específico o Ensino Fundamental, onde salienta-se que:

A Geografia no âmbito escolar ainda enfrenta obstáculos para romper com o caráter descritivo e fragmentado que impedem com que o aluno veja sentido naquilo que se pretende ensinar dispersando, por completo, o seu interesse em aprender. Nessa direção, se faz importante a busca por metodologias que promovam o maior engajamento da turma no processo de ensino-aprendizagem geográfico, propiciando aplicabilidade dos conteúdos vistos em sala de aula para solucionar os problemas do dia a dia. (Santos, 2023, p.6)

Portanto, os alunos não são incentivados ou sensibilizados a entender os fenômenos geográficos e, consequentemente, não se evidencia a importância social no ensino, o que acaba tornando-o desinteressante para eles.

Assim, nossa pesquisa buscou compreender a ideia de Natureza nos estudos geográficos desta etapa da educação do estudante, no intuito de desenvolver estratégias capazes de despertar o interesse destes pela Geografia, permitindo entender a Natureza a partir do seu próprio lugar.

Tal dinâmica associa teoria e prática, colocando o estudante como o grande agente na busca pelo conhecimento. E nesse movimento da pesquisa, outros caminhos destacados foram checar e analisar como a ideia de Natureza está em amálgama com a Geografia da sala de aula, a Geografia que se ensina.

CAPÍTULO 03 – A NATUREZA NA GEOGRAFIA QUE SE ENSINA

A partir desse momento, foi lançada uma análise sobre as práticas pedagógicas realizadas pelos corpos docentes e o entendimento sobre Natureza para os estudantes do ensino fundamental, sendo estes como parte integrante do processo ensino-aprendizagem.

Essa etapa do trabalho foi dividida em três estágios:

1º - Foram selecionados livros didáticos que são trabalhados no Colégio Lato Sensu e na Escola Municipal Jornalista Sabá Raposo, bem como outros materiais didáticos que estão disponíveis no mercado e que são utilizados por outras escolas, privadas e públicas pelo Brasil. Além disso, constou uma análise geral sobre o envolvimento destes com o desenvolvimento da ideia de Natureza para o ensino de Geografia na etapa do ensino fundamental – anos finais (9º Ano), já que esta é a série proposta no projeto de pesquisa inicial que norteou este trabalho.

2º - Acompanhamento *in loco* dos professores e equipe pedagógica em suas respectivas escolas. Durante este acompanhamento, foram realizadas entrevistas (previamente elaboradas e direcionadas) com estes profissionais da educação.

3º - Direcionando o foco para os estudantes, foi aplicado uma produção textual (previamente elaborada e direcionada), com a finalidade de compreender como estes estão entendendo a ideia de Natureza na Geografia, bem como estas ideias estão sendo trabalhadas em sala de aula. Quando foi realizado uma análise comparativa com o 2º estágio, o que demonstra o nível de diálogo existente entre professores e estudantes durante as aulas de Geografia.

3.1. A Natureza que se ensina nos livros didáticos de Geografia.

O livro didático desempenha um papel muito relevante no processo de ensino-aprendizagem, sendo um dos recursos mais utilizados pelos professores em sala de aula. Ele funciona como um guia para organizar o conteúdo, oferecendo uma estrutura lógica e sistemática que facilita a compreensão e assimilação dos conceitos pelos estudantes.

Além disso, o livro didático apresenta um conteúdo cuidadosamente selecionado e estruturado, garantindo que a informação transmitida seja precisa, relevante e apropriada à faixa etária e ao nível de aprendizagem dos estudantes.

A relevância do livro didático também está em sua capacidade de proporcionar acesso ao conhecimento, especialmente em contextos os quais outros recursos educacionais podem ser escassos. Ele ajuda a padronizar o ensino, permitindo que alunos de diferentes regiões tenham acesso a um conteúdo semelhante, o que contribui para a equidade no processo educacional.

Outro aspecto importante é o papel do livro didático na formação do professor. Além de ser uma ferramenta pedagógica, esse se torna uma fonte de apoio para os educadores, auxiliando na organização das aulas e na definição das estratégias de ensino. Dessa forma, o livro didático não é apenas um instrumento de ensino, mas também um recurso que conecta o trabalho do professor ao aprendizado dos alunos.

Mesmo com as mudanças na educação, o livro didático continua sendo notável para garantir uma boa aprendizagem. Ressalta também a importância da Geografia na formação do aluno, pois permite compreender a realidade em que vive e refletir sobre as dinâmicas sociais, naturais e suas inter-relações.

É vital ressaltar que, no processo de ensino, professores e estudantes devem buscar compreender que sociedade e Natureza formam a base objetiva sobre a qual o espaço geográfico se constrói e reconstrói ao longo do tempo.

Então, se faz necessário examinar como a Natureza é tratada nos livros didáticos, especialmente nos destinados ao ensino fundamental, fase em que os estudantes começam a se aprofundar mais nessa temática e frequentemente estão desenvolvendo habilidades cognitivas, progredindo na construção do conhecimento.

Para Castrogiovanni (2021), outra situação importante é trabalhar com estes estudantes e adolescentes do ensino fundamental todas as operações concretas possíveis, uma vez que eles ainda estão muito ligados ao seu espaço de vivência,

logo se torna mais viável desenvolver linhas de raciocínio a partir do espaço percebido. Agora, cabe analisar se os livros didáticos de geografia foram desenvolvidos para realizar este tipo de dinâmica cognitiva.

O livro didático é o recurso mais presente nas salas de aula. Reconhecido como fonte confiável de informação científica, o livro didático se torna, para muitos, a principal ferramenta detentora de informações e conhecimento, mesmo com restrições de cunho pedagógico, já que acaba por negligenciar as particularidades regionais e locais, uma vez que são produzidos para atender a uma escala nacional. Logo, foi importante analisar a maneira como eram abordados os conhecimentos e conteúdos relacionados ao saber geográfico, especialmente os ligados à Natureza.

O núcleo pedagógico da escola e os professores são (ou deveriam ser) os responsáveis por escolher o livro que utilizará em sua prática pedagógica. Este livro, enquanto ferramenta de ensino, deve estar alinhado às intenções e objetivos anteriormente definidos pelo educador. Um dos nossos interesses por este material, foi o de entender a abordagem da Natureza nos livros didáticos de Geografia do ensino fundamental.

De maneira detalhada conteúdo foi analisado atentamente para verificar se está alinhado aos conceitos científicos mais recentes. Entende-se a Geografia como uma ciência que, ao tratar o espaço geográfico, concebe-o na sua construção interativa entre Natureza e sociedade. Nesse sentido, ao abordar a Natureza leva-se em consideração a sua dinâmica e, quando da articulação desta com a organização da sociedade, assim, buscou-se questionar quais os efeitos deste entrosamento.

“A Geografia deve preocupar-se com a questão da organização do espaço, definida de forma diferenciada, em função do tipo de apropriação que dele se faz. Para que tal situação seja percebida pelo aluno, é indispensável desenvolver a capacidade de observação, interpretação e análise dos objetos geográficos: natureza e sociedade” (Castrogiovanni; Goulart, 1998, p. 125).

Desta forma, é essencial que o professor seja claro sobre seus objetivos antes de tomar essa decisão, mas também é crucial que ele disponha das informações necessárias para realizar uma análise crítica, que permita uma comparação adequada e a seleção do material mais apropriado para este segmento.

A Geografia que o estudante aprende deveria possibilitar que ele se reconhecesse como parte do ambiente que estuda, entendendo que as

manifestações ali presentes são frutos do desenvolvimento da vida e do trabalho, inseridos em um processo de desenvolvimento. Ademais, entende-se como essencial promover a interação entre os elementos da Natureza, reconhecendo que muitos processos naturais estão interligados.

Deve-se considerar também os assuntos não podem ser apresentados tais quais a expressão “receita de bolo”, algo pronto, acabado, linear e sem obstáculos. Não, a produção do espaço não pode ser encarada como definitiva ou finalizada, pois há movimentos contínuos que resultam em alterações, que também costumam ser contínuas e constantes.

E essa mudança de pensamento vem se destacando e ocorrendo (lentamente) desde a década de 1970, com a institucionalização da Geografia Crítica, Marxista, introduzindo um debate sobre a compreensão do espaço geográfico, com uma visão de Natureza como objeto de produção e para a produção de algo, sendo tratada como um recurso, onde:

“a natureza aqui, além de meio e objeto de trabalho, transsubstancia-se em meio de produção, e objeto de produção (matérias-primas), já claramente delineada como segunda natureza, isto é natureza já transformada pelo trabalho anterior” (Moraes e Costa apud Suertegaray, 2003, p. 2)

Porém, mesmo com tais mudanças, há muitas críticas com relação a esses livros didáticos até o atual momento. Pois mesmo que mudanças tenham acontecido, a prática da Geografia descritiva ainda é muito presente no atual momento da história.

Nesta pesquisa, foram realizadas análises de quatro livros didáticos referentes ao nono ano do ensino fundamental. No caso do Colégio Lato Sensu, o livro didático selecionado foi o **Geografia geral e do Brasil: 9º ano**, dos autores Eustáquio de Sene e João Carlos Moreira, da editora Scipione. Material este selecionado a partir de discussões entre professores e supervisão escolar.

Já na Escola Municipal Jornalista Sabá Raposo, o livro didático selecionado foi **Geografia espaço & interação: 9º ano**, dos autores Marcelo Moraes Paula, Denise Cristina Christov Pinesso e Maria Angela Gomez Rama, da editora FTD. Material este selecionado pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED/ Manaus e professores da rede municipal de ensino, segundo consta. Vale fazer a ressalva que nenhum professor desta escola participou da escolha do material didático mencionado anteriormente, segundo eles.

Os demais materiais didáticos selecionados para a pesquisa são trabalhados em outras escolas do município de Manaus e de outros municípios do território brasileiro. Estes livros didáticos são os seguintes: **Teláris essencial: Geografia: 9º ano**, dos autores Anselmo Lázaro Branco, Bruno Silva Prado e Eduardo Campos, da editora Ática; e **Araribá conecta geografia: 9º ano**, organizado por Cesar Brumini Dellore, da editora Moderna.

Quadro 02: Livros didáticos

Livros didáticos
BRANCO, Anselmo Lázaro; PRADO, Bruno Silva; CAMPOS, Eduardo. Teláris essencial: Geografia: 9º ano . São Paulo, SP: Ática, 2022.
DELLORE, Cesar Brumini (org.). Araribá conecta geografia: 9º ano . São Paulo, SP: Editora Moderna, 2022. ISBN 978-851613848-6. Disponível em: https://pnld.moderna.com.br/wp-content/uploads/2023/05/EDIT-Ararib%C3%A1-Connecta-Geografia-9-ano-.pdf . Acesso em: 22 ago. 2024.
PAULA, Marcelo Moraes; PINESSO, Denise Cristina Christov; RAMA, Maria Angela Gomez. Geografia espaço & interação: 9º ano . São Paulo, SP: FTD, 2022.
SENE, Eustáquio de; MOREIRA, João Carlos. Geografia geral e do Brasil: 9º ano . São Paulo, SP: Editora Scipione, 2019.

Org.: Germano Vasconcelos, 2024.

Na pesquisa, foi feito análise de cada um desses livros didáticos, com base na Unidade temática de Geografia: Natureza, ambiente e qualidade de vida, em harmonia com os seus objetivos. Aqui serão elencados os conteúdos programáticos e a concepção de Natureza de cada um deles pautados nesta unidade temática conforme a BNCC.

Figura 01: Teláris essencial: Geografia: 9º ano



Capa do livro “Teláris essencial: Geografia: 9º Ano” de Anselmo Lázaro Branco, Bruno Prado e Eduardo Campos, Editora Ática, 2022.

CONTEÚDOS ABORDADOS

O livro didático (Figura ?) é dividido em quatro unidades e subdividido em quinze capítulos elencados a seguir:

Unidade 1: Geopolítica e globalização

Capítulo 1: Industrialização: uma perspectiva histórica; Capítulo 2: Industrialização: impactos territoriais e socioeconômicos; Capítulo 3: As relações internacionais; Capítulo 4: A economia global e o mundo em rede.

Unidade 2: Europa

Capítulo 5: Europa: dinâmicas naturais e questões ambientais; Capítulo 6: Demografia e conflitos no continente europeu; Capítulo 7: União Europeia, Rússia e CEI; Capítulo 8: Europa: diversidade socioeconômica.

Unidade 3: Oceania e Ásia

Capítulo 9: Oceania: natureza, sociedade e economia; Capítulo 10: Ásia: diversidade e processos naturais; Capítulo 11: Oriente Médio.

Unidade 4: Ásia: potências globais e regionais

Capítulo 12: Japão; Capítulo 13: Tigres Asiáticos
Capítulo 14: China; Capítulo 15: Índia.

CONCEPÇÃO DE NATUREZA

Os conceitos relacionados à Natureza não são discutidos de forma ampla e detalhada, mas sim implicitamente ao longo da redação dos textos, conforme os autores julgam necessário realizar explicações de alguma dinâmica natural, o que ocorre de maneira bem rarefeita. Elementos da Natureza pouco são introduzidos nesta obra, em meio a situações do dia a dia ou mesmo nos exercícios propostos, onde a Natureza se apresenta de maneira apenas descritiva para cada tema analisado, por exemplo. A visão de Natureza como recurso se faz presente nos textos e há a busca para tentar superar a dicotomia entre Natureza e sociedade no ensino de Geografia. Porém, esta separação ainda é amplamente utilizada nas diversas abordagens temáticas deste material. Exemplo disso é o fenômeno natural do Efeito Estufa da Terra, que é abordado nessa obra como produto da ação humana a partir dos níveis de poluição do planeta.

Figura 02: Araribá conecta geografia: 9º ano



Capa do livro “Araribá conecta geografia: 9º ano” organizado por Cesar Brumini Dellore, Editora Moderna, 2024.

CONCEPÇÃO DE NATUREZA

Neste material, os conceitos relacionados à Natureza também não são trabalhados de forma ampla e detalhada. Aqui o fenômeno do Efeito Estufa também é desenvolvido a partir de uma concepção mais artificial, chegando até a discussão do Aquecimento Global e seus impactos. Aqui a proposta de Natureza como recurso se faz bastante presente nos textos que compõem esse material didático. A Natureza aqui é abordada a partir dos efeitos da Globalização e com a intensificação do consumismo. A partir disso, problemas ambientais surgem ligados a esse “desequilíbrio” entre a sociedade e a Natureza, mas sem uma integração mais coesa entre estes, uma vez que são abordados de uma forma dicotômica entre o físico e o humano ainda. Sobre os exercícios propostos, a visão de Natureza é meramente descritiva e com pouca ou nenhuma atividade de análise a partir de alguma situação destacada.

CONTEÚDOS ABORDADOS

O livro didático (Figura ?) é dividido em oito unidades e subdividido em dezessete capítulos elencados a seguir:

Unidade 1: Organização política e economia mundial.

Capítulo 1: capitalismo, o socialismo e suas características; Capítulo 2: Economia global e organizações econômicas mundiais.

Unidade 2: Globalização, sociedade e meio ambiente.

Capítulo 3: A globalização e seus efeitos; Capítulo 4: Globalização e meio ambiente

Unidade 3: O continente europeu.

Capítulo 5: Europa_ quadro natural e regionalização; Capítulo 6: Europa_ economia e população; Capítulo 7: União Europeia.

Unidade 4: Leste Europeu e CEI.

Capítulo 8: O Leste Europeu e a organização da CEI; Capítulo 9: Rússia.

Unidade 5: O continente asiático.

Capítulo 10: Ásia: aspectos naturais e regionalização; Capítulo 11: População, diversidade cultural e economia.

Unidade 6: Ásia: China, Japão e Tigres Asiáticos.

Capítulo 12: A China no século XXI; Capítulo 13: Japão e Tigres Asiáticos.

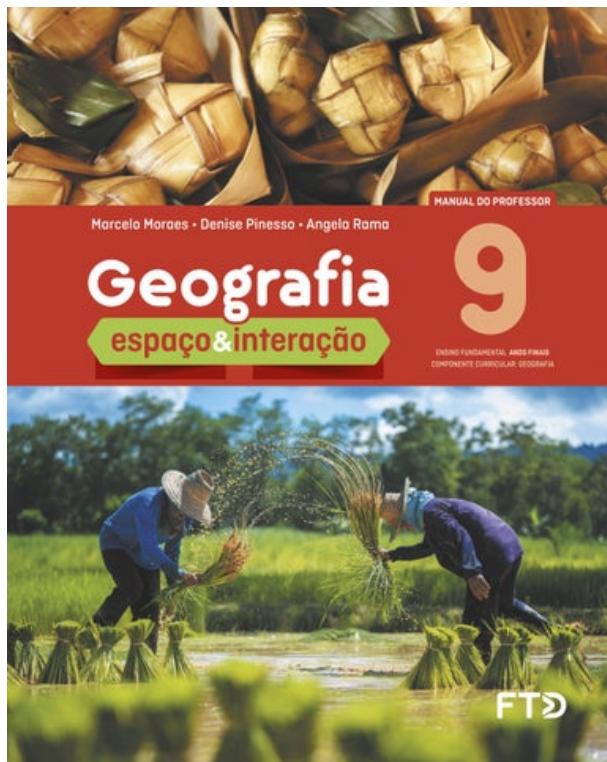
Unidade 7: Ásia: Índia e Oriente Médio.

Capítulo 14: Índia: país emergente; Capítulo 15: Oriente Médio: região estratégica.

Unidade 8: Oceania

Capítulo 16: Oceania: quadro natural e sociedade; Capítulo 17: Austrália e Nova Zelândia

Figura 03: Geografia espaço & interação: 9º ano



Capa do livro “Geografia espaço & interação: 9º ano” de Marcelo Moraes Paula, Denise Cristina Christov Pinesso e Maria Angela Rama Gomez de Rama, Editora FTD, 2022.

CONCEPÇÃO DE NATUREZA

Possuindo uma estruturação temática bastante “enxuta”, esta obra, traz consigo uma análise mais superficial entre os livros didáticos analisados. Este é o mais pobre em todos os aspectos possíveis. Uma vez que os assuntos a respeito da Natureza são discutidos de forma bem escassa e com poucos detalhes... o que dificulta analisar até mesmo se as informações destacadas são suficientes para que o estudante possa captar o mínimo de conhecimento necessário para esta fase do nível de ensino. Criar conexões mais complexas de análises e aprender a realizar integrações da Natureza também raramente ocorrem, tanto na redação dos temas como nos exercícios propostos, com atividades informativas e que pouco aguçam a curiosidade do aluno para a pesquisa dos temas propostos. Seja de forma interdisciplinar ou multidisciplinar.

CONTEÚDOS ABORDADOS

O livro didático (Figura ?) é dividido em quatro unidades e subdividido em quinze capítulos elencados a seguir:

Unidade 1: Mundo Globalizado

Capítulo 1: Mundialização e globalização; Capítulo 2: Inovações técnicas e transformações espaciais; Capítulo 3: Globalização e espaço geográfico; Capítulo 4: Indústria e agropecuária; Capítulo 5: Questão energética; Capítulo 6: Mudanças no mundo do trabalho.

Unidade 2: Globalização e desafios no século XXI

Capítulo 1: Comunicações, transportes e fluxos; Capítulo 2: Globalização e cultura; Capítulo 3: Globalização: contradições e desigualdades; Capítulo 4: Globalização e pandemias; Capítulo 5: Organizações internacionais.

Unidade 3: Europa: território e natureza

Capítulo 1: Localização e regionalizações; Capítulo 2: Interações da Europa; Capítulo 3: Aspectos naturais.

Unidade 4: Europa: população e economia

Capítulo 1: Distribuição da população; Capítulo 2: Crescimento demográfico e envelhecimento; Capítulo 3: Diferentes povos e culturas; Capítulo 4: Migrações; Capítulo 5: Conflitos e tensões; Capítulo 6: Espaço econômico europeu.

Unidade 5: Ásia

Capítulo 1: Território e natureza; Capítulo 2: Aspectos da população; Capítulo 3: Interações na Ásia.

Unidade 6: Oriente Médio, Ásia Setentrional e Ásia Central

Capítulo 1: Oriente Médio; Capítulo 2: Ásia Setentrional; Capítulo 3: Ásia Central.

Unidade 7: Extremo Oriente, Ásia Meridional e Sudeste Asiático

Capítulo 1: Extremo Oriente; Capítulo 2: Ásia Meridional.

Unidade 8: Oceania

Capítulo 1: Território e população; Capítulo 2: Aspectos naturais; Capítulo 3: Austrália; Capítulo 4: Nova Zelândia.

Figura 04: Geografia geral e do Brasil: 9º ano.



Capa do livro “Geografia geral e do Brasil: 9º ano” de Eustáquio de Sene e João Carlos Moreira, Editora Scipione, 2019.

CONCEPÇÃO DE NATUREZA

Das quatro obras analisadas, esta é que apresenta uma relação mais próxima com o que é proposto na unidade temática “Natureza, ambiente e qualidade de vida” da BNCC. Embora muitos conceitos relacionados à Natureza sejam apenas descritivos, ou mesmo informativos, há a tentativa de relacionar temáticas desenvolvidas pelas sociedades, com os aspectos naturais do planeta. Nota-se a Natureza sendo trabalhada como recurso (matéria-prima) para abastecer as industrializações no decorrer dos séculos, realizando uma ponte com os problemas ambientais que são gerados a partir desse envolvimento sociedade-natureza. Essa combinação torna-se explícita após a análise de um fragmento textual intitulado “Capital Natural”. Essa conexão entre Natureza, meio ambiente e as atividades humanas em diferentes escalas e contextos, também se faz presente da “necessidade” da produção e utilização de fontes de energias renováveis para o abastecimento socioeconômico, relações políticas e manutenção do meio. E nesse caso, a Natureza pode também ser analisada tanto como recurso, como “solução” para problemas relacionados a essas situações. Já nos exercícios propostos, ainda se perpetuam questões meramente descritivas e informativas, já é possível perceber itens que fazem conexão com a cartografia (projeções cartográficas, por exemplo), bem como algumas possibilidades de construção de conhecimento e produção de textos mais críticos envolvendo a temática da Natureza na Geografia.

CONTEÚDOS ABORDADOS

O livro didático (Figura ?) é dividido em oito unidades e subdividido em dezessete capítulos elencados a seguir:

Unidade 1: Globalização e Redes.

Capítulo 1: Da ocidentalização do mundo à globalização; Capítulo 2: Redes globais de investimentos; Capítulo 3: Redes globais de informações.

Unidade 2: Produção industrial no Mundo.

Capítulo 4: Origem e desenvolvimento da indústria; Capítulo 5: A indústria no mundo atual.

Unidade 3: Agropecuária e comércio internacional.

Capítulo 6: Produção agropecuária no mundo; Capítulo 7: Comércio internacional.

Unidade 4: Produção mundial de energia.

Capítulo 8: Produção de combustíveis fósseis; Capítulo 9: Geração de energia elétrica; Capítulo 10: Fontes renováveis de energia.

Unidade 5: Mundo urbanizado e conectado.

Capítulo 11: A urbanização no mundo; Capítulo 12: Megacidades e cidades globais.

Unidade 6: Europa

Capítulo 13: Aspectos físicos e socioambientais da Europa; Capítulo 14: População e imigração na Europa; Capítulo 15: A economia dos países europeus

Unidade 7: Ásia

Capítulo 16: Aspectos físicos e socioambientais da Ásia; Capítulo 17: População e diferentes culturas na Ásia; Capítulo 18: Economia dos países asiáticos

Unidade 8: Oceania

Capítulo 19: Aspectos físicos e ambientais da Oceania; Capítulo 20: Sociedade e economia

Ao analisar os estes livros didáticos, de maneira geral, chegou-se à conclusão de que eles abordam a categoria Natureza por meio da categoria paisagem, apresentando a ideia de Natureza original e/ou espaço natural e primeira Natureza, composto por elementos como naturais.

Após essa análise, observou-se que se forma uma linha de pensamento sobre estes livros didáticos, os quais propõem uma conexão entre elementos da Natureza, destacando que eles sofrem transformações, tanto por forças naturais internas (endógenas) e externas (exógenas), quanto por intervenções sociais e atividades antrópicas. Vale fazer a ressalva que essa conexão tem intensidades e clarezas diferenciadas nestes materiais didáticos. Vale trazer essa informação, uma vez que tal fato pode se refletir na compreensão do tema pelo estudante.

A partir dessa análise e de forma abrangente, pode ser percebida várias atuações de acordo com os aspectos a seguir:

- ✓ Descrição dos componentes naturais.
- ✓ Interações entre Natureza e sociedade.
- ✓ Alterações da paisagem a partir de atividades humanas.
- ✓ Base cartográfica ilustrando os diferentes usos.

Agora, a crítica aqui realizada foi que, apesar de aparecer essas “conexões” (integrações e articulações) nos livros didáticos, estas, na maioria das vezes, eram apenas implícitas. Caso o professor não busque ou construa mecanismos para fazer com que a ideia de Natureza ganhe significado, esta geografia continuará enfadonha, como relatam muitos estudantes. Notou-se que a estrutura apresentada nos livros didáticos de Geografia demonstrava a evolução e a adaptação na maneira de abordar os conteúdos sobre a Natureza, mas sem as mudanças metodológicas por parte dos professores e das escolas, os níveis de aproveitamento do conhecimento se tornam cada vez mais complexas.

A organização dos livros de Geografia demonstra um progresso na maneira de tratar os temas relacionados à Natureza. As interpretações de Natureza nestes materiais examinados revelam também uma abordagem conectada às questões sociais. Contudo, em certos casos, a Natureza é trabalhada apenas como um recurso para as ações humanas.

Nessa esfera evolutiva, foi possível notar ainda que estes livros demonstram atenção na representação espacial dos elementos da Natureza, por meio de mapas temáticos e imagens que ajudam na compreensão dos conceitos e traquejos de

exercitar o pensamento sobre o espaço, incorporando assim, os princípios do raciocínio geográfico (Analogia, Conexão, Diferenciação, Distribuição, Extensão, Localização e Ordem).

Tabela 03: Princípios do Raciocínio Geográfico

Princípios do Raciocínio Geográfico e suas descrições	
Princípio	Descrição
Analogia	Fenômenos geográficos podem ser comparados a outros. Reconhecer as semelhanças entre esses fenômenos é o ponto de partida para entender a unidade do planeta.
Conexão	Um fenômeno geográfico nunca ocorre de forma isolada, mas sempre em interação com outros fenômenos, sejam eles próximos ou distantes.
Diferenciação*	Trata-se da variação dos fenômenos geográficos ao longo da superfície terrestre (como o relevo, clima, hidrografia, etc.), gerando diferenças entre as regiões.
Distribuição	Reflete a maneira como os objetos estão distribuídos no espaço.
Extensão	Espaço limitado e contínuo definido pela presença do fenômeno geográfico.
Localização	Posição específica de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (determinada por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (indicar através de relações espaciais topológicas ou interações espaciais).
Ordem**	A organização ou disposição espacial é o princípio geográfico mais complexo. Refere-se à maneira como o espaço é estruturado conforme as normas da sociedade que o criou.

FONTES: FERNANDES, José Alberto Rio; TRIGAL, Lourenzo López; SPÓSITO, Eliseu Savério. Dicionário de Geografia aplicada. Porto: Porto Editora, 2016. (*) MOREIRA, Ruy. A diferença e a geografia: o ardil da identidade e a representação da diferença na geografia. GEOgraphia, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 41-58, 1999. (**) MOREIRA, Ruy. Repensando a Geografia. In: SANTOS, Milton (Org.). Novos rumos da Geografia brasileira. São Paulo: Hucitec, 1982, p. 35-49.

Logo, na Geografia escolar, esses princípios se conectam e impulsionam o desenvolvimento de competências como identificar, comparar e analisar as interações entre os elementos da Natureza, além de entender os efeitos das ações antrópicas. Portanto, os diversos pressupostos conceituais de Natureza presentes nesses livros didáticos refletem a adoção de princípios essenciais da ciência geográfica. Percebe-se aí que o debate gerado pela Geografia auxilia na construção do conhecimento e do pensamento crítico, apresentando conceitos que facilitam a compreensão da origem, dinâmicas e transformações espaciais, naturais e sociais, possibilitando uma participação ativa nessas reflexões aí presentes.

3.2. O ensino da Natureza sob a ótica do Professor

A partir dessa etapa da pesquisa começou o envolvimento maior e mais presente entre este trabalho e as escolas envolvidas por meio do seu corpo docente e equipe pedagógica, dando o suporte necessário para a etapa anterior, esta etapa e também o momento seguinte com os estudantes para a aplicação da produção textual já destacada. Essa etapa durou entre maio e setembro de 2024.

Neste período a pesquisa contou com a colaboração de dois professores de cada escola. Estes trabalham ou já trabalharam com os anos finais do ensino fundamental – 9º Ano. Os profissionais que ministram aula no Colégio Lato Sensu, serão mencionados neste trabalho como: Prof. 01 e Prof. 02. Já os profissionais da Escola Municipal Jornalista Sabá Raposo, serão mencionados como: Prof. 03 e 04.

Vale destacar também que o que norteou este envolvimento com os sujeitos já destacados, foi um questionário para a entrevista semiestruturada com 10 questionamentos elaborada previamente pelo pesquisador e orientadora, onde, a partir destas, pode-se compreender como a Natureza vem sendo desenvolvida nas salas de aulas destas escolas e, até mesmo, em outros ambientes que os profissionais trabalham ou já trabalharam.

Quadro 03: Questionário para entrevista semiestruturada

Questionário para a entrevista semiestruturada	
1.	Você equilibra os conteúdos de Geografia Física e Geografia Humana?
2.	Pensando na ideia de Natureza. Como você articula ambas potencializando esta ideia?
3.	A partir das metodologias utilizadas no seu cotidiano escolar, quando separa as Geografias (Física e Humana), já há um distanciamento da ideia do ser humano? Ela existe mesmo sem a Geografia Humana? Fale sobre essa experiência.
4.	A partir da sua experiência, como enxerga a categoria Natureza sendo refletida no ensino da Geografia escolar?
5.	Como a Natureza é abordada em sala de aula a partir do material didático trabalhado? Está satisfeito (a) com tal abordagem? Compartilhe essa experiência.
6.	Desenvolve algum modelo de metodologia diferenciada do habitual. Metodologias ativas, por exemplo? Se consegue trabalhar, qual (is) seria (m)?
7.	A partir deste contexto, como sente o retorno dos alunos sobre esta categoria (Natureza)? Qual (is) conteúdo (s) você identifica como da Geografia da Natureza? Gosta de trabalhar os conteúdos? Fale sobre essa experiência.
8.	Qual (is) conteúdo (s) você identifica como da Geografia da Natureza? Gosta de trabalhar os conteúdos? Fale sobre essa experiência.
9.	São apenas conteúdos informativos e não-reflexivos? Comente sobre essa constatação.
10.	E quando o assunto é a Cartografia (conceitos e aplicações), você desenvolve este assunto separadamente ou como parte integrante da Geografia Física? Narre sobre essa experiência.

Org.: Germano Vasconcelos, 2024.

Atualmente não há como refutar a ideia de que a dicotomia clássica se faz presente, ou seja, é importante ressaltar que, didaticamente, os conteúdos

curriculares da Geografia continuam divididos em Geografia Humana e Geografia Física. Portanto, o ensino dessa disciplina, muitas vezes, ainda se baseia na Geografia Clássica, pois os alunos não conseguem estabelecer conexões mais envolventes (nem sempre positivas ou prazerosas) entre a Geografia Humana e/ou Física e suas realidades cotidianas. Além disso, dificilmente conseguem fazer *links* entre essas áreas e realizar análises históricas que os motivem a se interessar por outras disciplinas das Ciências Humanas, como a História, por exemplo.

A partir das entrevistas, percebeu-se que a maioria dos professores assumem haver, ainda, a dicotomia histórica da Geografia Clássica. Os profissionais do Colégio Lato Sensu trazem consigo, mesmo no 9º Ano, o foco já direcionado para os vestibulares futuros durante o ensino médio. Certames estes que ainda tem uma base “conteudista”, descritiva ainda muito presente, porém com sensíveis e notórias mudanças já baseadas na BNCC.

Desta forma aquela Geografia Humana, muito ligada a História, ainda é bastante presente no gosto dos estudantes, que estão na fase da adolescência durante o 9º Ano. Isso fica evidente de acordo com o relato do professor:

Eu acredito que enquanto educador de Geografia, eu acho que a gente precisa equilibrar ao máximo os assuntos de Geografia Física e Geografia Humana. Ao mesmo tempo, é muito difícil fazer isso. Principalmente para jovens, adolescentes, no ensino da Geografia, entre os 11, 12 até os 18 anos. É muito complicado você conseguir equilibrar a Geografia Física e a Geografia Humana no meu ponto de vista, porque a Geografia Física chama um pouco menos atenção do que a Geografia Humana. Então, geralmente, as aulas que envolvem conteúdos de Geografia Humana tendem a ser muito mais dinâmicas e aprender mais a atenção dos alunos dessa idade, do ensino escolar fundamental e médio. Então, a gente tenta equilibrar, mas, ao mesmo tempo, é bem difícil, e eu acredito que, por naturalmente, os conteúdos que envolvem a Geografia Humana serem, ali, num ambiente escolar um pouco mais interessante para os alunos.

E vale ressaltar também que a gente vive atualmente um cenário de, na geografia escola brasileira, de supressão de cada vez mais de conteúdos da geografia física. Nos currículos das escolas e na base nacional curricular comum. Então, naturalmente, que ocorre essa diferenciação (Prof. 01, Colégio Lato Sensu, 2024).

Apesar de muitos estudantes serem resistentes aos conteúdos de Geografia Física (defende-se aqui a Natureza), chama atenção também na fala do profissional, descrita anteriormente, sobre a escassez cada vez maior da parte física da Geografia a cada mudança da Base Nacional Curricular Comum – BNCC tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio. Segundo Araújo, Souza, Diniz (2024, v.26, p. 254) “Os conteúdos físico-naturais foram negligenciados e nem são

mencionados em nenhuma das competências. Nem na competência que foi destacada, pelo fato de aparecer o termo ambiental”.

Vale o destaque, também, para a linha de raciocínio de um dos professores da Escola Municipal Jornalista Sabá Raposo, onde este critica esta dicotomia abordada e revela (segundo ele) ser algo démodé para o atual momento da Geografia, uma vez que a Geografia Crítica superou a fase da Geografia Clássica.

Acredito que com a corrente de pensamento da geografia crítica, essa dicotomia já foi superada. Não vejo como um equilíbrio, até porque se você pegar o Milton Santos, que é uma linha de pensamento, que me baseio nas aulas, ele vai propor o conceito de espaço como um sistema indissociável de sistema de objetos (todas as formas naturais e construídas) e sistema de ações (leis, normas, cultura). Nas minhas aulas eu busco demonstrar aos alunos que esse espaço geográfico está em permanentemente processo de (re) construção/produção. Utilizo mapas, fotografias, vídeos, para demonstrar aos alunos como as formas socioespaciais estão em consequente transformação. Os próprios livros atuais já trabalham nessa perspectiva, no caso das turmas do 9º ano em que trabalho, você consegue perceber bem isso. Exemplo: quando se trabalha o relevo, o clima e etc, é correlacionado com aspectos da sociedade, como: demografia, economia e etc, portanto, entendo que elas se integram (Prof. 03, da Escola Municipal Jornalista Sabá Raposo, 2024).

A partir dessa linha de raciocínio do profissional, enxergou-se que ele busca realizar as relações físico-naturais com a sociedade. Porém, no questionamento seguinte, quando propôs pensar na ideia de Natureza, o profissional não a destacou e sugeriu já tê-la trabalhado no primeiro questionamento, demonstrando uma dificuldade ou inconsistência conceitual sobre o tema abordado.

Nesse sentido do pensamento da ideia de Natureza, há uma reflexão de como articular e potencializar de forma unitária essas “geografias”. O teor do questionamento aqui trabalhado tem o objetivo de propor uma transição de ideias. Saindo de uma dicotomia clássica, para vislumbrar o entendimento de uma Natureza, como um todo. Holisticamente, compreendendo todas a dinâmica do espaço. No entanto, tal mudança acaba sendo atingida por inúmeros fatores, desde o tempo escasso para tal discussão, como também a falta de material didático adequado para realizar essa ação de mudança.

No meu ponto de vista, a discussão de ideia de natureza na geografia escolar, ela é muito aquém do que deveria ser. Eles aprendem, os alunos aprendem muito sobre conceitos relacionados à natureza em séries muito elementares, no caso do ensino fundamental no sexto ano e no ensino

médio no primeiro ano, geralmente no primeiro, segundo ano. Então a gente meio que enxerga, eu pelo menos enxergo que eles ainda não conseguem desenvolver uma ideia forte, firme do que a gente pretende que eles entendam que seja a natureza. Então esse é um problema.

O segundo problema que eu enxergo é relacionar a natureza, o conceito de natureza, o entendimento da natureza. Dentro dos conteúdos é possível, mas no meu ponto de vista, geralmente é segundo plano. Tem conteúdos que a gente não vai conseguir discutir amplamente, a relação entre o homem e a natureza, entre os ambientes naturais e os ambientes construídos. Então, às vezes acaba se tornando um repasse de conteúdo muito mecânico, que fica difícil discutir o conceito de natureza, tanto em conteúdos da geografia física, quanto em conteúdos da geografia humana (Prof. 01, Colégio Lato Sensu, 2024).

Um dos pontos importantes levantados na fala do profissional foi a mecanicidade. Onde muitas vezes o professor é o detentor do conhecimento e os estudantes, meros receptáculos. Segundo Freire (1987), numa educação bancária.

Outra dificuldade, levantada, mesmo que indiretamente, foi o tempo para trabalhar temas tão sensíveis em sala de aula. Uma vez que, tal dinâmica implicaria organizações de debates, o que demandaria um tempo considerável para tal trabalho.

A partir das metodologias utilizadas no cotidiano escolar, quando separa as Geografias (Física e Humana), questiona-se se já há um distanciamento da ideia do ser humano. E se ela existe mesmo sem a Geografia Humana.

Pelo contrário do pensamento, do questionamento. Estão buscando cada vez mais trabalhar de forma aproximada, na medida do possível. Com dificuldades, mas buscando, de alguma forma, a ruptura com esta dicotomia. A maior dificuldade nesse quesito é perceber que a Geografia não é humana e nem física, e sim uma Geografia. E sobre essa maneira de integrada de pensar a Geografia, pode-se afirmar que:

O espaço geográfico é o objeto de estudo da Geografia. Nessa definição estão implícitas as ideias de combinação e de conexidade dos fatos e/ou fenômenos geográficos, não de uma natureza ou de uma sociedade em geral, mas de interações socioespaciais que acontecem num tempo e lugar determinados e assim precisam ser compreendidos, interpretados (Azambuja, 2009, p. 14)

A Natureza que a Geografia se debruça em analisar, é aquela que forma um espaço geográfico específico, uma paisagem natural que, ao interagir com as sociedades, se converte também em uma paisagem cultural, humanizada. E para que tal transformação ocorra, não basta refletir e estudar isoladamente aspectos

como os climas, as formações vegetais ou as formações geológicas e geomorfológicas, por exemplo, o que torna a natureza um objeto geográfico são as relações, combinações e interconexões desses elementos, que se materializam nos mais diversos lugares.

Foi possível avistar essa tentativa de realizar análises integradas e complexas nas falas dos profissionais entrevistados, onde estes têm ciência dessa necessidade de abordagem, sejam em aulas expositivas, ou mesmo em algumas atividades com materiais didáticos disponíveis:

Acredito que essa separação já é presente na própria sociedade e na escola não é diferente, você não observa nenhuma árvore plantada, o concreto se sobrepõe a natureza, de fato o homem se distanciou da natureza. Eu concordo plenamente com esse questionamento, mas penso que o ensino de geografia faz e muito bem essa reflexão, falo sempre nas minhas aulas que o ser humano se distanciou da natureza ao ponto de que hoje o concreto, o construído, tomou o lugar da natureza. Mesmo assim, não acho que do ponto de vista metodológico há uma separação, elas coexistem. Gosto de trabalhar a categoria paisagem, para que os alunos possam perceber essas transformações ao longo do tempo, o melhor exemplo são as cidades, uma paisagem humanizada. Semana passada meus alunos trabalharam sobre os principais rios da Europa, utilizando o mapa para a localização dos principais cursos hídricos que banham as principais cidades e em consequente, buscar problemáticas sobre o tema. De imediato alguns alunos elaboraram um trabalho de pesquisa sobre a poluição dos rios e de como afetavam a vida e a economia da população. Outros alunos já analisaram a questão da despoluição do rio Sena para os jogos olímpicos (Prof. 03, da Escola Municipal Jornalista Sabá Raposo, 2024).

Nesta atividade que o Prof. 03 propôs, foi possível observar que os alunos superaram as expectativas dele, uma vez que não realizaram uma pesquisa meramente descritiva ou localização. Também tiveram um olhar mais amplo, analisando não somente o campo dicotômico.

Mesmo que instintivamente, os estudantes perceberam que a Geografia não se ocupa do homem econômico ou social de forma universal, apenas. Pelo contrário, ela explora a realidade complexa dos padrões locais, que foram sendo acumulados ao longo da história plural da humanidade, em um contexto territorial variado e transformado a partir do ambiente natural. A partir dessa atividade, estes estudantes chegaram a analisar uma Natureza com base marxista como pode ser visualizada a seguir:

Nesse enfoque metodológico (marxismo), a dinâmica da natureza não é estudada com a ênfase necessária, mesmo considerando a existência de

um espaço cada vez mais construído e cada vez menos natural. Na atualidade, não é mais suficiente estudar a natureza, mas, sim, a natureza transformada em ambiente, ou seja, mediante os conceitos de lugar, paisagem e espaço geográfico. Esses conceitos estão referidos com a sociedade e também com a natureza. (Azambuja, 2009, p. 18)

A partir dessa ótica, o espaço geográfico passa a ser entendido como o resultado de um processo dinâmico, no qual a Natureza original (primeira Natureza), por meio do trabalho situado historicamente, se transforma em uma nova Natureza (segunda Natureza).

Em outro momento quando perguntado como enxerga a categoria Natureza sendo refletida no ensino da Geografia escolar? De maneira geral, as respostas são que questões físico-naturais ligadas à Geografia são tratadas de maneira superficial e secundária no ensino de Geografia (Silva et al., 2022, p. 38). Esse pensamento pode ser enxergado de acordo com a fala do professor:

Eu só faço uma ressalva, eu acredito que em âmbito prático isso fica muito aquém do que deveria no ambiente escolar. São poucas as ideias de movimentos práticos em relação ao conceito de natureza, então fica muito na teoria e aí começa a ficar complicado de mensurar como a natureza é vista no ambiente escolar por jovens, por adolescentes, então eu acho que fica faltando essa parte prática para complementar a boa parte teórica (Prof. 02, Colégio Lato Sensu, 2024).

A fala do professor evidenciou a dificuldade de buscar o conhecimento de uma Geografia da Natureza e novas metodologias que “provoquem” estudantes e professores a pensarem fora do escopo da dicotomia e ainda envolvida nos “tentáculos” de uma Geografia Clássica em pleno século XXI.

Outra dificuldade seriam os livros didáticos, uma vez que estes até trazem implicitamente a ideia de Natureza, mas não trabalham com conceitos desta categoria voltados para a Geografia e, também, possuem escassas propostas de atividades para que estudantes e professores possam construir conceitos ou mesmo possam direcionar trabalhos para construções de entendimentos sobre a dinâmica que o tema exige.

Na maioria das vezes, essa ineficiência dos livros didáticos passa despercebidos pelos professores, como pode ser notada nas seguintes falas:

Eu acredito que, óbvio que poderia ser mais e tal, mas eu acredito que os livros trazem uma boa discussão e é possível, no meu ponto de vista, que os alunos aprendam as noções, os conceitos básicos sobre a discussão de natureza. (Prof. 01, Colégio Lato Sensu, 2024).

Acredito que a categoria natureza é apresentada nos livros didáticos em um quantitativo eficiente de conteúdos, porém a forma como é trabalhada por muitos professores, fazem como que os alunos entendam que a geografia física é uma parte decorativa, e pouco influencia na geografia humana, o que entendendo ser o contrário (Prof. 02, Colégio Lato Sensu, 2024).

Percebe-se então, que o livro didático traz consigo discussões acerca da categoria Natureza. Porém, a grande maioria dessas propostas de discussões são implícitas, ou mesmo mal elaboradas. Estes trazem uma boa quantidade de conceitos descritivos, apenas sobre esta categoria em análise, mas não o suficiente para ter êxito na compreensão da ideia de Natureza:

Outro fator que colabora para essa realidade é a forma desarticulada com que os componentes curriculares físico-naturais são tratados nos livros didáticos adotados nas escolas, o que pode comprometer a aprendizagem significativa e a formação integral dos alunos, que finalizam a educação básica com deficiências nessa compreensão. A própria formatação do livro didático nos leva a agir dessa forma. (Silva et al., 2022, p. 38)

Na verdade, espera-se que os estudantes desenvolvam a capacidade de analisar criticamente a realidade em que estão inseridos, questionar situações e procurar soluções para os desafios enfrentados no exercício da cidadania. Isso envolve a compreensão da interação entre sociedade e Natureza, algo que deve ser potencializado pelo professor no ambiente escolar.

Partindo desse entendimento, faz-se necessário desenvolver algum modelo de metodologia diferenciada do habitual. Metodologias ativas, por exemplo. Ou seja, além das mudanças conceituais, faz-se necessário também recorrer a novas metodologias de ensino para tornar mais atraentes as aulas quando o assunto é a dinâmica da Natureza.

De acordo com os professores do Colégio Lato Sensu, é complicado e improvável trabalhar com esse modelo de metodologia, pois, segundo eles, por se tratar de uma escola que preza bastante pela transmissão de conteúdos, “conteudista”, além do tempo ser bem restrito, tais práticas metodológicas se tornam inviáveis neste cenário. Quando conseguem inserir algo, é de forma bem esporádica.

No ambiente escolar que eu trabalho, é um ambiente escolar que é muito fechado a algumas práticas diferentes do habitual. Por ser um cenário muito

conteudista, a gente acaba voltando as nossas metodologias para esse meio. Mais conteudista, mais expositivo, explicativo, mais naquele ambiente de fazer exercícios e tarefas. (Prof. 01, Colégio Lato Sensu, 2024).

A instituição a qual trabalho é conteudista, o que acaba deixando o tempo restrito a inserção de metodologias ativas, mas sempre que há a possibilidade, realizo debates/ discussões com os alunos, e a utilização de “gamificação” com jogos interativos (Prof. 02, Colégio Lato Sensu, 2024).

Ainda sobre o assunto das metodologias ativas, somente o Prof. 04 da Escola Municipal Jornalista Sabá Raposo relatou que realiza uma prática de jogos e que a escola, em breve iniciaria a “cultura maker”, onde o aluno recebe um protagonismo bem mais amplo a partir da sua criatividade na construção de objetos para abordar temas diversos. Esse mesmo professor reforçou que “trabalhando o conteúdo de forma lúdica, há uma maior compreensão e motivação. Assim como o aprendizado ocorre de forma mais significativa”.

O problema que aí habita é que a dificuldade de trabalhar temas relacionados a Natureza (mais ampla e completa), uma vez que as aulas, baseadas nas camadas de conteúdos e temas dos livros didáticos, fazem com que os professores de Geografia enveredem a trabalhar a “Geografia Física”, salientando a forte presença da dicotomia clássica.

Eu acho que é difícil ver o retorno nos anos iniciais, do que eles impõem por natureza. Aquela discussão ainda muito decorada, com o discurso pronto, muito simplório ainda, sem base. Acho que o retorno dessa ideia de natureza, a gente consegue ver quando os alunos desenvolvem um texto, desenvolvem uma redação, que eles conseguem, sem conceituar natureza, fazer uma relação de um conteúdo com outro ou de uma ciência com outra, relações que trazem implicitamente o entendimento da nossa parte que eles conhecem o conceito básico de natureza. Mas, ao mesmo tempo, eu acho que isso só ocorre nos anos finais do ensino médio, quando eles realmente conseguem desenvolver isso. Ali, no final do segundo ano, terceiro ano, a gente já consegue sentir que eles já conseguem ter essa pegada de desenvolver um texto ali, uma ideia concisa e colocar a natureza no meio (Prof. 01, Colégio Lato Sensu, 2024).

Durante a fala deste professor, houve um reforço na ideia de inconsistência no que diz respeito ao conhecimento sobre a categoria Natureza na Geografia, segundo ele, “sem base”. Justaposta a essa observação, confirmou-se também que metodologias clássicas, obsoletas, tornaram-se cada vez mais ineficientes, pois o estudante traz consigo que basta “decorar” para ser aprovado de ano na escola.

Esse momento crítico ocorre em um 9º Ano do Ensino Fundamental e o professor pensa que, talvez, essa dificuldade fosse atenuada durante o Ensino Médio, o que é controverso, pois o estudante está chegando ou saindo deste

período com deficiências no que diz respeito a categoria Natureza que aflora desde os anos iniciais do ensino fundamental e que perpassa por toda a sua educação básica, criando “barreiras” para este desenvolvimento, como relata o Prof. 02, Colégio Lato Sensu: “Porém como dito anteriormente, muitos alunos não gostam de estudar tal área de conhecimento”.

A Natureza se encontra de maneira explícita e implícita no 9º Ano do ensino fundamental, e aí cabe ao professor fazer com que estes assuntos ganhem significados e se distanciem de práticas apenas descritivas ou decorativas, algo que a própria Base Nacional Comum Curricular – BNCC direciona quando sugere realizar os estudos relacionados a Natureza por meio de relações homem-mundo. Alguns professores relataram neste estudo que procuram realizar o que a BNCC propõe. Veja a seguir.

Como clima, biomas, hidrografia, relevo, dentre outros. Particularmente gosto de trabalhar tais conteúdos, pois a partir deles temos entendimento da construção histórica e sociais das áreas de estudo, e tento sempre fazer essa relação, para que os alunos percebam a importância do entendimento dessas características (Prof. 02, Colégio Lato Sensu, 2024).

São os conteúdos do 9º ano que trabalham os continentes: Europeu, Asiático. Eu gosto de trabalhar hidrografia, climatologia, geomorfologia ou seja, o estudo do meio ambiente e as interação entre sociedade e natureza (Prof. 03, da Escola Municipal Jornalista Sabá Raposo, 2024).

De forma geral, a natureza está sempre implícita na maioria dos assuntos de geografia. Apenas em alguns casos, a discussão sobre a natureza é deixada de lado, especialmente quando se trata de temas técnicos, como cartografia, projeções cartográficas e escalas. Esses conteúdos mais técnicos acabam, muitas vezes, afastando a ideia de natureza da discussão. Contudo, mesmo nos conteúdos em que a natureza é abordada com maior ênfase, em alguns casos essa discussão não é aprofundada o suficiente devido a limitações de tempo e questões burocráticas. Em muitos casos, não é necessário um aprofundamento maior naquele momento específico.

Em relação aos conteúdos, pode-se identificar, logo de início, temas como fontes de energia, solos, clima, biomas, vegetação e hidrografia, que envolvem diretamente a natureza e fazem parte da geografia física. No entanto, também existem conteúdos relacionados à geografia humana, como industrialização, agropecuária, questões agrárias e urbanização, nos quais é possível inserir a discussão sobre os impactos nos ambientes naturais (Prof. 01, Colégio Lato Sensu, 2024).

Este relato expressa a visão de uma Natureza implícita, porém existente na ciência geográfica. No entanto, uma situação apresentada nessas narrativas é preocupante. Ainda sobre a Cartografia, ficou evidente que professores tecnicizam, dando suporte aos mais variados conteúdos e temáticas, isolando-a da categoria

Natureza e, até mesmo, da sociedade de uma maneira geral. Outros trabalham bases cartográficas como parte integrante da Geografia Física, segundo eles.

Os livros didáticos por vezes trazem a cartografia (conceitos) como algo a parte, porém sempre enfatizo a importância da mesma na geografia física. Já a cartografia (aplicações) por vezes são inseridos nos conteúdos de geografia física, e faço questão da utilização e interpretação dos mesmos. Os conceitos da cartografia não são tão apreciados pelos alunos, principalmente no 6º ano, onde os alunos têm seu primeiro contato, apresentando muitas dificuldades (Prof. 02, Colégio Lato Sensu, 2024).

A respeito dos conteúdos que abordam temas referentes a Natureza, estes são informativos e pouco reflexivos. Porém, as reflexões devem partir dos professores, cabe a ele realizar dinâmicas que envolvam os alunos em discussões e na materialização desses discursos a partir de produções de textos, ou até mesmo nos exercícios propostos, o que nem sempre acontece, tornando o conteúdo muito árduo.

Muitos livros didáticos os trazem apenas como conteúdos informativos, e por isso fazem o aluno acreditar que é um conteúdo decorativo. A reflexão muitas vezes cabe ao professor, e acredito que por vezes isso não acontece! Tornando o conteúdo maçante. O material didático podia vir com maior correlação entre os tais conteúdos (Prof. 02, Colégio Lato Sensu, 2024).

Para o professor, os livros didáticos seriam de fundamental importância como norteadores do desenvolvimento dos temas relacionados a ideia de Natureza, se não se restringisse apenas a um conteúdo informativo.

3.3. O ensino da Natureza e a compreensão dos estudantes

O conceito e reflexão sobre Natureza tratados pela ciência geográfica, envolvem diversos e variados debates. São presentes e, de fato, existem discussões que abrangem os componentes físico-naturais e abordagens que destacam a perspectiva social, dentro da relação entre sociedade e natureza, permitindo a integração do raciocínio geográfico na educação básica. A compreensão da ideia de Natureza pelos estudantes envolve a abordagem dessa categoria na Geografia escolar, considerando sua relação com a sociedade. De acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), é possível identificar competências específicas que destacam essa perspectiva no ensino fundamental, como será mostrado a seguir.

- Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
- Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.
- Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017. p. 366).

Tendo como ponto de partida estas três competências específicas aqui estabelecidas pela BNCC, temas e assuntos de grande relevância para a Geografia, destacando um diálogo, um entrosamento entre Natureza e sociedade, poderiam ser discutidos no ensino fundamental – anos finais, 9º Ano, que foi a série em pauta.

Tal abordagem é essencial para os estudantes, pois favorece o envolvimento com conceitos geográficos e possibilita a construção do conhecimento, relacionado com questões de investigação dos componentes físico-naturais, dos recursos e usos da Natureza, além de temas que orientam a perspectiva ambiental.

Finalizadas as etapas de análises dos livros didáticos do 9º Ano do ensino fundamental, somadas as entrevistas semiestruturadas com os professores e equipe pedagógica do Colégio Lato Sensu e na Escola Municipal Jornalista Sabá Raposo, o direcionamento desta pesquisa estendeu-se aos estudantes dessa série. Este movimento visou compreender como estes estão envolvidos com a ideia de Natureza na Geografia e os seus envolvimentos existentes, levando em consideração os diálogos e debates com os seus respectivos professores.

Segue o quantitativo total de alunos e de turmas de ambas as escolas, matriculados no 9º Ano do ensino fundamental durante o ano de 2024.

Tabela 04: Quantidade de estudantes matriculados por escola

Quantidade de estudantes matriculados por escola	
Escola	Quantidade
Escola Municipal Jornalista Sabá Raposo	127
Colégio Lato Sensu (Unidade Adrianópolis)	109
Colégio Lato Sensu (Unidade Ponta Negra)	76
Colégio Lato Sensu (Unidade Cidade Nova)	47

Fonte: Secretaria da Escola Municipal Jornalista Sabá Raposo. Secretaria do Colégio Lato Sensu, 2024.

Figura 05: Gráfico de Percentual de estudantes matriculados por escola



Fonte: Secretaria da Escola Municipal Jornalista Sabá Raposo. Secretaria do Colégio Lato Sensu, 2024.

Tabela 05: Quantidade de alunos matriculados por escola

Quantidade de turmas por escola	
Escola	Quantidade
Escola Municipal Jornalista Sabá Raposo	04
Colégio Lato Sensu (Unidade Adrianópolis)	03
Colégio Lato Sensu (Unidade Ponta Negra)	03
Colégio Lato Sensu (Unidade Cidade Nova)	02

Fonte: Secretaria da Escola Municipal Jornalista Sabá Raposo. Secretaria do Colégio Lato Sensu, 2024

Nessa etapa da pesquisa, além de acompanhar as aulas dos professores envolvidos, durante o mês de agosto de 2024, foi realizada a aplicação de uma produção textual, entre dez e quinze linhas, para dez alunos de cada turma, com o objetivo de analisar o que os estudantes entendem por Natureza e como esta é desenvolvida na disciplina de Geografia em suas respectivas escolas.

Nesta produção textual, foram propostos dois documentos ancorados em questões que estavam na mídia naquele momento para que os estudantes pudessem realizar uma analogia entre eles, que, a partir do seu olhar, vivência e conhecimentos desenvolvidos em sala de aula pudessem construir como enxergam a categoria Natureza a partir do ponto de vista da ciência geográfica.

Figura 06: Produção textual – Colégio Lato Sensu

 COLÉGIO “LATO SENSU”		
PRODUÇÃO TEXTUAL		
Aluno(a):	Turma:	
Série: 9º Ano do Ensino Médio	Turno(s):	Data: / / 2024
Professor(a):		
<p>Leia e analise os documentos a seguir:</p> <p>Documento 01</p> <p>QUANDO NÓS MESMOS PRODUZIMOS AS TRAGÉDIAS</p> <p>A tragédia no litoral paulista teve como causa imediata a excepcional chuva, a maior da história. Mas não podemos tapar o sol com a peneira e achar que apenas as chuvas excepcionais são causa de tamanho drama. O que ocorreu, ocorre e ainda ocorrerá se deve à ação humana. A ocupação do litoral norte de São Paulo é um exemplo desse processo. Escolhido como lugar paradisíaco de descanso dos paulistanos de mais alta renda, foi tendo, ao longo de décadas, suas terras parceladas por empreendedores que, em geral, as compravam de caiçaras ou, simplesmente, ocupavam áreas públicas da serra do Mar para a construção de casas de veraneio nos melhores lugares da orla. Assim, repetindo a lógica de todas as cidades, restou à população trabalhadora (sem a qual o paraíso de veraneio dos mais ricos não existiria) instalar-se nas encostas, nas chamadas ocupações informais. Podemos, sim, culpar as chuvas. Mas, se olharmos só para elas, só nos restará aguardar a próxima tragédia.</p> <p>JOÃO WHITAKER e GUILHERME WISNIK Adaptado de Folha de S. Paulo, 22/02/2023.</p> <p>Documento 02</p> <p>TURMA DA MÔNICA COLOCA CASCÃO NA ÁGUA EM CAMPANHA PELO RIO GRANDE DO SUL</p> <p>Personagem que odeia água já havia enfrentado a chuva em campanha de 1983</p> <p>Ana Beatriz Dias da CNN 07/05/2024 às 13:03</p> <p>Nesta terça-feira (7), a Turma da Mônica resolveu colocar o personagem Cascão na água para ajudar os desabrigados pelas enchentes no Rio Grande do Sul com uma campanha. O personagem, que é famoso por odiar a água, enfrentou o seu medo para ajudar aqueles que precisam.</p> <p>De acordo com o post da turminha, Cascão já havia ido para a água em 1983, para ajudar vítimas das enchentes na região Sul do país.</p> <p>“Em uma catástrofe como essa, toda ajuda é bem-vinda e até o Cascão sabe disso. Juntos, pelo Rio Grande do Sul!”, menciona a legenda da publicação. Na imagem, o personagem aparece segurando seus pertences em cima de sua cabeça, enquanto enfrenta fortes chuvas.</p> <p>“Hoje o Cascão volta à água para ajudar novamente”, consta na publicação, além de uma chave de Pix, que é disponibilizada para que doações sejam realizadas para o Estado.</p> <p>De acordo com um balanço divulgado nesta terça (7), o número de mortos em razão das fortes chuvas que atingem o Rio Grande do Sul subiu para 90. Além disso, quatro óbitos estão em investigação. Ao todo, 131 pessoas estão desaparecidas e 362 estão feridas.</p> <p>Ainda segundo o relatório, 1.408.993 pessoas foram afetadas em 397 municípios. Já são 156.056 desalojados e 48.297 em abrigos.</p> <p>Com base nos documentos e nos seus conhecimentos sobre Natureza, elabore um texto entre 10 e 15 linhas a partir dos seguintes pontos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Levando em consideração o que aprendeu até hoje, descreva como você enxerga o desenvolvimento da ideia de Natureza na disciplina de Geografia. A partir do seu olhar, as “Tragédias”, tais como: as enchentes, as chuvas excepcionais, entre outras, são as principais responsáveis ou únicas responsáveis pelos problemas descritos nos documentos anteriores? Justifique a sua ideia. 		
<p>A 1ª VEZ QUE O CASCÃO ENTROU NA ÁGUA FOI EM 1983, PARA AJUDAR VÍTIMAS DAS ENCHENTES NA REGIÃO SUL DO PAÍS</p> 		

Figura 07: Produção textual – Escola Municipal Jornalista Sabá Raposo

ESCOLA MUNICIPAL JORNALISTA SABÁ RAPOSO		
PRODUÇÃO TEXTUAL		
Aluno(a): Série: 9º Ano do Ensino Médio	Turno(s):	Turma: Data: / / 2024
Professor(a):		
<p>Leia e analise os documentos a seguir:</p> <p>Documento 01</p> <p>QUANDO NÓS MESMOS PRODUZIMOS AS TRAGÉDIAS</p> <p>A tragédia no litoral paulista teve como causa imediata a excepcional chuva, a maior da história. Mas não podemos tapar o sol com a peneira e achar que apenas as chuvas excepcionais são causa de tamanho drama. O que ocorreu, ocorre e ainda ocorrerá se deve à ação humana. A ocupação do litoral norte de São Paulo é um exemplo desse processo. Escolhido como lugar paradisíaco de descanso dos paulistanos de mais alta renda, foi tendo, ao longo de décadas, suas terras parceladas por empreendedores que, em geral, as compravam de caiçaras ou, simplesmente, ocupavam áreas públicas da serra do Mar para a construção de casas de veraneio nos melhores lugares da orla. Assim, repetindo a lógica de todas as cidades, restou à população trabalhadora (sem a qual o paraíso de veraneio dos mais ricos não existiria) instalar-se nas encostas, nas chamadas ocupações informais. Podemos, sim, culpar as chuvas. Mas, se oíharmos só para elas, só nos restará aguardar a próxima tragédia.</p> <p style="text-align: right;">JOÃO WHITAKER e GUILHERME WISNIK Adaptado de Folha de S. Paulo, 22/02/2023.</p> <p>Documento 02</p> <p>TURMA DA MÔNICA COLOCA CASCÃO NA ÁGUA EM CAMPANHA PELO RIO GRANDE DO SUL</p> <p>Personagem que odeia água já havia enfrentado a chuva em campanha de 1983</p> <p>Ana Beatriz Dias da CNN 07/05/2024 às 13:03</p> <p>Nesta terça-feira (7), a Turma da Mônica resolveu colocar o personagem Cascão na água para ajudar os desabrigados pelas enchentes no Rio Grande do Sul com uma campanha. O personagem, que é famoso por odiar a água, enfrentou o seu medo para ajudar aqueles que precisam.</p> <p>De acordo com o post da turminha, Cascão já havia ido para a água em 1983, para ajudar vítimas das enchentes na região Sul do país.</p> <p>“Em uma catástrofe como essa, toda ajuda é bem-vinda e até o Cascão sabe disso. Juntos, pelo Rio Grande do Sul!”, menciona a legenda da publicação. Na imagem, o personagem aparece segurando seus pertences em cima de sua cabeça, enquanto enfrenta fortes chuvas.</p> <p>“Hoje o Cascão volta à água para ajudar novamente”, consta na publicação, além de uma chave de Pix, que é disponibilizada para que doações sejam realizadas para o Estado.</p> <p>De acordo com um balanço divulgado nesta terça (7), o número de mortos em razão das fortes chuvas que atingem o Rio Grande do Sul subiu para 90. Além disso, quatro óbitos estão em investigação. Ao todo, 131 pessoas estão desaparecidas e 362 estão feridas.</p> <p>Ainda segundo o relatório, 1.408.993 pessoas foram afetadas em 397 municípios. Já são 156.056 desalojados e 48.297 em abrigos.</p> <p>Com base nos documentos e nos seus conhecimentos sobre Natureza, elabore um texto entre 10 e 15 linhas a partir dos seguintes pontos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Levando em consideração o que aprendeu até hoje, descreva como você enxerga o desenvolvimento da ideia de Natureza na disciplina de Geografia. A partir do seu olhar, as “Tragédias”, tais como: as enchentes, as chuvas excepcionais, entre outras, são as principais responsáveis ou únicas responsáveis pelos problemas descritos nos documentos anteriores? Justifique a sua ideia. 		

A 1ª VEZ QUE O CASCÃO
ENTROU NA ÁGUA FOI EM 1983,
PARA AJUDAR VÍTIMAS
DAS ENCHENTES
NA REGIÃO SUL DO PAÍS



Vale lembrar que entre os objetivos e metodologias, a real intenção dessa pesquisa não era a de fazer um comparativo entre as escolas até aqui destacadas.

Porém vale destacar que a maioria dos estudantes do 9º Ano do Colégio Lato Sensu conseguiram redigir o pequeno texto entre dez e quinze linhas como foi indicado na proposta de produção textual, algo que os estudantes da Escola Municipal Jornalista Sabá Raposo não conseguiram. Provavelmente essa diferença esteja ligada às diferenças socioeconômicas entre os estudantes de cada escola de maneira geral.

Analizando os textos produzidos pelos estudantes de cada escola, constatou-se aí um sensível pertencimento ao lugar e à descrição perceptiva da paisagem, reforçando aí as conexões entre Natureza e sociedade, possibilitando diferentes interpretações do espaço, como podemos visualizar a seguir nesta breve passagem redigida pelos estudantes:

A disciplina de Geografia me ensinou que a natureza é um local onde a fauna e flora devem ser preservadas, por serem muito bonitas, natureza é um local muito bonito que merece ser respeitada pelas milhares de coisas que existem nelas. Sem ela nós não conseguíramos nem viver, pois a culpa não é somente das enchentes, que causam estes problemas descritos. Outros fatores como a grande quantidade de pessoas, falta de saneamento, os gases poluentes [...]. a falta de lugares que podem ser habitados corretamente, as pessoas acabam escolhendo lugares como morros que podem desabar também. Então por isso a culpa não é somente da natureza e sim da população também. (Estudante 01, 2024)

Em âmbito geográfico, o conceito de natureza pode ser conceituado ou visto de diferentes pontos de vistas por uma mesma pessoa. Levando em consideração a minha opinião e aprendizado ao longo dos anos, é possível definir natureza como o espaço territorial onde há harmonia entre o meio ambiente e o social. Um espaço natural onde o ambiente construído é equilibrado entre os seres vivos, que muitas vezes são comprometidos por desastres e tragédias de ação ambiental ou de ação humana, que compromete a qualidade de vida dos seres. (Estudante 02, 2024)

Esse processo estimula o diálogo sobre as transformações da Natureza causadas pelas atividades humanas e intervenções sociais, com suas consequências danosas ao meio, reconhecidas pelos estudantes com base nos objetos de conhecimento e nos princípios do raciocínio geográfico.

Pontos de vistas sobre a Natureza se destacaram com mais ênfase entre os estudantes durante as redações. Nesse sentido, a Natureza encarada como simples paisagem, no que diz respeito à visão da dela apenas como um cenário visual, algo estético a ser apreciado, sem levar em conta suas funções ecológicas,

complexidade ou a interdependência de seus elementos. Nesse contexto, a Natureza foi abordada de maneira superficial, frequentemente desconsiderando sua relevância para o equilíbrio ambiental e as interações com a sociedade, como podemos perceber na descrição a seguir:

Para mim, a natureza é uma determinada área que ainda não sofreu transformações, com vegetação nativa, fauna e flora características, por exemplo florestas, montanhas, praias e etc. (Estudante 03, 2024)

A Natureza encarada como recurso. Tal visão dos estudantes no diz respeito à maneira como os elementos naturais são percebidos e empregados para suprir as “necessidades” humanas e interesses pessoais/coletivos, como alimentação, energia, matérias-primas ou outras atividades econômicas, como o este relata:

A natureza é o suprassumo da vida humana, sendo necessária para tudo neste planeta. Nós estudamos sobre ela e tudo o que ela compõe. Como suas montanhas, características, etc. E não. Elas não são as principais responsáveis, os verdadeiros são os governos corruptos que não ligam para a estrutura da cidade e a população e a população não se conscientizam. Com isso torna mais possível as tragédias no mundo atual. (Estudante 04, 2024)

Essa perspectiva traz à tona a ideia de um homem predatório, que, geralmente trata a Natureza como algo a ser explorado, modificado e consumido, muitas vezes sem levar em conta seus limites ou os impactos ambientais. Para melhor enfatizar essa visão, Oliveira; Freitas citam Haraway, que pondera que:

Já não é nenhuma novidade que as corporações, as fazendas de criação, as clínicas, os laboratórios, os lares, a ciência, a tecnologia e a vida multiespécie se encontram emaranhados em processos de mundificação multiescalares, multitemporais e multimateriais – mas os detalhes importam. Os detalhes vinculam seres reais a responsabilidades reais. [...] Diante de histórias terríveis, somos responsáveis por moldar as condições favoráveis ao florescimento multiespécie, mas não das mesmas maneiras. As diferenças importam – nas ecologias, nas economias, nas espécies e nas vidas (Haraway, 2023, p. 231 apud Oliveira; Freitas, 2023, p. 109).

A outra forma como os estudantes contextualizam a Natureza destaca o impacto das intervenções sociais e questões socioambientais, que provocam mudanças espaciais e na paisagem a partir do desenvolvimento dos setores da economia, principalmente o primário, e o crescimento urbano. Essas representações indicam os fatores que causam as transformações da Natureza devido às atividades

humanas. Mas o que mais chamou atenção foi que a Natureza também era apontada como “culpada” pelos problemas ambientais, sejam urbanos ou rurais. Destacando que as enchentes nas grandes cidades é resultado de fortes chuvas, apenas.

Não conseguindo fazer uma análise mais aprofundada sobre problemas, como a produção e descarte inadequado de resíduos podem potencializar esse problema, fato esse também ligado ao forte consumismo que vem sendo construído ao longo dos séculos, ocasionando a intensificação da industrialização desordenada pelo mundo, podendo ser causa do aumento exacerbado da temperatura do planeta e impactando de alguma forma os regimes fluviais do lugar onde vive. Gerando aí consequências enlaçadas com impactos ambientais, econômicos, políticos, sociais, entre outros.

3.4. Possibilidades metodológicas para romper a dicotomia: metodologias ativas.

A proposta que aqui se faz presente seria o trabalho com “Metodologias ativas” voltadas para este tema da Geografia. A cada dia, que se tornando mais claro é que não basta mais, derramar o conteúdo sobre o aluno com uma dinâmica transmissiva (tradicional) do conhecimento, pois o discente contemporâneo é detentor de muitas possibilidades para a construção do seu conhecimento e, nessa seara também está inserido o professor/ ator que já detém um conhecimento prévio. O que pode se destacar como um mediador e organizador para ter sucesso na evolução do conhecimento do seu alunado, e seu também.

As metodologias ativas são estratégias pedagógicas que colocam o aluno no centro do aprendizado, incentivando sua participação ativa no processo educativo. Em vez de seguir o modelo tradicional, no qual o professor transmite o conteúdo de maneira expositiva, essas abordagens buscam engajar os estudantes em atividades que promovam a reflexão, a pesquisa, a resolução de problemas e o trabalho colaborativo.

Dessa forma, as metodologias ativas possuem os elementos necessários para alcançar a finalidade de mediação docente, seja com o uso de tecnologias ou outros meios.

As Metodologias Ativas consistem em processos educacionais interativos de conhecimento, análises, pesquisas, exames e decisões individuais ou

coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema. Estas metodologias empregam estratégias educacionais na solução de problemas contextualizados, adequadamente, ao conteúdo letivo que será abordado com cada aprendiz, procurando estimulá-lo a conhecer melhor o problema, examiná-lo na dimensão necessária à reflexão que possibilite conhecê-lo para propor uma solução, ou mesmo chegar a resolvê-lo. (SOUZA; SHIGUTI; RISSOLI, 2013, p. 654 *apud* Santos; Moura, 2021, p. 73).

Logo, estas que podem ser definidas como “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” (MORAN, 2018, p. 04).

A partir da análise desse cenário de inconsistência no que tange o conhecimento sobre a ideia de Natureza na Geografia, somada as metodologias clássicas e, em muitos casos, pouco eficientes, é recomendável sugerir alguns modelos de metodologias ativas para as escolas. Tais quais:

Tabela 06: Sugestões de Metodologias Ativas para a sala de aula.

Metodologias Ativas	
Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)	O estudante desenvolve conhecimentos ao resolver problemas reais, aplicando-o de maneira prática e contextualizada.
Sala de Aula Invertida	O estudante se dedica ao estudo do conteúdo de maneira independente antes das aulas, e o tempo em sala é aproveitado para discussões, atividades práticas e resolução de dúvidas.
Projeto de Aprendizagem	O estudante se envolve em um projeto com um objetivo definido, aprimorando competências enquanto executa tarefas e enfrenta desafios relacionados ao tema central.
Gamificação	A utilização de jogos ou elementos de jogos no ensino, em que os alunos progridem conforme seu desempenho nas atividades, tornando o aprendizado mais dinâmico e envolvente.
Aprendizagem Cooperativa	Os estudantes colaboram em grupos para alcançar objetivos compartilhados, promovendo o desenvolvimento de habilidades sociais e de trabalho em equipe.

Org.: Germano Vasconcelos, 2024.

A partir desse contexto apresentado, trabalhar a categoria Natureza com os alunos do 9º Ano, em tese, seria mais viável, pois a ideia é de que estes já teriam trabalhado conceitos e pensamentos básicos sobre os assuntos relacionados a esta categoria nos anos iniciais do ensino fundamental, principalmente o 6º e o 7º Ano.

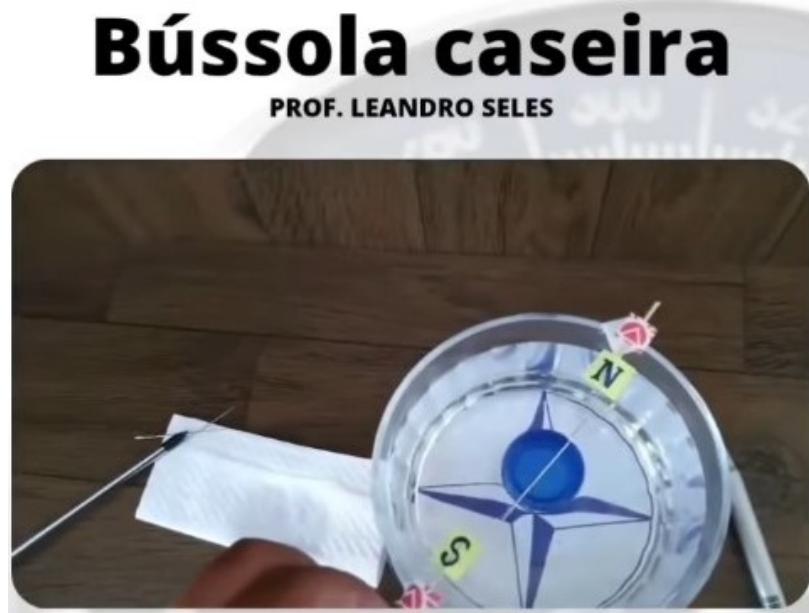
Uma possibilidade de tentar reverter, ou pelo menos, atenuar o distanciamento da Cartografia (enxergada apenas como técnica entre os professores) em relação a categoria Natureza e a sociedade, seria pensar em bases cartográficas (escala cartográfica, por exemplo), pelo menos, desde o período das

grandes navegações com equipamentos que auxiliam a cartografia, como a bússola, o astrolábio, por exemplo. Momento da história esse chamado meio natural, onde:

Quando tudo era meio natural, o homem escolhia da natureza aquelas suas partes ou aspectos considerados fundamentais ao exercício da vida, valorizando, diferentemente, segundo os lugares da vida e as culturas, essas condições naturais que constituíam a base material da existência do grupo.

Esse meio natural generalizado era utilizado pelo homem sem grandes transformações. As técnicas e o trabalho se casavam com as dádivas da natureza, com a qual se relacionavam sem outra mediação (Santos, 2004, p. 235).

Figura 08: Bússola Caseira



Fonte: Leandro Seles. Bússola Caseira. 11 fev, 2025. Instagram: @leandroseles

Materiais até hoje importantes para o desenvolvimento da pesquisa acadêmica ou mesmo da pesquisa escolar por meio de metodologias ativas como pode-se observar a seguir, a construção de uma bússola, algo realizado pelos próprios estudantes, protagonistas, tendo o professor como um mediador do desenvolvimento do conhecimento significativo como visto na imagem anterior, um equipamento que pode ser trabalhado com temas em diversas escalas, como há um destaque a seguir:

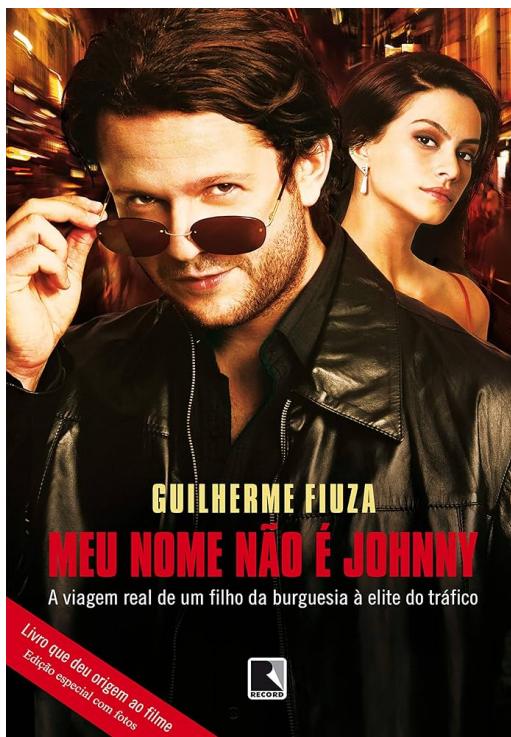
A principal característica das metodologias ativas está estabelecida no posicionamento do estudante como o sujeito que assume o papel central. O protagonismo desses sujeitos é valorizado por meio de atitudes e da autonomia, como princípios do conhecimento a se construir, fruto da mediação pedagógica do professor. As metodologias ativas partem de

situações reais ou hipotéticas, mas que se aproximam da realidade vivida, possibilitando a integração entre o global e o local. (Santos e Moura, 2021, p. 71).

A linguagem filmica, por exemplo, como recurso metodológico no ensino de Geografia, poderia possibilitar ao discente o acesso a diversas formas de análise da Natureza. Faria, Alves (2019, p. 156) constroem essa linha de raciocinio da seguinte forma:

Acreditamos que o uso de tal linguagem possibilita uma construção de conhecimento geográfico em contextos menos complexos e com exemplificações de caráter realista (e do cotidiano), que fogem das linguagens técnicas presentes muitas vezes na oralidade do professor e dos livros didáticos. Acreditamos ser de essencial para a construção do conhecimento geográfico o uso de recursos que despertem o interesse dos alunos, e com base nisso, cremos que o filme é um exemplo dos vastos tipos de recursos que podem ser utilizados para envolver os alunos, construindo um conhecimento válido e usual.

Figura 09: Filme “Meu nome não é Johnny”



Fonte: amazon.com.br. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/>. Acesso em: 11 fev, 2025

Avançando na proposta, possíveis temas de 9º Ano do Ensino fundamental poderiam ser trabalhados, tais como: problemas sociais urbanos, industrialização, fases do capitalismo, entre outros poderiam ser destacados e retrabalhados pela comunidade escolar (estudantes, professores e demais corpo técnico).

CONSIDERAÇÕES E PROPOSIÇÕES

Dentro de todo o contexto histórico para o desenvolvimento da ideia de Natureza, desde o primitivismo, evoluiu de uma visão mitológica e teocêntrica na Antiguidade e Idade Média para uma perspectiva mais científica e mecanicista durante a Revolução Científica. Ao passo que, as consequências da exploração dos recursos naturais se tornaram mais evidentes, emergiu uma crescente preocupação com a preservação ambiental, o que resultou nas abordagens contemporâneas que destacam a interdependência entre os seres humanos e o meio ambiente, além da busca por sustentabilidade, tema bastante debatido no meio acadêmico e da sociedade em geral.

Bem como conceitos e temas ligados a esta categoria inserida no contexto geográfico, faz-se necessária a reflexão de que, em pleno século XXI. Pois, a partir de práticas e metodologias dos professores de Geografia, ainda prevalece a dicotomia secular entre Geografia Humana e Geografia Física com teorias e práticas desta última como algo, ainda, descriptivo e distante de abordar uma única Geografia, construída como uma Geografia da Natureza.

Nesse sentido, lançando um olhar sobre o estudante, logo constatam-se que as dificuldades dos estudantes em aprender, compreender e refletir sobre esta categoria geográfica podem ser atribuídas a vários fatores, que envolvem tanto aspectos cognitivos quanto pedagógicos e que passam pela visão fragmentada dos temas. Isso pode levar os estudantes a observarem os fenômenos físico-naturais de maneira isolada, sem entender como eles se interconectam e influenciam uns aos outros e, ainda, com a sociedade.

Evidente que o conhecimento geográfico desenvolvido na educação básica tem ampliado o seu raio de ação e compreensão das questões relacionadas à Natureza, gerando um debate contínuo. Resultando, nos últimos anos, em um aumento significativo de pesquisas sobre a importância do ensino dos componentes físico-naturais e sua abordagem na Geografia escolar. Nesse sentido, a discussão da Natureza no ensino de Geografia é crucial para a educação básica, pois promove a construção do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, minimizando os impactos da Geografia Clássica.

Entretanto, tais avanços ainda não se refletem o suficiente no dia a dia escolar para cravar um salutar avanço no desenvolvimento das reflexões sobre esta categoria nos ambientes escolares.

Ao analisar a realidade macro, o cenário pedagógico de ambas as escolas, chegou-se à conclusão que o aprofundamento da temática da Natureza e suas representações conceituais mostram diferentes interpretações, com foco nas questões relacionadas aos componentes físico-naturais do espaço, conforme apresentado pelos livros didáticos, professores/ equipe pedagógica e estudantes.

Diante disso, a respeito da tríade (livros didáticos, professores/ equipe pedagógica e estudantes), ficou evidente que existem evoluções e ajustes (com atualizações) que permitem ao professor melhor abordar temáticas acerca da Natureza na Geografia, a qual o material didático proposto pode auxiliar no desenvolvimento do pensamento crítico do estudante, sendo essenciais para a leitura, observação, discussões e entendimento de temas das diversas áreas do conhecimento. Dessa forma, o livro didático torna-se um importante instrumento pedagógico para professores e estudantes.

Porém, é essencial que o professor disponibilize um tempo necessário com a finalidade de analisar atentamente todo o material didático a ele incumbido de trabalhar, uma vez que estes ainda são pobres em sugestões de atividades reflexivas, tanto em sala de aula com dinâmicas e exercícios propostos, como fora do ambiente escolar para que os estudantes possam realizar períodos de observação e reflexão sobre os assuntos sugeridos.

Em suma, a análise atenta dos livros e seus conteúdos podem colher atividades implícitas nas entrelinhas para melhor considerar a realidade escolar e o contexto dos seus alunos. Entre os professores, alguns obstáculos interferem no seu trabalho, tais como: tempo para o “preparo” da aula com metodologias mais dinâmicas e atraentes (metodologias ativas, por exemplo), alguns livros didáticos e certames pouco reflexivos, fazem parte da rotina escolar destes profissionais que ministram Geografia.

As metodologias ativas contribuem como estratégias pedagógicas que colocam os estudantes como protagonistas do processo de aprendizagem, incentivando sua participação, reflexão e interação com o conteúdo de maneira mais dinâmica e colaborativa. Quando aplicadas ao ensino da Natureza em Geografia, essas metodologias podem tornar a compreensão dos fenômenos físico-naturais mais acessível, além de tornar o aprendizado mais envolvente e relevante.

Ainda sobre essas barreiras/ dificuldades, foi possível perceber que elas refletem no aprendizado do estudante, uma vez que estes visavam apenas decorar os conteúdos e replicá-los nas avaliações propostas pelo professor ou pela escola.

Mas existe um lado oposto a isso, pois alguns alunos não enxergam a Natureza somente através dos elementos da paisagem natural presentes em seu cotidiano, mas também reconhecem que as atividades humanas e intervenções antrópicas fazem parte e (re) moldam esta categoria a partir das transformações propostas. Isso mostra que as abordagens e a elaboração de diferentes interpretações sobre a Natureza refletem e demonstram os mais variados formatos de como ela é concebida e retratada ao longo da sua vida escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, Anice Esteves. A Geografia da Natureza no ensino de Geografia: propostas para a educação ambiental e preventiva de riscos naturais. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 83-93, Jul./ Dez. 2015.
- AIRES, Joanez A. Integração curricular e interdisciplinaridade: sinônimos? **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 215-230, jan/abr., 2011
- ALVES, Flamarion Dutra; NETO, Danilo Piccoli. O legado teórico-metodológico de Karl Ritter: contribuições para a sistematização da geografia. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, v. 03, n. 20, p. 48-63, 2º semestre de 2009. Disponível em: www.geouerj.uerj.br/ojs
- ANASTASIOU, Léa. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das G. C.; ALVES, Leonir P. A. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. reimp. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.
- ARAÚJO, Francisco Hermínio Ramalho de; SOUZA, Marcelo Alves de; DINIZ, Marco Túlio Mendonça. O gato comeu a Geografia Física? Uma reflexão acerca do ensino das temáticas físico-naturais no ensino de Geografia. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral, v. 26, n. 2, p. 240-260, 2024.
- AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de. **Geografia, natureza e sociedade**. Ijuí: Editora Unijuí. 2009.
- BARBOSA, TÚLIO. A influência da Geografia Teorética-Quantitativa na transformação teórica do conceito de Natureza em recursos naturais em livros didáticos de geografia do ensino fundamental. **Geografia em atos**, Presidente Prudente, v. 01, 2006.
- BARBOSA, T; NUNES, J. O. Kant, Estética Romântica Germânica e Humboldt: percurso da Geografia. **Revista Caminhos da Geografia**, Uberlândia, v. 12, nº 38, p. 187-199, 2011.
- BOLIGIAN, Levon. **A transposição didática do conceito de território no ensino de Geografia**. 2003. 148f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.
- BOTELHO, Caio Lóssio. **A filosofia e o processo evolutivo da Geografia**. Rio de Janeiro: Biblioteca do exército, 1933.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 12 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.bncc.edu.br/wps/portal/site/home/educacao>. Acesso em: 12 dez. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da geografia: o professor**. Ed. Unijuí, Ijuí: 2013.

BRASIL. **Educação geográfica para a formação cidadã. Revista de Geografia Norte Grande**. Rio Grande do Norte, v. 70, p. 9-30, 2018.

CASTROGIOVANNI, A. C.; GOULART, L. B. A questão do livro didático em Geografia: elementos para uma análise. In CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; SHÄFER, N. O.; KAERCHER, N. A. (org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros – seção Porto Alegre, p. 125-128, 1998.

CASTRO, D. S. Um Estudo Sobre o Conceito de Natureza. **Revista do Departamento de Geografia**, São Paulo, v. 38, [s.n.], p. 17-30, 2019.

CAVALCANTI, L.S. Geografia escolar: reflexões sobre conhecimentos articulados na teoria e na prática docentes. In: **XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - ENDIPE**, UNICAMP, Campinas, 2012.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, p. 402-428, 2000. Disponível em:http://www.filosofia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/classicos_da_filosofia/convite.pdf.

CIDADE, Lúcia Cony Faria. Visões de mundo, visões da natureza e a formação de paradigmas geográficos. **Revista Terra Livre**. São Paulo, n. 17, p. 99-118, 2º semestre/2001.

CLAVAL, Paul. **A Geografia Cultural**. 3. Ed. Florianopolis, 2007.

COLOMBO, Andréa Aparecida; BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes dos professores. **Semina: Ciencias Sociais e Humanas**, Londrina, v. 25, n. 2, p. 121 – 146, jul/dez, 2007.

CORREA, Roberto Lobato. **Espaço: um conceito-chave da geografia.** In: CASTRO, Iná Elias de e outros (org.). Geografia: conceitos e temas. 14.ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

COSTA, Roberta da Silva; LIMA, Emmanuela Ferreira de; FELÍCIO, Cínthia Maria. Metodologias ativas no ensino de Geografia: uma experiência educacional no Ensino Médio. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 20, p. 580-590, jul./dez., 2020.

COUTO, Marcos Antônio Campos. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Componente curricular: Geografia.** Parecer Crítico, 2016.

FARA, Patricia. **Uma breve história da Ciência.** 1. ed, São Paulo, Ed. Fundamento Educacional, 2014.

FARIA, Maria Eduarda Andrade de; ALVES, David de Abreu. As potencialidades da linguagem filmica no ensino de geografia física: uma sequência didática a partir do filme Abril Desperdiçado. **Para Onde!?**, Porto Alegre, v. 12, p. 155-163, 2019. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/paraonde>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 42.^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GAMA, Sonia Vidal da. GAMA, Valter Luiz de Macedo. **Espaço, natureza e sociedade.** Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2013.

GOIS, Douglas Vieira; BEZERRA, Jaldemir Batista. **Metodologias ativas no ensino de Geografia na educação básica.** In: I COLOQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA, 2018, Maceió.

GOMES, Viviane Caetano Ferreira; SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo. **Entre a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar: A Prática no Contexto da Formação Inicial Docente em Geografia.** Campinas, p.3837 - 3848, 2019.

GONÇALVES, Carlos W. Porto. **Os (des) caminhos do meio ambiente.** São Paulo: Contexto, 2000.

_____. **Amazônia, Amazônias.** São Paulo: Contexto, 2001.

_____. **A globalização da natureza e a natureza da globalização.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2006.

GUIMARÃES, Raul Borges; GOMES, Aislan Junio Passavates. Transposição didática, cartografia e ensino de Geografia. **Revista Geografia em Atos**, Presidente Prudente, v. 01, n. 3, 2016.

KAERCHER, Nestor André. **Quando a Geografia Crítica é um pastel de vento e nós, seus professores, Midas.** In: IX COLOQUIO INTERNACIONAL DE GEOPOLÍTICA, 2007, Porto Alegre.

LENOBLE, R. **História da ideia de natureza**. Trad. Teresa Louro Pérez. Lisboa: Edições 70, 2002.

MARTINS, Cheles Batista. **A concepção de natureza na Geografia escolar: uma análise das representações sociais de estudantes do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, 2016.

MENEZES, Victória Sabbado. **GEOGRAFIA ESCOLAR: as concepções teóricas e a epistemologia da prática do professor de Geografia**. 2016. 204f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MERLEAU-PONTY, M. **A natureza**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MEDEIROS, P. C. **Fundamentos Teóricos e Práticos do Ensino de Geografia**. Ed. IESDE(Edição Digital), 2010.

MORAES. Antônio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. 21. ed. São Paulo: Annablume, 2007.

MOREIRA, Ruy. **O Pensamento Geográfico Brasileiro: as matrizes clássicas originárias** v.1. 2 ed. São Paulo: 2010.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian. MORAN, José. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOREIRA, Ruy. **A Geografia serve para desvendar máscaras sociais**. In: MOREIRA, R. Pensar e ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. São Paulo: Contexto, 2007.

OLIVEIRA, B. A evolução da noção de ciência ao longo do tempo. In: **Diaphonía**. V. 4, n. 1, p. 48 - 55, 2018.

OLIVEIRA, Mateus Miguel; FREITAS, Yane Lopes de. Natureza como bem ou recurso? Premissas sobre a exploração ambiental e o desenvolvimento das corporações. **Revista multidisciplinar Humanidades e Tecnologias**. V. 43, p. 98-115, out. /dez., 2023.

PASSINI, Elza Yasuko. Alfabetização Cartográfica. In: PASSINI, Elza Yasuko, PASSINI Romão e MALYSZ, Sandra T. (organizadores). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. 2^a ed., 3^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

PEREIRA, Sergio Augusto; LUDKA, Vanessa Maria. **Região e Regionalização: as influências das correntes filosóficas nos estudos regionais**. V. 10, n. 1, p. 128 – 146, 2018.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo (SP): Ática, 1993.

ROCHA, Genylton Odilon Rego da. Uma breve história da formação do professor de Geografia no Brasil. In: **Terra Livre**, n.15, São Paulo, 2000.

SANTOS, Edmilson Oliveira dos. Da teoria à prática: A BNCC Geografia aplicada ao estudo do meio. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 13, n. 23, p. 05-24, jan./dez., 2023

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e Meio técnico-científico informacional**. 5^a ed. São Paulo: Edusp, 2008b (1994).

_____. **1992: a redescoberta da Natureza**. Aula inaugural da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 10 de março de 1992.

SANTOS, Regis Stresser dos; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. As metodologias ativas no ensino de Geografia: um olhar para a produção científica e a prática docente. **Revista Caminhos de Geografia**. Uberlândia, v. 22, n. 82, p. 70-88, Agosto, 2023.

SILVA, D. M. **A Geografia que se ensina e a abordagem da natureza nos livros didáticos**. 2004. 112f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SILVA, Felipe Santos; GAMA, Thaysa Santos de Albuquerque; BRÁZ, Maria Luiza. Compreendendo o conceito território a partir da linguagem fílmica: a animação “O Rei Leão” como possibilidade didática no ensino de Geografia. **Diversitas Journal**, Santana do Ipanema, v. 5., n. 1, p. 443-454, jan/mar, 2020.

SILVA, Ivamauro, Ailton de Sousa; SILVA. Victor Alves da. Interpretação da Natureza no Ensino de Geografia: Enfoques e itinerários para o raciocínio geográfico. **Revista Presença Geográfica**, Porto Velho, v. 9, n. 1, p. 01 – 15, Julho, 2021.

SILVA, Katia Kayahara; BERTUCCHI, Edilaine Tiraboschi de Oliveira. **História do pensamento geográfico**, Presidente Prudente, v. 11, n. especial, p. 1144 – 1150, Julho- Dezembro, 2014.

SILVA, Glaciene Justino Ferreira da; MELO, Josandra Araújo Barreto de; SILVA, Eliane Souza da; FONSECA, Cláudia Adriana Bueno da. **Revista de Geografia**, Juiz de Fora, v. 12, nº 1 p. 36-61, 2022.

SOUZA, C. Y. V; PEREIRA, F. S.G. GEOGRAFIA: relações científicas e análise de métodos. **Revista Cerrados**, v. 15, n. 2. P. 347-367, Jul/ Dez – 2017.

SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e filosofia. Contribuição para o ensino do pensamento geográfico.** São Paulo: Editora Unesp, 2004.

SPRINGER, Kalina Salaib. A Concepção de Natureza na Geografia. **Mercator** – v. 9, n. 18, p. 159-170, jan./abr. 2010.

SUERTEGARAY, Dirce. **Geografia Física? Geografia Ambiental? Ou Geografia e Ambiente?** In: MENDONÇA, Francisco e KOZEL, Salete. Elementos de Epistemologia da Geografia Contemporânea. Curitiba: Editora da UFPR, 2002.

_____. Sobre a Geografia Física no Ensino Fundamental e Médio. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA FÍSICA APLICADA, 10. Rio de Janeiro, 2003. **Temas e Debates da Geografia Física na Contemporaneidade.** Rio de Janeiro: UERJ, 2003a. 1CD.

_____. Geografia Física na educação básica ou o que ensinar sobre Natureza em Geografia? In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; ALVEZ, Adriana Olivia e ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque (organizadoras). **Contribuições da Geografia Física para o ensino de Geografia.** Goiania: C&A Alfa Comunicação, 2018.

PASSINI, Elza Yasuko. Alfabetização Cartográfica. In: PASSINI, Elza Yasuko; PASSINI Romão e MALYSZ, Sandra T. (organizadores). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado.** 2^a ed., 3^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência.** São Paulo: DIFEL, 1983.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo baseado em conteúdo. **Revista Brasileira de Educação**, [S.I.], v. 16, n. 48, p. 395-416, set./dez. 2011.

VANDER VELDEN, Felipe Ferreira; CEBOLLA BADIE, Marilyn. A relação entre natureza e cultura em sua diversidade: percepções, classificações e práticas. **Revista Avá**, Posadas, v. 19, p. 15-47, 2011.