

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

CAROLINA BERGAMIN NEVES

O Lugar enquanto construção social no Novo Ensino Médio

Place as a social construction at Novo Ensino Médio

São Paulo

2023

CAROLINA BERGAMIN NEVES

O Lugar enquanto construção social no Novo Ensino Médio

Trabalho de Graduação Integrado (TGI) apresentado ao Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Bacharel em Geografia.

Área de Concentração: Ensino da Geografia

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Donizeti Girotto

São Paulo

2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

N5111 Neves, Carolina
O Lugar enquanto construção social no Novo Ensino
Médio. / Carolina Neves; orientador Eduardo Giroto
- São Paulo, 2023.
49 f.

TGI (Trabalho de Graduação Individual)- Faculdade
de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da
Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia.

1. Geografia. I. Giroto, Eduardo, orient. II.
Título.

NEVES, Carolina Bergamin. **O Lugar enquanto construção social no Novo Ensino Médio.** Trabalho de Graduação Integrado (TGI) apresentado à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Bacharel em Geografia.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

RESUMO

NEVES, Carolina Bergamin. **O Lugar enquanto construção social no Novo Ensino Médio**. 2023. 98 f. Trabalho de Graduação Individual (TGI) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

Este trabalho de graduação integrado tem como objetivo analisar em que medida as propostas didáticas trabalhadas nos livros usados na rede pública de Ensino Médio na área de Geografia dialogam com o lugar enquanto construção social. A investigação foi traçada a partir do contexto das mudanças estabelecidas na formação do Novo Ensino Médio, definido pela Lei nº 13.415/2017, e usando como marco estruturante da comparação a Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio, instituída a partir da resolução Nº 4 de 17 de dezembro de 2018. A metodologia utilizada foi uma análise qualitativa de pesquisas bibliográficas acerca dos temas do lugar enquanto categoria geográfica, sendo esses trabalhos ligados à concepção da Geografia Crítica. Foram incluídas, em partes ou em totalidade, as publicações oficiais dos órgãos públicos ligados à educação pública, entre elas a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) e as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio. A partir dessa análise, foram identificadas propostas didáticas presentes nos livros didáticos que abordam o lugar enquanto construção social, bem como suas limitações e potencialidades. Além disso, foram identificadas lacunas na abordagem do lugar em alguns livros didáticos, o que pode comprometer a formação de uma consciência crítica e reflexiva sobre o mundo. Em conclusão, este trabalho demonstra a importância da abordagem do lugar enquanto construção social no ensino da geografia, especialmente no contexto do Novo Ensino Médio, e apresenta uma análise crítica das propostas didáticas presentes nos livros usados na rede pública de Ensino Médio. Espera-se que este trabalho possa contribuir para o desenvolvimento de uma abordagem mais crítica e reflexiva sobre o lugar no ensino da geografia.

Palavras-chave: Lugar. Construção Social. Ensino da Geografia. livro didático. Novo Ensino. Base Nacional Curricular Comum.

ABSTRACT

NEVES, Carolina Bergamin. **Place as a social construction at Novo Ensino Médio**. 2023. 98 f. Trabalho de Graduação Individual (TGI) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

This integrated undergraduate thesis aims to analyze to what extent the didactic proposals presented in the textbooks used in the public high school system in the field of Geography engage with the concept of place as a social construction. The investigation was carried out within the context of the changes introduced in the framework of Novo Ensino Médio, as defined by Law nº 13.415/2017, and using as a comparative framework the National Common Curricular Base for High School Education, established through Resolution No. 4 of December 17, 2018. The methodology employed consisted of a qualitative analysis of bibliographic research related to the themes of place as a geographical category, with these works being tied to the perspective of Critical Geography. Partially or entirely included in the study were official publications from public bodies involved in education, among them the Lei de Diretrizes e Bases (Law nº 9.394/96) and the national curriculum guidelines for High School Education. Through this analysis, didactic proposals were identified within the textbooks that address place as a social construction, as well as their limitations and potentialities. Additionally, gaps in the treatment of place in some textbooks were identified, potentially compromising the development of a critical and reflective awareness about the world. In conclusion, this work underscores the significance of approaching place as a social construction in the teaching of geography, particularly within the context of Novo Ensino Médio, and provides a critical analysis of the didactic proposals found in the textbooks used in the public high school system. It is anticipated that this work will contribute to the cultivation of a more critical and reflective approach to the concept of place within geography education.

Keywords: Place. Social Construction. Geography Education. Textbook. Novo Ensino Médio. Base Nacional Curricular Comum.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO E OBJETIVOS	8
2. METODOLOGIA	11
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
3.1 O MATERIAL DIDÁTICO E O NOVO ENSINO MÉDIO	18
4. ANÁLISE DAS OBRAS DIDÁTICAS	25
4.1 PNLD 2018	25
4.2 PNLD 2021	34
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS	48

1. INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

O direito à educação é um tema de grande relevância e impacto social, presente em diversos países ao redor do mundo. Previsto em leis e acordos internacionais, o acesso à educação é considerado um direito fundamental para todos os cidadãos. No entanto, garantir o ensino de forma democrática vai além da mera existência de leis, sendo resultado de uma luta travada por educadores para que essa questão seja reconhecida como uma necessidade.

Os direitos sociais são aqueles que reafirmam a participação do cidadão na distribuição de riqueza social produzida. E é com essa denominação que ela é apresentada em primeiro plano na Constituição Federal (1988), posta no texto à frente dos demais direitos sociais.

A posição de destaque que o direito à educação se encontra na constituição federal pode ser associada ao fato de que ele é entendido como um direito social que desenvolve condições para existência dos demais, uma vez que visa, nas palavras do texto:

Pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, Artigo. 205).

Conforme colocado por Cury (2002) em seu texto "O Direito à Educação" historicamente o direito à educação emergiu durante o nascimento da idade moderna e se tornou de interesse tanto dos cidadãos em busca de igualdade de oportunidades, quanto do Estado, evitando que esse direito se torne privilégio de poucos. A relação entre o direito à educação e a democracia se estabelece por meio do suporte da legislação, com o Estado atuando como provedor desse bem.

Garantir o ensino básico gratuito é uma forma de assegurar uma condição universal para o usufruto dos direitos civis. Por esse motivo Cury (2002) também pontua que a educação torna-se, assim, uma condição para o exercício dos direitos políticos, como o voto, e passa a fazer parte de estratégias políticas e reivindicações de movimentos sociais.

E nesse ponto, é fundamental entender que a educação e a cidadania democrática andam juntas e exercem um papel crucial no combate às desigualdades sociais. E a formação do estudante trata da sua formação enquanto cidadão.

Nesse teor, a Constituição de 1988 deu início às bases legais para a elaboração de um Sistema Nacional de Educação, buscando assim organizar a educação à nível federal em

todos os seus termos econômicos, sociais, políticos e culturais. Como desdobramento, surgem os primeiros textos sobre o currículo após a constituição e a partir da Lei de Diretrizes de Bases.

Hoje, a rede pública de ensino brasileira tem o livro didático como responsável pela orientação de parte significativa dos conteúdos, representando de forma oficial às suas ordens epistemológica e política.

Nesse sentido, o livro didático permite entender não apenas questões ligadas aos conteúdos geográficos que estão sendo aplicados nas salas de aula do Brasil como as diretrizes oficiais que formaram os conteúdos do livro, jogando luz sobre os diferentes sentidos políticos dos projetos de educação pública que vem sendo desenvolvido desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996.

Considerando o papel do livro didático e da discussão trazida em torno do mesmo, busca-se a resposta para as questões acerca dos objetivos do trabalho nos materiais que são disponibilizados nas escolas públicas do Brasil, comprados pelo Ministério da Educação a partir dos editais do Programa Nacional do Livro Didático.

Neste projeto, entende-se que o objetivo central da análise que será desenvolvida é observar em que medida as propostas didáticas trabalhadas nos livros usados na rede pública de Ensino Médio na área de Geografia dialogam com o lugar enquanto construção social. A investigação será traçada a partir do contexto das mudanças estabelecidas na formação do Novo Ensino Médio, definido pela Lei nº 13.415/2017, e usando como marco estruturante da comparação a Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio, instituída a partir da resolução Nº 4 de 17 de dezembro de 2018.

A partir do objetivo geral busca-se as questões norteadoras da pesquisa que ilustram o percurso da análise que será desenvolvida. Tais questões podem ser traduzidas nos seguintes objetivos específicos:

- Verificar em que medida a categoria de lugar se mostra presente nos livros didáticos selecionados como forma de nortear a interpretação geográfica, e sob qual perspectiva ele é trabalhado ao longo dos conteúdos dos livros. Busca-se entender o impacto da criação da BNCC do Ensino Médio e da implementação do Novo Ensino Médio a partir de uma análise comparativa a respeito do referencial teórico que sustenta a categoria de lugar nas obras.
- Identificar se o lugar enquanto construção social se mostra presente nos textos oficiais que constroem e construíram os parâmetros para a aprovação dos livros no PNLD.

- Analisar as mudanças nos conteúdos geográficos presentes nos livros didáticos, no contexto da reforma do Ensino Médio e implementação da nova base curricular, que são organizados ou dialogam diretamente com a categoria de lugar.
- Investigar, a partir da análise dos materiais, os impactos dos documentos oficiais voltados para a educação pública no Brasil, sendo o principal deles a BNCC do Ensino Médio, na seleção dos livros didáticos e consequentemente nos seus conteúdos.

2. METODOLOGIA

O trabalho partiu de uma análise qualitativa de pesquisas bibliográficas acerca dos temas do lugar enquanto categoria geográfica, sendo esses trabalhos ligados à concepção da Geografia Crítica. O referencial teórico do trabalho forneceu a essência da análise, sendo voltada para o sentido que o lugar, enquanto construção social, toma no ensino da Geografia através dos livros didáticos.

Desse ponto de partida, foram incluídas, em partes ou em totalidade, as publicações oficiais dos órgãos públicos ligados à educação pública, entre elas a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394, 20 de Dezembro de 1996), o Plano Nacional de Educação (2014), a Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio (2018), os editais de 2018 e 2021 do Programa Nacional do Livro e do Material Didático e, por fim, os editais e guias do PNLD referentes aos respectivos anos selecionados.

O objetivo do uso de tais documentos é entender a complexidade da mudança curricular implementada a partir da BNCC do Ensino Médio, em conjunto com a lei do Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), e buscar, na prática, os impactos dessa mudança na sala de aula a partir dos livros didáticos de Ensino Médio incluídos no PNLD.

Com esse mesmo objetivo, os editais do PNLD também foram foco da análise, uma vez que definem formalmente os requisitos exigidos para a inscrição dos livros didáticos na rede pública de ensino. Dentro desses requisitos, estão as exigências do currículo, hoje fundamentadas na BNCC.

Os guias do PNLD, por sua vez, também são relevantes porque introduzem as obras que foram aprovadas no programa. Dessa maneira, acabam trazendo uma pequena análise de cada uma e resumindo brevemente a estrutura de cada obra. Logo, foram usados como ponto de partida para a escolha das publicações e também como referência para entender a que se propõem os livros dentro do ensino público, no ponto de vista do Estado.

Por fim, foi feita uma análise qualitativa e comparativa do conteúdo de livros didáticos destinados ao Ensino Médio. Essa análise considerou, nas partes selecionadas que dialogam direta ou indiretamente com a categoria de Lugar, não apenas o material escrito como outras mídias fundamentais presentes nos livros. São exemplos as imagens, os gráficos, as proposições de exercícios e as referências que foram buscadas para explicar os conteúdos geográficos.

Os livros escolhidos são integrantes do Programa Nacional do Livro e do Material Didático e foram comprados e distribuídos para as escolas públicas. Foram analisadas as

edições de divulgação correspondentes de cada editora, disponibilizadas por elas de forma aberta no endereço digital do Portal E-docente. Isso porque a edição oficial e específica do PNLD é destinada exclusivamente às escolas; tem a sua venda proibida bem como a utilização para outros fins além do uso do aluno e do professor da rede pública de ensino.

Das obras listadas no Edital PNLD 2018 anterior a implementação da BNCC do Ensino Médio, foram escolhidos dois livros: Geografia Geral e do Brasil: Espaço Geográfico e Globalização (2014), da Editora Scipione, e Território e Sociedade no Mundo Globalizado (2016), da Editora Saraiva.

Já das obras listadas do Edital PNLD 2021, foram escolhidas duas obras das mesmas editoras na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, uma vez que, após a implementação da BNCC do Ensino Médio, a divisão de áreas específicas em todos os livros didáticos do edital foi substituída por esse formato. São elas, respectivamente, as obras Tempo e Espaço (2020) da editora Saraiva e Contexto e Ação (2020) da Editora Scipione.

Somam, portanto, 4 obras de duas editoras, sendo duas anteriores às definições de currículo postas pela BNCC do Ensino Médio e a implementação da Reforma do Ensino Médio, e as outras duas de momentos posteriores. Buscou-se, portanto, partir de alguns parâmetros comuns a fim de realizar as análises comparativas de cada objetivo específico com maior rigor metodológico.

Definidas as obras de referência, o seguinte passo foi sistematizar os elementos da análise comparativa da pesquisa na forma de um roteiro, organizando os procedimentos de forma alinhada aos objetivos do trabalho.

A etapa inicial do roteiro foi introduzir cada livro selecionado, contextualizando a sua inserção no PNLD em seu respectivo ano de inscrição. De forma intrínseca, tal introdução foi feita em diálogo com a análise dos requisitos esperados para os conteúdos de Geografia dos editais de 2018 e 2021.

O segundo passo foi identificar em cada obra os enunciados objetivos que definem concretamente a categoria de lugar. Nesse momento, buscou-se dentro de todo o conteúdo dos livros a presença de tais enunciados, e de que forma eles foram incluídos (ou não) no contexto geral da obra didática.

Tendo em mãos essa investigação mais objetiva, também foram selecionadas outras partes dos livros que trabalham com a categoria de lugar de forma mais subjetiva, a partir, claro, de seus respectivos referenciais teóricos. Nessa etapa inclui-se textos, imagens e também os exercícios propostos aos alunos.

Até aqui, as etapas do roteiro esclarecem se o lugar enquanto construção social se faz presente nas coleções didáticas escolhidas. Em seguida, foi iniciada a comparação entre as obras buscando compreender o impacto da reforma do ensino médio no conteúdo didático das obras.

Para isso, tornou-se necessário incluir tudo o que já havia sido destacado anteriormente, mas agora sob uma perspectiva comparativa. Isto é, os elementos dos editais de 2015 e 2021 do PNL D que conversam com a categoria de lugar enquanto construção social, e das obras selecionadas que participaram de cada um deles, respectivamente.

Com isso foram observados não apenas o objeto central da investigação, que é a categoria de lugar e sua forma de abordagem, como os impactos reais das mudanças curriculares implementadas na reforma do ensino médio, sob a ótica da principal forma de material utilizado nas escolas públicas brasileiras, que continua sendo o livro didático.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ensinar Geografia é ensinar a pensar Geografia. Isto é, pensar a espacialidade dos fenômenos do mundo e, dessa mesma forma, entender os fenômenos da realidade local, compreendendo as articulações existentes entre estas e outras escalas geográficas. Esta que, muitas vezes, escapa da análise geográfica ao ser interpretada em seus muitos sentidos, por meios e categorias diferentes daqueles trabalhados na escola.

A ideia do pensamento científico a partir da busca pelo entendimento da realidade observável não é nova, e foi justamente ela que fundamentou, durante tantos anos, a Geografia Descritiva e levou ao que hoje conhecemos por ciência geográfica. Em outras palavras, os conteúdos da geografia enquanto ciência foram e são construídos sob o esforço de compreender a espacialidade dos fenômenos.

A partir dessa ideia, consideramos que estudar os conteúdos da Geografia significa entender conjuntamente os processos histórico-geográficos que atuaram em sua construção. Por isso, é importante considerar as suas ordens epistemológica e política, uma vez que elas definem seus significados e objetivos no ensino, se estendendo tanto no projeto político-pedagógico, nos documentos oficiais curriculares e nos materiais didáticos quanto efetivamente na atividade estabelecida em sala de aula.

Na perspectiva crítica, a realidade dos alunos enquanto objeto de estudo da Geografia é ensinada e aprendida levando em conta os aspectos histórico-culturais de sua formação, que são construídos socialmente pelos seus sujeitos. Busca-se, a partir do ensino crítico sobre o lugar, trazer elementos de identificação do aluno com os conteúdos da Geografia e transformar aluno em um sujeito ativo na construção do seu lugar.

Dadas as raízes da Geografia Crítica durante a década de 70, foram estabelecidas relações firmes entre os seus fundamentos e o ensino da Geografia. Tais relações foram feitas em diálogo com a pedagogia desenvolvida por Paulo Freire, unidas pelo enfoque emancipador e pela busca sobre a realidade social do estudante da então chamada Pedagogia Crítico-Social. Nessa lógica, entende que a realidade precisa ser estudada e ensinada de forma que coloque os educadores e educandos como sujeitos ativos nesse processo:

O principal objetivo no ato de educar é a formação de sujeitos críticos capazes de pensar e transformar o mundo em que vivem, sua realidade e sociedade, seu estar no mundo, considerando sempre a realidade onde os sujeitos vivem e as diversas possibilidades de transformação social advindas desse processo. (FREIRE, 1996, p. 20).

Nesse contato entre as duas abordagens, são associados diálogo e conscientização crítica dos educandos. No pensamento de Paulo Freire, a importância da conscientização como um primeiro passo para a transformação social é um ponto de destaque, na mesma medida em que a Geografia Crítica enfatiza a análise crítica sobre a produção do espaço como uma produção social e estimulando o diálogo com a realidade social e geográfica da comunidade escolar.

Outro importante ponto de convergência se dá a partir da contextualização do ensino e pela problematização e análise crítica dos temas, relacionando na geografia escolar a realidade dos alunos com os temas trabalhados nas atividades pedagógicas e proporcionando a compreensão da produção do espaço de maneira reflexiva. Nesta direção, a abordagem crítica das estruturas sociais destaca a importância de analisar a fundo as estruturas de poder presentes na sociedade e sua espacialização.

É possível acreditar que o pensamento crítico da Geografia estabelecido nos estudos sobre educação tem como pilar estruturante a análise crítica da produção do espaço, e se mostra norteada por questões como desigualdades socioespaciais, os processos da globalização, impactos ambientais e exploração de recursos, conflitos territoriais e todos os demais aspectos relacionados à produção do espaço.

Não é por acaso que o lugar é a categoria do pensamento geográfico que toma posição de destaque nessa linha de pensamento, uma vez que não apenas define, entende e interpreta a realidade próxima dos alunos, como possibilita o pensar geográfico dela e do mundo global a partir de suas proximidades e diferenças.

Segundo Carlos (1998), o lugar é onde a globalização se materializa, porque é nele em que de fato ocorre a vida cotidiana. A autora trabalha essa ideia a partir de conceito denominado de "Tríade Habitante-Identidade-Lugar", e traz 3 importantes pilares para a nossa categoria de análise.

A dimensão humana do espaço, contida no Habitante, enfatiza a relação das pessoas com o espaço geográfico, aqui posto então como o lugar de onde vêm e o lugar onde vivem. Refere-se assim a pessoas que vivem em determinado lugar, tornando-se parte na produção do espaço

A construção social e cultural das características e peculiaridades de um grupo ou de uma comunidade influenciam a forma como as pessoas se percebem e são percebidas pelos outros. Nesse sentido, a identidade se relaciona com os olhares para a etnia, gênero, religião, classe social, que desempenham papel substancial na formação da cultura local e nas relações dos habitantes com o lugar.

Esse lugar é entendido, assim, como produção social carregada de significados e vivências para as pessoas que o habitam: um espaço com valores, memórias, práticas culturais e histórias que o tornam único e especial para seus habitantes e sendo, portanto, socialmente construído.

Carlos (1996) ressalta as características históricas e culturais da formação do lugar na prática cotidiana. A condição para a realização da mesma é o lugar onde os seus elementos se encontram em uma relação de proximidade, o colocando como dimensão concreta e real.

Assim a análise do lugar envolve a ideia de uma construção, tecida por relações sociais que se realizam no plano do vivido o que garante a constituição de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizatória que produz a identidade homem — lugar, que no plano do vivido vincula-se ao conhecido — reconhecido. (CARLOS, 1996, p. 16).

Voltemos então os olhos para uma perspectiva que coloca o lugar como um espaço concreto, relativo ao cotidiano e ao viver. Nela, o conceito de lugar é composto por um conjunto de sentidos e usos no qual se apresentam as situações vividas: o viver, o trabalhar, o estudar, o habitar. Essa dimensão do vivido também é apropriada pelo geógrafo Milton Santos para dar sentido ao lugar do lugar na compreensão do espaço.

No seu trabalho "A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção" (1996), Santos define o espaço como um produto social e histórico, sendo assim, construído pelas relações humanas, pela técnica e pelo tempo. Ele critica a concepção de espaço como uma entidade abstrata e vazia, e busca atualizar o conceito com uma análise mais concreta e contextualizada do espaço. Para ele, isso deve ser feito a partir da análise do significado de local e global e da relação dialética entre essas duas categorias.

Anteriormente, em sua célebre publicação "Da totalidade ao lugar", Santos (1994) aborda essa relação contextualizada pela transição da modernidade para a pós-modernidade. Para ele, no primeiro momento o entendimento do espaço estava sujeito a uma lógica racional e linear. O espaço era entendido como uma estrutura homogênea e universal, passível de ser entendida em suas partes a fim de obter e dominar a sua totalidade. Ao mesmo tempo, para o autor essa totalidade se mostrava desconexa com a realidade vivida, e como é possível imaginar, resultava assim num distanciamento do lugar e das experiências humanas.

Para Santos (1994), a pós-modernidade trouxe uma nova compreensão de espaço que se mostrou íntima com o lugar. Essa afinidade se deu por conta da valorização das diferenças culturais, das subjetividades e multiplicidades, que romperam com a "totalidade" e trouxeram

uma compreensão mais fragmentada do espaço. As experiências locais ganharam tamanha relevância, que colocaram o lugar como a principal categoria estruturante do entendimento do espaço.

O lugar é o vivido, onde as pessoas constroem suas identidades, relações cotidianas e memórias. Torna-se assim permeado por afetos, significados culturais, mas principalmente relações de poder. É a dimensão humana do espaço em seu sentido mais cru. Pelo lugar, Santos (1994) reafirma a importância da participação ativa da comunidade na transformação do espaço ao colocá-la em posição de destaque na esfera local.

O global e o local, portanto, são colocados pelo autor como centro da análise que contextualiza o espaço e dá sentido a ele e aos próprios dialeticamente. Isso porque experienciam uma relação causada pela chegada do novo a partir do global, e nessa relação os lugares respondem ao mundo segundo os diversos modos de sua racionalidade própria. Essa é a descrição dos processos de globalização e mundialização; e neles os lugares não são agentes passivos – pelo contrário. E é pela resposta dos lugares (ou melhor, dos sujeitos destes lugares) ao processo de globalização que se estabelecem as diferenças entre eles.

Santos aborda o Lugar em seu aspecto relacional – para o autor, o Lugar se insere no mundo e o mundo se insere no lugar. Nessa perspectiva, o lugar é interpretado como construção social que se estende do global ao local, e revela-se tanto como expressão de resistência como de adaptação à ordem global. As singularidades do lugar serão compreendidas dentro do contexto global. (CARNEIRO, 2018, p. 3).

Busca-se, a partir desse panorama inicial, trazer e contextualizar os mais relevantes suportes teóricos que expliquem a categoria de lugar, seu destaque dentro da perspectiva crítica da Geografia e, por sua vez, a importância desta para o ensino de uma Geografia Crítica. Tanto no pensamento de Milton Santos como no de Ana Fani Alessandri Carlos, o lugar toma uma posição central na maneira de perceber e estudar o espaço. Entende-se o lugar a partir de uma compreensão que o coloca como importante no entendimento da produção do espaço no modo de produção capitalista.

O ensino da Geografia também deve ter como objetivo ampliar esses significados a partir da criação de situações de aprendizagem. Para Cavalcanti (2008), não basta apenas compreender o lugar enquanto realidade vivida, pautada nos elementos afetivos e empíricos da vivência dos alunos. Cabe ao ensino ampliar esses significados e adicionar outros elementos da realidade objetiva-global na análise.

3.1 O material didático e o Novo Ensino Médio

O material didático é uma ferramenta essencial no processo de ensino-aprendizagem, e tem um papel fundamental no suporte ao ensino a partir da promoção de situações de aprendizagem dos estudantes. Dentro do ensino, o que entende-se por material didático não é limitado apenas ao livro didático, e sim a uma ampla gama de recursos, como livros didáticos, apostilas, cadernos, recursos digitais, jogos educativos, vídeos, entre outros.

A realidade do ensino público brasileiro mostra que o livro didático assume um papel central no ensino escolar, sendo o principal suporte do professor e do aluno nas escolas brasileiras. Isso acontece porque eles representam praticamente a totalidade dos materiais didáticos fornecidos pela gestão pública. Nesse processo, o livro é escolhido pelo professor e as escolas os recebem do governo, que compra os livros inscritos no Programa Nacional do Livro e do Material Didático diretamente com as respectivas editoras.

Callai e Deon (2018) apontam que o protagonismo do uso do livro didático em sala de aula, em detrimento dos diversos recursos didáticos possíveis, já é um tema bastante discutido entre diferentes autores da educação brasileira. As pesquisadoras completam que os livros são os maiores responsáveis pelo enraizamento das diretrizes de currículo no cotidiano prático da escola.

As aquisições do Programa Nacional Do Livro e do Material Didático, que são formalizadas a partir de editais publicados ano a ano, se baseiam justamente nas orientações formais de currículo. Isto é, seguem atualmente a estrutura da Base Nacional Curricular Comum e, no caso da investigação deste projeto, da Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio. Ambos os documentos aposentaram os Parâmetros Curriculares Nacionais, criados posteriormente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A BNCC e a BNCC do Ensino Médio, publicadas em 2017 e 2018, respectivamente, são marcos importantes na educação brasileira e são foco de discussão e análise tanto na academia quanto na gestão pública da educação e, principalmente, nas escolas, por parte dos educadores. A base é resultado do que havia sido pensado em relação à educação pública desde a Lei de Diretrizes e Bases; é prevista no Plano Nacional de Educação e fruto de 4 anos de elaboração.

A partir dela é definido não apenas o que deve ser ensinado na escola em termos de currículo, mas a forma como os conteúdos de cada ciência de referência devem ser traduzidos no ensino. O objetivo da sua criação é esclarecido na introdução do documento:

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (BRASIL, 2018, p. 7).

A BNCC do Ensino Médio foi homologada em dezembro de 2018 pelo Conselho Nacional de Educação. Sua formulação se deu em diálogo direto com o que se estava sendo proposto para uma possível reforma do Ensino Médio, a partir de alguns esboços de textos oficiais elaborados pela gestão anterior do MEC, no Governo Dilma.

Para isso, foi criado um grupo de trabalho composto por educadores, pesquisadores de diferentes áreas e representantes de entidades educacionais, além de diversas consultas públicas, audiências e seminários com a comunidade escolar, algumas revisões e discussões ao longo dos meses.

O documento final de 2018 definiu dez competências gerais da educação básica que buscam sintetizar os princípios básicos do direito à educação, e posteriormente, introduz o conceito de competência, que é a unidade estruturante dos novos parâmetros curriculares:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8).

Os embasamentos legais para a formulação da base concentram o cerne de sua origem na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/1996, apesar de terem aparecido em outros documentos oficiais, como a própria Constituição Federal de 1988 e a definição que a mesma traz da educação como direito fundamental.

O destaque da LDB para a construção das duas BNCC's se mostra, essencialmente, na elaboração das primeiras premissas que estruturam o que deve ser entendido como Base Nacional Curricular Comum, como é possível aferir diante desse objetivo, contido nela:

(...) 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, 1996, p. 8).

Desta maneira, a LDB entende que a base deve determinar as aprendizagens essenciais, utilizando-se das diretrizes comuns que foram postuladas a partir das competências. Isto é, algo além dos conteúdos mínimos que devem estar presentes no ensino

médio, em cada área do conhecimento: Matemática e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. É importante colocar que essa divisão das áreas do conhecimento no currículo do ensino médio também foi posta pela LDB.

Em paralelo a formulação da base, as discussões a respeito do Ensino Médio também inclinava-se na direção de uma reforma curricular. Na realidade, alguns dos principais temas da reforma do ensino médio foram se desenvolvendo a partir de um programa lançado em 2013 chamado “Ensino Médio Inovador”, que tinha como pautas principais a ampliação de carga horária, a interdisciplinaridade, um maior apoio técnico e financeiro, a ampliação da formação dos professores e também a contextualização dos conteúdos com a realidade dos estudantes.

Contudo, a formulação oficial da reforma teve seu início em 2015, quando foi instituída uma comissão com tal finalidade e composta por especialistas da educação, representantes do MEC, da comunidade escolar e da sociedade civil. A partir desse ponto, foram realizadas diversas etapas de discussão, consulta pública e diálogo com diferentes atores envolvidos no campo educacional. Foi promovida uma ampla consulta pública online, na qual estudantes, professores, gestores, pesquisadores e demais interessados puderam contribuir com suas sugestões e opiniões.

Também foram realizados debates, encontros e audiências públicas em diferentes regiões do país, visando ampliar a participação e coletar subsídios para a elaboração da proposta final. Além disso, diálogos com entidades representativas da área educacional, como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Diante desse cenário, foi editada pelo então presidente Michel Temer a Medida Provisória 746/2016 que implementou a Lei do Novo Ensino Médio, de forma a estabelecer os princípios básicos que nortearam a reforma para serem implementados progressivamente a partir de 2022. No ano de 2017, a Lei do Novo Ensino Médio 13415/17 foi aprovada no congresso nacional, trazendo de forma mais estruturada e complexa o projeto da reforma.

O aumento da carga horária é um dos pontos da reforma do Ensino Médio, contida na Medida Provisória 746/2016 como uma alteração da LDB e prevê atingir o total de 1.400 horas/ano (partindo de 2022 com ao menos 1000 horas/ano). Esse aumento foi organizado de forma progressiva e busca como objetivo atingir o Ensino Médio em Tempo Integral. Ainda em vias de ser alcançado, o Ensino Médio hoje possui 1800 horas do currículo da Base

Nacional Curricular Comum e 1200 horas em Itinerários Formativos, atingindo no total 3.000 horas ao longo dos 3 anos.

Os Itinerários Formativos foram implementados pela Lei 13415/2017 e representam uma das principais mudanças da reforma e foco de críticas e controvérsias por parte de muitos educadores e entidades educacionais.

Basicamente, os Itinerários Formativos são um conjunto de opções curriculares que os estudantes podem escolher, a princípio de acordo com seus interesses, aptidões e objetivos futuros. Eles tem o objetivo de oferecer uma formação mais flexível e diversificada, permitindo que os alunos aprofundem seus conhecimentos em áreas de seu interesse e desenvolvam habilidades específicas.

Além disso, eles são apresentados como uma possibilidade de expandir as áreas do conhecimento estudadas para além das ciências da natureza, ciências humanas, matemática, linguagens e suas tecnologias e de seus formatos estipulados pela BNCC, podendo contemplar cursos técnicos ou profissionalizantes, estágios, projetos de pesquisa e atividades práticas. Essa abordagem visa, de acordo com os formuladores da reforma, tornar o ensino médio mais relevante para os alunos, permitindo que eles personalizem sua educação de acordo com seus interesses e aspirações futuras.

A distribuição e funcionamento dos itinerários formativos podem variar de acordo com a organização da escola e a legislação educacional do país. Em geral, os estudantes têm a oportunidade de escolher entre diferentes itinerários eletivos oferecidos pela escola, que podem ser ministrados em períodos específicos, como disciplinas optativas, ou podem ser desenvolvidos em projetos integrados ao currículo regular.

Outra implementação da reforma foi trazer para o currículo horas do chamado "projeto de vida". Trata de uma disciplina criada com o objetivo de promover "o desenvolvimento integral dos estudantes", ajudando-os a construir seus projetos pessoais e profissionais, bem como suas habilidades e competências para a vida adulta. Em outras palavras, busca fornecer aos alunos as bases para a sua inserção no mercado de trabalho.

Diante da implementação da reforma desde 2017 até o começo das mudanças curriculares iniciadas em 2022 e ainda em exercício, diversos movimentos de educadores e pesquisadores que se opõem à reforma buscam trazer o debate para a realidade das escolas públicas brasileiras. Acadêmicos como Fernando Cássio, Daniel Cara e Mônica Ribeiro, que não só escrevem e pesquisam a respeito das mudanças implementadas pela reforma mas também se colocam como ativistas pela revogação do projeto, solução que está sendo estudada pelo atual governo federal (2023).

Para Cássio (2023), o Novo Ensino Médio é muito pior do que o modelo anterior à reforma por “se tratar de uma política educacional paradoxalmente centralizante e indutora de fragmentação”. Essa realidade fragmentada é ainda proporcionada pela falta de investimentos, que não é foco da reforma e muito menos passava pelas prioridades da Gestão Temer em 2017. Pelo contrário, surgiu no contexto da Emenda Constitucional n. 95/2016, que instituiu um Teto de Gastos e limitou drasticamente os investimentos sociais por parte do governo federal.

O educador ainda afirma que a reforma foi e é sustentada por uma defesa publicitária, que maquia a realidade subfinanciada das escolas públicas a partir de um discurso da “liberdade de escolha” do aluno e busca, de forma velada, a formação do aluno voltada a um mercado de trabalho precarizado em direitos e recursos.

Para Cássio (2023), os benefícios no Novo Ensino Médio que são almejados pelos autores e defensores da reforma, passa indispensavelmente por algo que sempre foi reivindicado pela comunidade escolar: o financiamento:

Para realizar a promessa de “liberdade de escolha”, é preciso ter escolas com infraestrutura adequada e profissionais da educação bem remunerados e com condições de trabalho e carreiras compatíveis com um ensino médio de alta qualidade. A incensada universalização da qualificação profissional no ensino médio exige ampliação proporcional das redes físicas de ensino técnico público e gratuito. Já a expansão da carga horária, com a consequente ampliação do ensino de tempo integral para quem mais precisa (isto é, estudantes mais pobres e do período noturno), demanda a criação de políticas de permanência estudantil na educação básica, coisa que o ensino superior público já realiza há décadas. (CÁSSIO, 2023).

Já o educador e professor da Universidade de São Paulo Daniel Cara (2023) acredita que o maior erro dessa reforma é apostar na solução para os problemas na questão curricular. Ele argumenta que, apesar do currículo ser provavelmente “o coração” da política educacional, todo o restante é representado essencialmente pela infraestrutura das escolas, formação dos professores, quantidade de professores dentre outros fatores. E diante da realidade, o novo ensino médio não possui os elementos necessários para que funcione de acordo com a proposta.

Um exemplo disso é a questão da disponibilidade dos itinerários formativos. Atualmente exige-se que a escola consiga oferecer pelo menos 1 itinerário formativo, sem obrigatoriamente possuir esses itinerários em todas as áreas, e assim impossibilitando diversas escolas a oferecer a tal “liberdade de escolha” ao aluno. Essa acaba sendo a realidade

de muitas escolas ao redor do Brasil, e muitas vezes em um mesmo município o aluno só encontra um itinerário que pode não ser o desejado.

Em conjunto com a implementação da Lei do Novo Ensino Médio, busca-se assim um foco nas competências enquanto habilidades do aluno diante do ensino e promove-se a "interdisciplinaridade" entre as chamadas áreas do conhecimento. A Geografia enquanto disciplina aparece diluída dentro de uma grande área chamada de "Ciências Humanas e Sociais Aplicadas", assim como as disciplinas de História, Filosofia e Sociologia.

Em relação ao chamado "Projeto de Vida", a Professora Mônica Ribeiro (2023) critica a falta de objetividade no desenvolvimento dessa nova disciplina. Segundo ela, muitas vezes pela falta de informação a respeito do que os alunos e professores esperam alcançar com esse espaço, o mesmo é colocado em segundo plano e oferecido na maioria dos casos aos professores com contrato temporário como complemento de carga horária.

Na mesma direção, Ribeiro (2023) também tece duras críticas à reforma, especialmente no que diz respeito aos itinerários formativos. Para ela, a seriedade do Novo Ensino Médio se deve ao fato de que não se trata apenas de uma reforma curricular uma vez que a mesma altera fundamentalmente a LDB, ao instituir os itinerários e de forma a diminuir a carga horária que antes era destinada às disciplinas clássicas da BNCC.

Ribeiro (2023) afirma que a mudança representa um enorme retrocesso na profissão docente pela instauração do "Notório saber" como requisito para lecionar as disciplinas dos itinerários formativos. Isso porque, além das demais contradições evidentes relacionadas ao enfraquecimento da formação docente, os professores acabam assumindo disciplinas que não estão diretamente ligadas a sua formação inicial.

Diante da sua atuação como coordenadora de uma pesquisa da rede Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio/Rede Em Pesquisa, Mônica Ribeiro reproduz a mais recente sistematização trazida deste trabalho. Uma informação preocupante ligada a essa questão dos itinerários é a de que diversos professores estão afirmando ter dificuldades de cumprir uma carga horária esperada na mesma instituição, recorrendo assim ao trabalho em duas ou mais escolas.

Outro educador oposto à reforma, Silvio Gallo (2022) aponta que o que vemos hoje é o produto da chamada "pedagogia das competências", modelo de ensino que considera nocivo por esvaziar o sentido do ensino disciplinar. E considera ainda que, especialmente nas escolas públicas, o resultado é ainda mais desastroso porque se perde o conteúdo com mais facilidade do que nas escolas particulares, ampliando os processos das desigualdades no Brasil.

O resultado dessa nova organização é o desmanche das disciplinas que conhecemos, como a Geografia, para formar áreas de conhecimento esvaziadas, especialmente nas escolas públicas. Isso porque é nas escolas públicas em que a abordagem das competências vai ser mais fortalecida em detrimento dos conteúdos das disciplinas, o que não deve acontecer nas escolas particulares.

4. ANÁLISE DOS EDITAIS DO PNLD E OBRAS DIDÁTICAS

4.1 PNLD 2018

Consideremos inicialmente para essa análise os Princípios e Critérios de Avaliação para a Área de Ciências Humanas, publicados no Edital Consolidado de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o PNLD 2018:

3.2.1.1.2. Para a Geografia, é importante localizar, compreender e atuar no mundo complexo, problematizar a realidade, formular proposições, reconhecer as dinâmicas existentes no espaço geográfico, fundamentando-se em um corpo teórico-metodológico baseado nos conceitos de natureza, paisagem, espaço, território, região, rede, lugar e ambiente, incorporando, também, dimensões de análise que contemplam tempo, cultura, sociedade, poder e relações econômicas e sociais. Essa fundamentação deve ter como referência os pressupostos da Geografia como ciência que estuda as formas, os processos, as dinâmicas dos fenômenos que se desenvolvem por meio das relações entre a sociedade e a natureza, articulando-se os fenômenos e considerando as dimensões local, regional, nacional e mundial. É importante, também, dominar as linguagens gráfica, cartográfica e iconográfica para reconhecer as referências e os conjuntos espaciais, e compreender o mundo articulado ao lugar de vivência do estudante e ao seu cotidiano. (BRASIL, 2018. p. 42).

De forma clara e objetiva, é demonstrada a importância de trabalhar o pensamento geográfico das categorias centrais da disciplina por uma análise multifatorial e complexa. Sendo assim, o lugar, para o PNLD, é posto como parte de um pensamento que considera as dimensões do tempo, cultura, sociedade e poder e que a vivência do estudante e o seu cotidiano deve ser articulada a essa compreensão geográfica.

Ao tratar de aspectos gerais (ou interdisciplinares) para a área de ciências humanas, também é reforçada a importância das classes e grupos sociais na constituição das instituições sociais, políticas e econômicas. O trabalho a partir de diversas interpretações é incentivado enquanto critério fundamental para as obras, considerando a relação entre a construção do conhecimento e os seus sujeitos sociais que o produzem.

É possível destacar dois pontos centrais de atenção com relação a esses enunciados do documento para a disciplina de Geografia. O primeiro deles se deve ao fato do documento trazer uma articulação bastante estruturada entre as linguagens da geografia e suas categorias espaciais centrais. Com isso, o modo de pensar e ensinar geográfico não apenas é contemplado, como também exigido aos livros inscritos no programa.

Além disso, essa articulação dialoga intrinsecamente com a importância do aluno de construir o pensamento geográfico a partir de uma análise que problematize a realidade

estudada. Isso tendo como base justamente a realidade na qual se encontra inserido, estimulando a partir dela todos esses processos da construção do pensamento geográfico que estão dispostos sistematicamente nos requisitos do documento.

Consideramos, portanto, duas obras didáticas que foram contempladas pelo PNLD 2018, após serem submetidas a esses critérios para a disciplina de Geografia.

A primeira delas é a terceira edição da obra didática composta pelos livros Território e Sociedade no mundo globalizado (LUCCI, BRANCO e MENDONÇA, 2016) nos seus volumes 1, 2 e 3. Os mesmos foram escritos em 2016, inscritos no mesmo ano no Edital PNLD 2018 dentro do componente de Geografia e, por fim, aprovados e disponibilizados para a rede pública de ensino em 2018.

É uma obra de geografia, elaborada em momento anterior à formulação e implementação do Novo Ensino Médio e da Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio. Além disso, é importante salientar que a mesma foi escrita por três Geógrafos: Elian Alabi Lucci - bacharel e licenciado em Geografia pela PUC-SP, Anselmo Lazaro Branco - bacharel e licenciado em Geografia pela FAI, e Cláudio Mendonça - bacharel e licenciado em Geografia pela USP.


De acordo com o Guia PNLD 2018, a coleção busca trabalhar uma proposta didático-pedagógica que valoriza a experiência de vida e os saberes trazidos pelos alunos, o que, de acordo com o documento, qualifica a capacidade dos estudantes de (re)criar conceitos, proporcionando à eles uma posição crítica perante o mundo.

Logo na apresentação, comum aos 3 volumes, é explicado que a realidade brasileira foi priorizada para trabalhar os conceitos e categorias do livro. Os autores argumentaram que existe uma importância em trabalhar a realidade brasileira em um contexto mais abrangente, tornando ela referência para eles traçarem comparações com as demais realidades do mundo atual.

Essa lógica de pensar os conteúdos a partir da realidade brasileira em primeiro plano pode ser bastante interessante para a presente análise, porque nos permite relacionar a lógica da organização da obra a partir do pensamento de Santos (1994). Isto é, uma vez que a obra é distribuída em território nacional e trata o mesmo como prioridade de análise, dialoga com a vivência dos alunos em um momento ou em outro. Nesse sentido, ao expandir o pensamento da lógica local para lógica global, pensa-se nessa relação onde o lugar responde aos processos globais, constantemente, e trazendo conjunturas específicas que são fruto dessa relação dialética.

Apesar de presente em diversas partes dos livros, a categoria de lugar enquanto conceito geográfico é apresentada no Volume 3 da coleção, dentro da Unidade 2- Espaço Geográfico e Urbanização, no capítulo 4 intitulado Urbanização Mundial.

O capítulo é introduzido pelo tópico "Lugar, Cidade e Cidadania", trazendo o Lugar a partir de uma reflexão a respeito dos elementos considerados na constituição das cidades enquanto definição. Nesse raciocínio é trabalhado as diferentes formas de vida e seus aspectos componentes (localidades, realidades sócio-econômicas, moradia e trabalho) para assim chegar no conceito de espaço vivido, isto é, o lugar onde é exercido o cotidiano:

 **ENTRE ASPAS**

Lugar


Lugar corresponde ao espaço físico de vivência do indivíduo ou de uma comunidade, que faz parte de sua vida cotidiana. O lugar tem significado especial, pois está relacionado às experiências individuais e coletivas, incluindo a condição socioeconômica.

Dessa forma, o mesmo lugar pode ter significado diverso para diferentes pessoas, de grupos sociais distintos. Uma rua, por exemplo, é vivida de uma forma por uma pessoa que simplesmente a percorre de carro; já para as crianças que nela brincam e os adolescentes que a frequentam é vivida de maneira completamente diferente. O vendedor ambulante que trabalha num parque público percebe esse lugar de modo distinto das pessoas que o frequentam para lazer. O *shopping center* pode ser um lugar de diversão e lazer para os jovens ou de trabalho para os funcionários dos restaurantes e lojas.

Com a globalização, os lugares passaram a carregar, na visão de algumas correntes da Geografia, características tanto particulares quanto globais, uma vez que expressam, por um lado, referências socioespaciais construídas historicamente e, por outro, referências globais trazidas pela mundialização de um mesmo modo de vida.

A relação das pessoas com os lugares está associada à questão da **cidadania**. A socióloga Bárbara Freitag nos lembra que:

“[...] Em seu sentido integral, que é o vigente hoje, a cidadania inclui os dois focos, o democrático e o liberal, a autodeterminação exercida na pólis pelo povo soberano e as disposições que garantem a segurança e a integridade dos indivíduos. A cidadania é, por um lado, a capacidade de intervir no Estado e, por outro, o poder de exigir do Estado o respeito e a plena concretização dos direitos individuais.”

Correio Braziliense. Brasília, 16 jun. 2002. Caderno Opinião. 

(*Território e Sociedade no Mundo Globalizado – Volume 3*, 2016, p. 84)

O lugar é trabalhado em sua dimensão percebida e dentro dos recortes e olhares que os diferentes modos de vida oferecem. Nessa perspectiva entende-se que o lugar carrega significados particulares para cada pessoa ou grupo social, moldados pelas experiências cotidianas, pela condição socioeconômica e pela cultura de cada indivíduo.

Também é colocada a relação entre os processos locais e a mundialização, que são constituídas e constituem o lugar. Ao considerar as interações globais que afetam nossas comunidades e que, por sua vez, influenciam a vida de indivíduos em diferentes partes do mundo, é trazida à tona a necessidade de equilibrar referências locais e globais na concepção dos lugares.

Como fechamento, a cidadania é posta como uma peça-chave, flertando com uma percepção de que a justiça social, a coesão comunitária e o respeito aos direitos individuais e coletivos nos lugares em que vivemos podem (e devem) ser valorizados ao reconhecer a diversidade de percepções e experiências em relação aos espaços.

Tal abordagem sobre a categoria de lugar se faz presente nos demais volumes da obra em diversos momentos, trazendo consigo em muitos momentos esse diálogo com o aluno a respeito do lugar de onde vêm e da percepção do espaço na vida cotidiana. É o caso desse trecho introdutório do Capítulo 6 - Relevo e Solo do Volume 1:

1 O RELEVO EM NOSSO COTIDIANO E NA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO

Ao sairmos de nossa casa para irmos a qualquer lugar ou quando andamos pelos lugares onde nos relacionamos com as pessoas, nos deparamos com irregularidades no terreno. Em algum momento teremos que subir ou descer uma rua ou caminhar por um trecho totalmente plano.

As diferentes **formas da superfície terrestre** que observamos compõem o conjunto das formas do relevo que, ao longo da história, constituíram-se num elemento importante no processo de ocupação e do desenvolvimento das atividades humanas. Entre essas atividades, a agricultura, por exemplo, está condicionada, em certa medida, às formas do relevo e às características do solo.

O **planejamento** e a **construção de infraestruturas**, como rodovias, ferrovias, instalação de barragens e usinas hidrelétricas, são processos de modificação do espaço geográfico que devem levar em conta as características **topográficas** e a estrutura geológica dos lugares (figura 1).

É preciso considerar, no entanto, que as **intervenções humanas** nas formas de relevo e a utilização do solo podem gerar problemas ambientais, como você verá no decorrer deste capítulo.

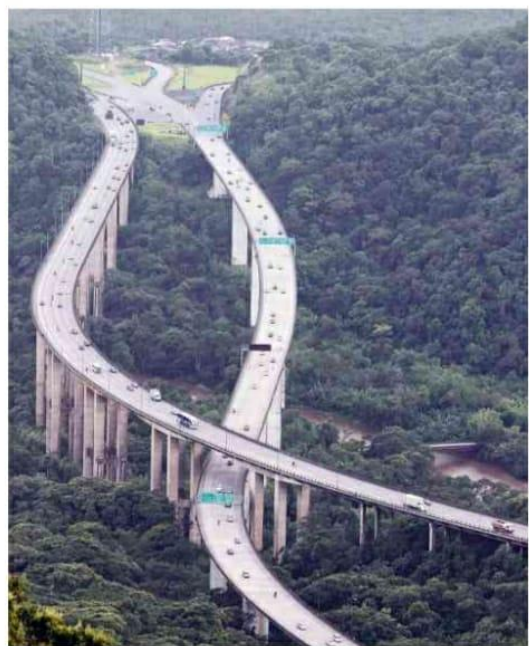


Figura 1. Pontes na Rodovia dos Imigrantes transpõem relevo acidentado na Serra do Mar, em Cubatão (SP), 2012.

Com a finalidade de trabalhar as formas da superfície terrestre, os componentes do relevo e os seus muitos processos formativos, a presente introdução remete a elementos como caminhar por uma rua íngreme ou por um trecho totalmente plano. O imaginário do aluno a respeito do relevo se volta para os lugares que já foram e são observados por ele, assim buscando conectar as ações humanas na natureza e na organização do espaço, como a construção civil e demais atividades econômicas, com as formações do relevo e o solo.

Por fim, esse trecho utiliza de uma foto que mostra duas pontes na Rodovia dos Imigrantes em relação com o relevo acidentado da Serra do Mar em Cubatão (SP) onde foi construída. A fim de ilustrar as ideias trabalhadas no texto, é um exemplo de uma intervenção humana que proporciona um impacto na paisagem e no meio natural.

A segunda obra didática contemplada pelo PNLD 2018 selecionada para análise se chama Geografia Geral e do Brasil - Espaço Geográfico e Globalização (2016), em sua terceira edição. São, assim como a outra, 3 volumes destinados ao primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio, respectivamente. Os autores se chamam João Carlos Moreira e Eustáquio de Sene, ambos formados em Geografia.

De acordo com a apresentação feita pelo Guia Digital do PNLD 2018, a obra didática propõe abordar os conteúdos numa perspectiva crítica, sob uma concepção teórico-metodológica de caráter interdisciplinar. Para isso, cada unidade nos livros é introduzida a partir de um texto síntese de maneira a estimular os alunos a trabalhar muitos de seus conhecimentos prévios.

O guia também explica que os conceitos de espaço geográfico, paisagem, lugar, território e região estão contidos na primeira unidade do livro 1, mas aparecem ao longo dos 3 volumes articulados com os demais conteúdos da obra. Sendo assim, podemos observar na Introdução da obra de Moreira e Sene (2016) o enunciado que faz a conceituação do lugar:

2 Lugar

As pessoas vivem no **lugar**, por isso esse conceito é o ponto de partida para a compreensão do espaço geográfico em escala nacional, regional ou mundial. É no lugar que as pessoas se relacionam, estabelecendo laços afetivos com parentes, amigos, colegas, vizinhos e também com a paisagem. É no lugar que são construídas as relações de cooperação, embora também as de conflito. É nele, portanto, que construímos nossa identidade cultural e socioespacial.

Para compreender o espaço geográfico e os conceitos dele desdobrados, precisamos entender as relações sociais e as marcas deixadas pelos grupos humanos na paisagem dos lugares. A rigor, precisamos entender as relações próprias da natureza, as relações próprias da sociedade e, de forma integrada, as relações entre a **sociedade** e a **natureza**. É a isso que a **Geografia**, como ciência, se dedica, e é por isso que estudamos essa disciplina na escola.

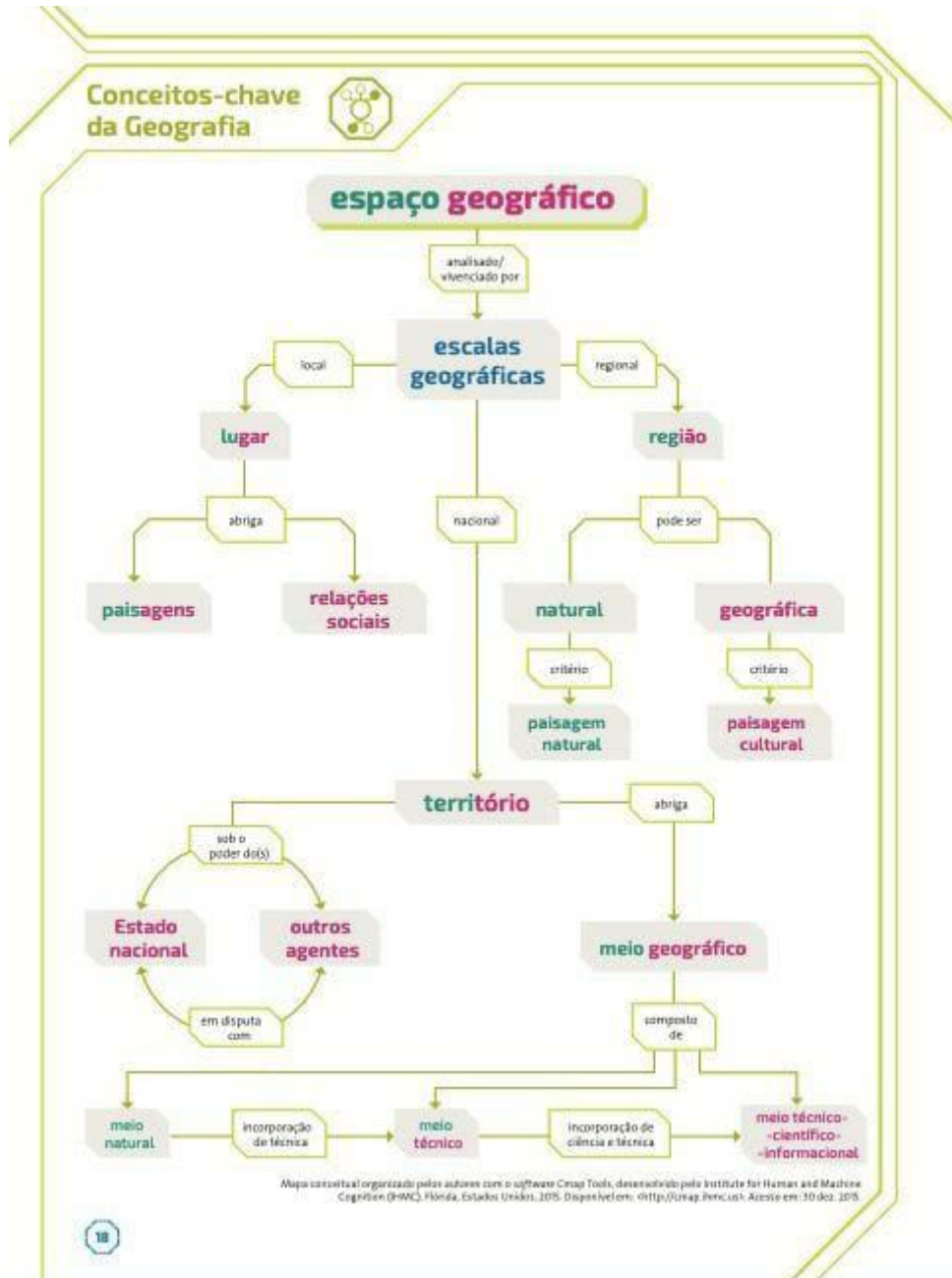
É interessante perceber que a compreensão do espaço geográfico e de seus recortes conceituais também implica trabalhar com os recortes analíticos, isto é, com a noção de **escala geográfica**. Observe o mapa conceitual na página 18 e perceba que na compreensão socioespacial há uma correlação entre os recortes conceituais e os analíticos. Assim, as **escalas geográficas** podem ser:

- **local**: exige a operacionalização do conceito de lugar, associado ao conceito de paisagem;
- **nacional**: implica a operacionalização do conceito de território controlado pelo Estado-nação, que pode ser trabalhado também nas esferas estadual ou provincial e municipal;
- **regional**: demanda trabalhar com o conceito de região em extensões variáveis em termos de área;
- **mundial**: abrange todo o globo terrestre; por isso, também é chamada de escala global, pois permite análises socioespaciais bastante panorâmicas e integradas.

(Geografia Geral e do Brasil – Espaço Geográfico e Globalização – Volume 1, 2016, p. 14)

Para iniciar a explicação, a obra traz o lugar como uma dimensão local, e vivida do espaço geográfico, recorrendo aos nossos laços afetivos para exemplificar, na realidade, as relações sociais como parte fundamental do conceito. Assim, concluindo que o lugar é onde construímos nossa identidade cultural e sócio-espacial e que as marcas deixadas pelas sociedades compõem a primeira metade mais importante para entender a relação sociedade e natureza.

Em seguida são enfatizadas as escalas da análise geográfica, sendo a local aquela que é posta em diálogo com o lugar conforme a sua "operacionalização" de forma associada ao conceito de paisagem. Vejamos o mapa conceitual citado, presente na página 18 da mesma unidade:



(Geografia Geral e do Brasil – Espaço Geográfico e Globalização – Volume 1, 2016, p. 14)

Aqui observamos a articulação dos conceitos previamente mencionados, dispostos e uma lógica que busca ilustrar as escalas geográficas. Como já foi visto, o lugar se encontra

dentro da escala local e dentro dele são comportadas as relações sociais e as paisagens. A categoria de paisagem, entretanto, é apresentada na página 12 a aparência da realidade geográfica, percebida através dos sentidos (e em destaque, o visual) e materializada pelas relações sociais, econômicas e políticas entre grupos humanos. É enfatizado que o entendimento da paisagem parte da capacidade de observação, percepção e pesquisa do observador.

Desta maneira, a paisagem e o lugar são postas para andar juntas de forma complementar, indicando para o estudante que a escala geográfica local é observável e passível de ser analisada a partir do seu entendimento pelas relações humanas e a suas interações com o espaço vivido.

Dispostas as conceituações fundamentais da escala e análise geográfica, voltemos a observação para uma atividade prática proposta aos alunos no Volume 3, como conclusão da Unidade 7 chamada Formação e Diversidade Cultural da População Brasileira:

Desenvolvendo habilidades

5. Pesquise em jornais, revistas e na internet notícias que mostrem as regiões brasileiras e os países que mais atraem ou repelem os movimentos populacionais. Em seguida, faça o que se pede.
- Destaque as causas de repulsão e os fatores de atração dos migrantes nos lugares mencionados nas notícias que você encontrou.
 - A região onde você mora está entre esses lugares de atração ou de repulsão?
 - Faça uma breve entrevista com familiares ou pessoas que morem em seu bairro que tenham migrado. Procure saber:
 - qual é o lugar de origem dessa pessoa;
 - há quanto tempo não vive no local de origem;
 - quais foram os motivos do deslocamento.
 - Escreva um pequeno texto dissertativo relacionando os resultados da pesquisa com as motivações encontradas nas notícias.

(*Geografia Geral e do Brasil – Espaço Geográfico e Globalização – Volume 3*, 2016, p. 155)

No item 5, portanto, é proposta aos estudantes uma pesquisa que destaque 4 pontos de análise listados, com o objetivo de desenvolver habilidades. A pesquisa deve ser realizada utilizando jornais, revistas e notícias em portais digitais, buscando exemplos reais de regiões brasileiras e/ou países que atraem ou repelem movimentos populacionais.

Entende-se por movimentos populacionais, neste caso, a imigração e também a migração interna como a migração pendular e o êxodo rural. Tais conceitos foram postos a partir de uma contextualização histórica e cultural das contradições da formação da população brasileira, utilizando-se de autores como Ribeiro (1995). O povo brasileiro, de acordo com o mesmo, nasce do entrechoque, da confluência e do caldeamento do invasor

português com os índios silvícolas e campineiros e com os negros africanos na condição de escravidão.

Para a realização do exercício, a utilização da realidade social observável do estudante é estimulada todo o tempo, não apenas como cenário e objeto de análise geográfica do próprio mas, mais do que isso, como elemento comparativo com demais realidades sociais que possam ou não conter movimentos populacionais como parte integrante de sua história e cultura. É o caso do tópico "C", que pede para que o aluno busque alguém dentro da sua realidade local (no caso, o bairro) que tenha migrado, colocando nessa entrevista alguns pontos básicos a serem questionados, como o lugar de origem da pessoa e os motivos do deslocamento.

O produto desse levantamento de informações é obtido a partir da realização do tópico "D". Os alunos devem organizar um pensamento crítico relacionando as notícias do Brasil e do mundo àquilo que trouxeram diretamente dos lugares de onde vêm, das pessoas com quem conversaram e do observado na sua realidade local.

4.2 PNLD 2021

Conforme visto anteriormente, a primeira mudança fundamental, estabelecida pela BNCC do Ensino Médio em diálogo com as formulações do Novo Ensino Médio, é a interdisciplinaridade e a formação da área de "Ciências humanas e sociais aplicadas". Nessa nova configuração, a Geografia existe, necessariamente, inserida nessa área.

Esse aspecto é colocado no Anexo VI do Edital Consolidado de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o PNLD 2021, que trata do Novo Ensino Médio não apenas como uma realidade para o programa, mas também como um desafio:

Como descrito no texto introdutório dos critérios eliminatórios comuns, o ensino médio se transformará profundamente, o que exigirá tanto dos professores quanto da equipe gestora uma capacidade de adaptação igualmente profunda. Certamente, um grande desafio a ser enfrentado por esses profissionais diz respeito à construção de novas relações de ensino e aprendizagem estruturadas em áreas de conhecimento, conforme o disposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); afinal, na formação inicial da maioria dos docentes brasileiros não há espaço para a vivência efetiva da interdisciplinaridade. (BRASIL, 2021, p. 89).

O Anexo VI é uma novidade em relação às demais edições do PNLD porque trata da inclusão de Obras de Ação continuadas no programa. Tais obras são destinadas aos

professores e gestores e tem como objetivo oferecer um material que oriente a integração dos diversos profissionais da educação dentro da escola para a implementação do Novo Ensino Médio.

Considerando a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas contempladora dos conteúdos e categorias da educação geográfica do Ensino Médio, analisemos o tópico 1.4 do edital que trata dos "Critérios eliminatórios específicos da obra didática da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas".

Diferentemente da edição anterior (2018), não existe praticamente nenhuma menção específica à forma de pensar geográfica e suas respectivas categorias que vá além da seguinte colocação:

1.4.1.10. Trabalhar, em profundidade, com as categorias da área de ciências humanas e sociais aplicadas (tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade; cultura e ética; política e trabalho) por meio de diferentes problemas, atividades e vivências. (BRASIL, 2021, p. 84).

Percebemos que o que o documento reconhece como relevante, dentro dos amplos objetos de análise da Geografia, o espaço, o território e as fronteiras. Dessa forma, a categoria lugar, e conseqüentemente a escola local de análise geográfica, não aparecem descritos no documento, cenário bastante diferente do último edital do PNLD destinado ao Ensino Médio (2018).

Consideramos que o lugar enquanto construção social é fundamental para o ensino que busca compreender a reconhecer a importância da realidade vivida do aluno para o aprendizado geográfico (e científico). Por esse motivo, devemos buscar entender nas entrelinhas em que medida o documento se aproxima dessa perspectiva:

1.4.1.6. Explorar conceitos das ciências da humanas e sociais aplicadas para resolver problemas na vida cotidiana do estudante, oferecendo sistematicamente subsídios claros e precisos para a tomada de decisão cientificamente informada. (BRASIL, 2021, p. 84).

Apesar de presente a ideia de que as ciências humanas e sociais aplicadas (onde encontra-se a análise Geográfica) trazem conceitos que dialogam com a vida cotidiana do estudante, a forma como ela é posta também se mostra bastante diferente do edital de 2018. Agora, busca-se no pensar científico a sistematização dos subsídios para a resolução de problemas, e deixa-se de lado a valorização do sujeito consciente e ativo no processo de construção dessa mesma realidade.

É importante salientar que a Geografia aparece, ao longo do documento inteiro, apenas como uma descrição dos termos de análise enquanto termo geográfico, acompanhado sempre dos termos antropológico, sociológico, histórico e filosófico. A presença da análise e do pensamento espacial, por outro lado, é bastante citada à luz dos chamados "estudos contemporâneos" que contemplam o passado e "projeções futuras".

Diante do Guia do PNLD 2021 também apareceram outros elementos que podem ser importantes nos resultados da análise do trabalho. Se mostra forte a presença de enunciados como "protagonismo jovem" e "metodologias ativas" nas obras do edital de 2021. No edital do PNLD 2021, a ideia de metodologias ativas para as obras didáticas de Ciências Humanas e Sociais aplicadas é colocada como um requisito obrigatório, e é explicada a partir da importância do jovem de vivências práticas de pesquisa na escola.

Consideremos então a obra Contexto e Ação (2020), disposta em 6 volumes escritos pelos sociólogos Igor Machado, Henrique Amorim, Fabiana Sanchez Grecco e Leandro Galastri, além do filósofo Cassiano Terra Rodrigues e do historiador Glaydson José da Silva.

De acordo com a análise do Guia PNLD 2021 sobre o contexto geral da obra, a mesma é organizada a partir de quatro eixos orientadores: o ser humano como princípio; a realidade brasileira como conteúdo em diálogo com o contexto internacional; a defesa dos Direitos Humanos como método; e a superação de toda e qualquer forma de opressão como fim.

A realidade brasileira como base do conteúdo da obra abre caminho para um diálogo com a Geografia na medida em que a mesma é intrinsecamente ligada à compreensão dos espaços, lugares e territórios. Além disso, se a obra destaca a relação entre realidade brasileira e contexto internacional, é esperado a possibilidade de que o lugar seja trabalhado em meio a discussões sobre geopolítica, fluxos econômicos, relações comerciais, interações culturais e questões de fronteira.

É dito em seguida que é sob esses eixos que são desenvolvidos, problematizados os saberes centrais das ciências humanas e sociais aplicadas, listados como Tempo, Espaço, Sociedade, Cultura e Indivíduo.

O tom é dado pelas competências e habilidades previstas na BNCC, e apesar de não adentrar mais profundamente em conceitos geográficos, como foi feito nas outras obras analisadas anteriormente, essas categorias são fundamentais na Geografia para entender as dinâmicas espaciais, as relações sociais e culturais e as transformações ao longo do tempo.

Além disso, os Temas Contemporâneos Transversais foram usados como parâmetro na escolha dos saberes a serem destacados na obra, como é exemplo a cidadania, civismo,

ciência, tecnologia e multiculturalismo. O foco, por sua vez, é descrito como uma aprendizagem significativa que produz conhecimento e desenvolve habilidades dos alunos, formando valores. Na Geografia, esses temas podem ser explorados por meio de questões como cidadania global, impactos ambientais da tecnologia, migrações e diversidade cultural.

Nesse primeiro panorama já é possível notar uma grande diferença entre os dois primeiros livros analisados, uma vez confirmado aquilo que já havia sido desenhado no Edital PNLD 2021: a geografia não aparece estruturada sob as categorias que lhe é própria e sim sob uma nova perspectiva interdisciplinar trazida pela implementação da BNCC. Mais do que isso, a disciplina foi trabalhada sob a ótica e o pensamento de autores de demais áreas das ciências humanas, uma vez que o novo currículo entende isso como uma possibilidade.

Buscando na obra se há um enunciado onde o lugar é conceituado enquanto categoria geográfica e destacado em sua devida importância, não foi possível encontrá-lo de tal maneira. Contudo, o Volume Territórios, Paisagens e Relações Sociais traz em diversos momentos dispersos diálogos entre a realidade brasileira e categorias de análise geográfica, dentre elas o lugar.

Por isso, foi selecionado um momento do livro em que o conceito de lugar se faz presente de forma clara e a ilustrar e estimular o pensamento geográfico no processo de ensino e aprendizagem. No Capítulo 2, chamado "Vivemos em uma aldeia global?", o lugar é pensado a partir desse questionamento e posto para dialogar com o aluno dentro da sua realidade e da relação entre o local e o global:

Aldeia global

Imagine-se vivendo em um mundo no qual os meios eletrônicos possibilitam sua integração harmônica e onde as notícias se espalham com agilidade, mantendo toda a população informada. Nesse mundo, pode-se ir de um lugar a outro com rapidez e o mercado funciona de maneira unificada, pois é repleto de lugares homogêneos e de identidades universais. Nele, o audiovisual substitui a leitura e a escrita. As informações, o entretenimento e as ideias são as principais mercadorias e atravessam fronteiras. Esse mundo, em que todas as nações vivem em uma teia de "sinestesia espontânea", foi denominado **aldeia global**, na década de 1960, pelo teórico canadense **Marshall McLuhan** (1911-1980).

A aldeia global representa a realidade em que você vive? O mundo é integrado e harmônico? Todos têm acesso igualitário à informação e à tecnologia? A economia não produz desigualdades? Os lugares e as pessoas não são diferentes? Todas as pessoas têm as mesmas condições de consumo?

Essas são algumas questões que provocam reflexões sobre em que medida algumas teorias sobre a globalização podem exaltá-la de maneira ideológica e promover a expansão das desigualdades que ela encoberta.

McLUHAN, Marshall; POWERS, Bruce R. *The Global Village: Transformation in World Life and Media in the 21st. Century*. Nova York: Oxford University Press, 1989.

Conceito

Ideologia

A ideologia pode ser compreendida como um conjunto de ideias que corresponde a determinado grupo social e seus interesses, funcionando como ferramenta conservadora, reformista ou revolucionária dos contextos sociais. Pode ser propagada por vieses religiosos, econômicos, políticos ou filosóficos sem que seus adeptos tenham total consciência dos propósitos inseridos nesses discursos.

(Contexto e ação: territórios, paisagens e relações sociais, 2020, p. 43)

De forma inicial, o conceito de aldeia global estabelecido por Marshall McLuhan é apresentado como uma realidade hipotética, e nela o fluxo de informações, mercadorias e pessoas entre a esfera local e mundial se faz com tamanha velocidade que rompe com tais barreiras, formando uma teia integrada, harmônica e democratizada em termos de acesso. Diante desse cenário o estudante é posto para refletir a respeito da sua realidade, de forma comparativa, e assim começa a ser trabalhado o lugar geográfico.

Em seguida, o direcionamento da reflexão a respeito do lugar muda e passa a compor, de forma subjetiva, uma fração da análise mais geral a respeito dos processos de globalização, feita por Milton Santos:

Sociodiversidade

Para o geógrafo brasileiro **Milton Santos** (1926-2001), a globalização é o ápice do processo de internacionalização do capital. Ele usa a concepção de **sistema-mundo** para se referir a esse processo como um **período histórico** do capitalismo. Para ele, as questões relacionadas à globalização, como a internacionalização e o uso da técnica, formam um conjunto de fatores que, de forma sistêmica, agem em diferentes graus sobre os lugares e os indivíduos. Portanto, o espaço geográfico é um dos principais meios de expressão da globalização.

Por ser dinâmico, o espaço geográfico foi compreendido por Santos como algo histórico, que reúne um sistema de objetos naturais ou fabricados pela ação humana. Na época globalizada, os objetos são cada vez mais técnicos e as ações, cada vez mais racionalizadas, e ambos teriam como finalidade a mundialização do capital.

Segundo ele, a globalização se apresenta como uma "fábula" capitalista, mas na realidade se desenvolve como uma "perversidade", quando são consideradas as desigualdades sociais – como o desemprego, a fome, o desabrigo, as doenças e a corrupção – desencadeadas por esse sistema.

Entretanto, Milton Santos acreditava que é possível construir outro tipo de globalização, mais humana e que compreenda a **sociodiversidade**, já que a mistura de povos, raças, culturas e gostos, o desenvolvimento de uma cultura popular e a aglomeração populacional possibilitam certo dinamismo, mistura e diversificação. Segundo Santos, se as mesmas bases materiais que fazem a globalização perversa (como a **unicidade** da técnica, a convergência dos momentos e o conhecimento do planeta) forem utilizadas a serviço de outros fundamentos sociais e políticos, seria um indicativo para mudanças mais positivas em termos de globalização.

Os grandes centros urbanos são os lugares onde, geralmente, a diversidade social se concentra. Embora a perspectiva de Milton Santos seja crítica às "fábulas" da globalização, não significa que ela deva ser compreendida como um mito. No mundo contemporâneo há, por exemplo, as interconexões de cidades que funcionam como centros financeiros e comerciais, lugares estratégicos e transfronteiriços para as complexas operações econômicas globais.



Milton Santos em São Paulo, em 1997. Milton é reconhecido no mundo todo como um dos maiores geógrafos brasileiros.

SANTOS, Milton. *Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

unicidade: qualidade daquilo que é único. Aqui, refere-se à padronização da tecnologia nos mais diversos locais do mundo.

(Contexto e ação: territórios, paisagens e relações sociais, 2020, p. 44)

Nessa análise, Milton Santos conceitualiza o lugar como um espaço geográfico dinâmico e histórico que reflete e é afetado pela globalização. Tal processo se dá a partir de

complexas interações entre objetos, ações e sistemas. Ele aborda tanto os aspectos negativos quanto a possibilidade de uma globalização mais inclusiva, destacando a relação intrincada entre os lugares e o fenômeno global.

Outro momento onde podemos encontrar algo próximo de uma conceituação de lugar se dá inserido dentro do conceito de paisagem, no mesmo volume:

Conceito

Paisagem

De um modo geral, a paisagem é a representação de parte da superfície da Terra. Muitas vezes é utilizada como sinônimo de espaço, embora signifique algo bastante diferente: ela representa a aparência visual de um lugar. Como se constitui de forma dinâmica, a paisagem é a materialização de um instante. Assim, ela não é apenas natural, mas também pode ser artificial, quando sofre ações humanas. Contudo, do ponto de vista da geografia humana, a paisagem é uma categoria de análise mais complexa do que

isso, podendo compreender preocupações de cunho econômico e cultural. A paisagem é, dessa forma, o resultado da relação das pessoas com o espaço e com a natureza, representando um dado momento ao mesmo tempo que expressa o processo histórico dessa relação. Além disso, a percepção da paisagem, o modo como ela é vista e sentida, tem caráter subjetivo. Diferentes grupos de pessoas interagem com a paisagem e, conseqüentemente, a percebem de diferentes maneiras.

(Contexto e ação: territórios, paisagens e relações sociais, 2020, p. 69)

É importante destacar que, no livro da mesma editora contemplado pelo PNLD 2018, o conceito de paisagem também aparece atrelado intrinsecamente ao de lugar e em uma relação que é essencialmente a mesma: como parte integrante da escala local, abrigada dentro do lugar e em relação dinâmica com a materialização dos processos sociais.

Contudo, a disposição dos conceitos dentro da obra mudou essencialmente, e o conceito de lugar não se fez presente de tal forma como foi feito com o de paisagem conforme observado na imagem acima. Enquanto pudemos observar melhor a conceituação do lugar no capítulo 2 atrelado a temas como globalização e mundo tecnológico, a paisagem aparece no capítulo 3 ao lado dos temas de relevo, estrutura terrestre, e geopolítica da hidrografia brasileira.

Um exemplo de exercício proposto aos alunos foi retirado do volume "Trabalho e Sociedade", no Capítulo 5 chamado "Há emprego para todos?". O exercício trata de um projeto de pesquisa indicado para ser realizado preferencialmente pelos professores de Geografia e Sociologia, cabendo diálogo com as Ciências da Natureza e Suas Tecnologias:

Desemprego: amostragem quantitativa

Ao longo deste capítulo, compreendemos um pouco mais sobre a relação entre emprego e desemprego sob várias frentes e perspectivas. Chegou a hora de conhecermos como a questão do desemprego está presente no nosso cotidiano: vamos pesquisar, nas proximidades em que moramos, quantas pessoas têm idade para trabalhar e, desse total, quantas têm emprego (estão ocupadas), quantas estão desempregadas (desocupadas), e quantas estão fora da força de trabalho.

Centenas de pessoas desempregadas formam fila diante da Secretaria Municipal de Infraestrutura de Manaus para participar de processo seletivo para vagas de pedreiro e servente de pedreiro. Amazonas, 2018.



(Contexto e ação: trabalho e Sociedade, 2020, p. 131)

Como introdução ao projeto, é apresentado o tema da pesquisa que será desenvolvida: o desemprego. Conforme indicado, a pesquisa deve ser feita nas proximidades da moradia do estudante de forma a buscar verificar, aos moldes do IBGE, como o desemprego se faz presente em sua realidade cotidiana. O produto final do trabalho é um gráfico descrevendo a situação de emprego e desemprego na realidade local do estudante.

A investigação parte das seguintes perguntas mobilizadoras: quais são as características dos trabalhadores da região onde eu moro? Que tipo de atividade eles exercem? Quantas pessoas estão empregadas ou desempregadas?

A metodologia utilizada parte de uma pesquisa quantitativa onde deve-se obter uma relação entre emprego e desemprego no lugar onde o aluno vive. Assim, nesse trecho são explicados os conceitos de amostragem quantitativa e qualitativa. De acordo com o livro, busca-se com isso sair do campo de estudo teórico e demonstrar a dimensão prática da do tema do desemprego.

São determinados, em seguida, a disposição dos grupos, um modelo de questionário para auxiliar o aluno na elaboração do seu próprio e os moldes de organização de dados e exposição dos resultados. Por fim, é exposto no seguinte trecho o sentido que a atividade busca ter enquanto situação de aprendizagem:

Nosso percurso até aqui

Professor, no Manual você encontra orientações sobre esta seção.

Com este projeto, você pôde mobilizar uma nova técnica de pesquisa, a de amostragem quantitativa. A partir dela, foi possível conhecer melhor um pouco da realidade do lugar em que você vive, sobretudo quando pensamos a relação entre emprego e desemprego.

A técnica de pesquisa por amostragem pode ser usada em vários momentos da vida estudantil e profissional, sobretudo quando nos deparamos com situações de trabalho em que se torna necessária uma leitura mais aprofundada sobre um determinado fenômeno.

O trabalho com técnicas de pesquisa permite o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos por meio do estudo ao relacioná-los com a realidade que nos cerca.



(Contexto e ação: trabalho e sociedade, 2020, p. 133)

Esse exemplo de atividade se mostra bastante relevante para a presente análise porque coloca a dimensão do lugar vivido com um objetivo diferente daquele percebido anteriormente nas obras do PNLD 2018. Dessa vez, o olhar do aluno é direcionado para o mundo do trabalho em duas dimensões diferentes e complementares. São elas a realidade brasileira, local e vivida diante do mercado de trabalho e o desenvolvimento de habilidades de pesquisa voltada para o desenvolvimento profissional do aluno.

No primeiro caso, o exercício se coloca como um produto dos conceitos trabalhados ao longo do capítulo. São eles essencialmente o desemprego e o emprego, colocados a partir de índices, de como são realizados tais índices e de processos históricos que ilustram situações de desemprego em massa, como a crise financeira de 2008. Sob esse cenário, o mercado de trabalho se faz contextualizado enquanto conteúdo.

Em relação ao foco dado ao desenvolvimento das habilidades de pesquisa, temos um bom exemplo de como se construiu na prática o objetivo anunciado da obra de estimular atividades colaborativas, o trabalho em equipe, o protagonismo juvenil e o conhecimento científico.

A segunda obra contemplada pelo PNLD 2021 que foi aqui selecionada para a análise se chama Humanitas (2020), escrita por três historiadores, sendo eles Jorge Ferreira, Ronaldo Vainfas e Sheila de Castro Faria. É uma coleção composta por 6 livros e também propõe uma disposição interdisciplinar dos conceitos ao longo dos volumes.

De acordo com o Guia PNLD 2021, a obra tem uma abordagem crítica do pensamento e da elaboração das categorias-chave das ciências humanas e sociais aplicadas. Isto é, que articula diferentes métodos, concepções e temas emergentes, em relação com as

"comunidades", dizendo-se focar na intervenção social, na reflexão crítica das ciências humanas e sociais aplicadas e em diálogo com diferentes saberes e culturas.

Um ponto importante a ressaltar é que a obra propõe que a sua pauta central trata do protagonismo do estudante e privilegia as suas vivências e a prática da pesquisa. Novamente, portanto, vemos que nesse novo modelo de Ensino Médio pensado a partir da BNCC do Ensino Médio de 2018 e da reforma do ensino médio a prática do aluno assume um papel dominante nas obras.

Em nenhum dos 6 volumes do livro foi localizado a conceituação da categoria de lugar de forma significativa, bem como de demais categorias da análise geográfica que, no caso das outras obras analisadas, dialogavam muitas vezes diretamente com o lugar. Além disso, houve bastante dificuldade em identificar momentos dos livros em que o simples uso da palavra lugar trouxesse algum sentido de análise espacial e geográfica.

De forma geral, o livro trabalha diferentes conceitos das ciências humanas organizados sob uma perspectiva histórica, e deixa de propor uma análise espacial como forma de interpretação e pensamento da realidade contemporânea do aluno que se pretende alcançar a partir dos temas presentes.

Um exemplo que ilustra essa observação pôde ser observado no volume Indivíduo, Sociedade e Natureza ao longo do capítulo intitulado de Cidade, Urbanização e Natureza. Nesta parte do livro o foco é colocado sob a conceituação de cidade a partir de seus desdobramentos dentro das ciências humanas. De maneira introdutória, um panorama histórico é traçado buscando explicar a origem da formação das cidades determinada e ordenada pela formação do modo capitalista de produção.

Em seguida é trabalhada a conceituação de fato, colocando-as como construções humanas resultantes de processos sócio-espaciais e temporais. Em seguida, são mencionadas e elaboradas características comuns às cidades ao redor do mundo como a concentração de fluxos, pessoas, transportes, serviços e informações.

Ao longo da elaboração dessa linha de pensamento, é colocado em um destaque uma concepção estritamente geográfica:

Em 2002, José Eli da Veiga (1948-), agrônomo de formação, lançou o livro *Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula*. Com base no *Censo demográfico* de 2000, o autor defende a tese de que o Brasil é bem menos urbano do que demonstram as estatísticas. O fato de o IBGE considerar urbana toda sede municipal, independentemente do número de habitantes que possui ou das funções que desempenha, superestima o que é urbano no país. A maioria das cidades seria apenas pequenas aglomerações, nas quais inexistem condições mínimas do modo de vida urbano. Além disso, o autor ressalta a problemática de considerar o rural como espaço do atraso – que deve ser superado – e o urbano como reflexo de progresso.

A geógrafa Ana Fani Alessandri Carlos (1950-) publicou em 2003 uma resenha do livro, debatendo as ideias de Veiga. A primeira crítica que a autora faz é ao fato de o autor usar o conceito político-administrativo de cidade (segundo o qual cidade no Brasil seria toda sede de município). Há décadas a Geografia Urbana descartou esse conceito, por não

ser capaz de abarcar a realidade social e funcional das cidades. Outra ideia questionada é a dicotomia entre rural e urbano que o autor expressa, dita como contraproducente. Na percepção de Ana Carlos, a análise de Veiga se prende meramente ao plano local, sem considerar que o capitalismo se concretiza estendendo-se de forma mundial e sobrepondo o global ao local. Nesse contexto, a sociedade urbana realiza-se em um espaço mundial em que o rural não deixa de existir, mas passa a se articular em outro plano.

- Com base em uma análise crítica da visão dos dois autores, produza uma charge sobre os critérios político-administrativos utilizados na definição de cidade e urbano no Brasil. Em sua charge, considere questões como as funções, as atividades desenvolvidas e as características espaciais das cidades, bem como o modo de vida urbano.

(*Humanitas: indivíduo, sociedade e natureza*, 2020, p. 62)

Destaca-se assim a dimensão funcional das cidades e, principalmente, a presença da realidade social enquanto fator fundamental para a conceituação de cidade dentro do pensamento feito na Geografia Urbana.

De acordo com a autora mencionada, a cidade só pode ser entendida levando em conta a ação do sistema global de produção sob as localidades, sendo essa dinâmica que estrutura as cidades e o urbano. Trata-se, portanto, de uma linha de pensamento que corrobora para um entendimento crítico do pensamento geográfico.

Seguindo essa linha de raciocínio, o capítulo se volta para então trabalhar o último eixo proposto que é a relação da cidade com a natureza:

1 A NATUREZA E A CIDADE

Ao observar a paisagem em uma cidade, é possível identificar a presença de ruas, casas, comércios, carros, postes, lixo, etc. É uma visão completamente distinta da que se tem em uma paisagem com predomínio de elementos naturais, na qual prevalecem plantas, animais, rochas e rios.

De modo geral, a cidade é percebida como algo fora da natureza. Essa construção filosófica ocidental se deu a partir da separação entre seres humanos e natureza, com os seres humanos assumindo uma posição de domínio. Em Roma e na Grécia antigas, as cidades eram concebidas como lugar de ordem e civilidade, ao contrário da natureza, concebida como selvagem e hostil.

Vista aérea da cidade de Rio Branco (AC), com o rio Acre no centro. Os elementos urbanos modificam a paisagem natural.
Foto de 2019.



(*Humanitas: indivíduo, sociedade e natureza*, 2020, p. 62)

É nesse momento do texto em que a categoria de paisagem aparece de forma contextualizada, não havendo um destaque específico para a sua conceitualização. A mesma é apresentada em dois grandes pólos que são a paisagem urbana e a paisagem natural, e são citados elementos que via de regra compõem cada um deles.

O exemplo escolhido para ilustrar o texto é a paisagem de um trecho do Rio Acre que perpassa a cidade de Rio Branco, e traz uma mistura dos elementos mencionados anteriormente, de forma a complexificar a reflexão a respeito da paisagem, e mais do que isso, marcar a importância da mesma no entendimento da relação entre cidade e natureza.

Nitidamente pode ser observado que ao longo do parágrafo que o mesmo poderia trazer uma relevância para a reflexão do lugar em uma perspectiva crítica e que buscasse promover o entendimento do aluno acerca da sua realidade espacial, e, com isso, o seu papel na construção do espaço.

Contudo, o livro coloca o pensamento geográfico em segundo plano, limitado a um destaque ao longo do texto. Passa batida a oportunidade de explorar melhor a dimensão vivida do lugar, introduzida pelo pensamento de Carlos (2003) ao destacar a realidade social como elemento chave na constituição de uma cidade enquanto conteúdo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O enraizamento das diretrizes de currículo se faz presente, essencialmente, a partir do uso do livro didático em sala de aula, conforme apontam Callai e Deon (2018). Nesse sentido, ao voltar a atenção para as diferenças efetivadas pelos livros do Programa Nacional do Livro Didático em momentos anteriores e posteriores à Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio e a implementação do Novo Ensino Médio, buscou-se obter alguns pontos de análise sobre como essas mudanças se apresentaram na prática pedagógica.

O primeiro deles diz respeito aos critérios exigidos pelos editais consolidados de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para as duas edições do PNLD analisadas.

Em relação ao edital de 2018, foi observado que o documento traz uma articulação bastante estruturada entre as linguagens da geografia e suas categorias espaciais centrais, reservando uma parte significativa para estruturar de forma clara as categorias do pensamento espacial que precisam ser trabalhadas obrigatoriamente pelas obras.

Isso se deve ao fato de que, posteriormente à construção da BNCC do Ensino Médio, não havia sido implementada a divisão das áreas do conhecimento para as aprendizagens essenciais. Essa divisão já havia sido pautada pela Lei de Diretrizes e Bases (1996), e organizou a disposição dos conteúdos para os livros didáticos usados em uma nova organização de Ensino Médio posterior à publicação da BNCC.

Dessa forma podemos perceber uma abrupta mudança em relação a organização das áreas do conhecimento, sendo a Geografia inserida dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O resultado disso para os livros didáticos do PNLD, conforme observado a partir dos critérios agora estabelecidos pelo edital de convocação das obras do PNLD 2021, foi uma reorganização estrutural das obras.

Neste edital não foram elaboradas, de forma clara e objetiva, categorias fundamentais do pensamento espacial que sejam enquadradas dentro de um pensar geográfico assim determinado pelo texto. O lugar não aparece no texto senão possivelmente dentro do espaço, e talvez até do território, uma vez que essa lógica geográfica não é trabalhada e não se faz presente em momento algum fora da, assim dita, interdisciplinaridade.

Tal mudança pôde ser verificada na prática a partir de três pontos observados. O primeiro deles é a estruturação em si das obras do PNLD 2021, agora destinada para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em 6 volumes que trabalham a área de forma interdisciplinar e sendo seus eixos de análise particulares para cada obra. Anteriormente, para

cada antiga disciplina dentro das chamadas ciências humanas, onde estava a Geografia, existiam 3 volumes, podendo ou não serem indicados para cada ano do ensino médio respectivamente.

Os outros pontos observados que marcam a mudança estrutural nas obras didáticas, pautada pela interdisciplinaridade e implementação da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas tratam da presença e ausência da conceituação do lugar nas obras. No caso daquelas contempladas pelo PNLD 2018, foi observado que o lugar se fez presente com enunciados claros e muitas vezes capítulos e tópicos destinados quase exclusivamente a esse tema.

Por sua vez, nos livros contemplados pelo PNLD 2021 nos deparamos com a ausência total de tais enunciados, capítulos ou mesmo tópicos claros que trabalhem o lugar enquanto categoria e conceito do pensamento geográfico.

Na primeira obra (Contexto e Ação: Territórios, Paisagens e Relações Sociais 2020 p.43 a 45) foi possível extrair um trabalho relativamente detalhado da categoria de lugar, pensado a partir dos trabalhos de Milton Santos sobre a globalização e a internacionalização do capital.

Não foi o caso da segunda obra (Tempo e Espaço, 2020), onde foi demonstrado justamente a ausência do lugar em todos os volumes da obra e destacado momentos em que o texto se aproxima com a dimensão local, como é feito ao trabalhar as cidades ao longo do capítulo intitulado de cidade, urbanização e natureza, no volume Indivíduo, Sociedade e Natureza.

Outro ponto importante da análise das obras se deve ao fato de que ambos os editais, e as obras analisadas, valorizam em seu ordenamento próprio a chamada pesquisa científica. Nas obras do PNLD 2018, anterior às mudanças curriculares, a importância da pesquisa científica é posta pelo documento pontuando a importância do estudante compreender a relação entre a construção do conhecimento e os sujeitos sociais que o produzem.

Assim foi observado na obra Geografia Geral e do Brasil (2018, p.155) um exemplo de proposta de pesquisa qualitativa, com o tema da migração, no qual a realidade social do estudante é colocada como objeto de observação e pesquisa. Para tal observação, o exercício valoriza a observação do aluno para a sua realidade social e para as demais que integram a sua vizinhança ou o seu bairro e tem como produto um texto crítico e articulado dos resultados obtidos.

Por sua vez, o PNLD 2021 valoriza por seus critérios uma outra visão a respeito da pesquisa científica. Busca-se, a partir dela, a sistematização dos subsídios para a resolução de

problemas, com foco no aprendizado dos processos e métodos de análise como capacitação dos estudantes para o mercado de trabalho. Apesar do fato de que ambos os livros contemplados pelo edital de 2021 se apresentam dentro de uma perspectiva crítica dos conceitos da obra, é deixado de lado a valorização do sujeito consciente e ativo no processo de construção dessa mesma realidade.

Em diálogo com essa observada mudança de perspectiva a respeito da pesquisa científica, a inclusão de temas ligados ao empreendedorismo nas obras do PNL D 2021 se fez presente desde o seu edital. O chamado "protagonismo do estudante" ou "protagonismo jovem" trabalhado nas duas obras posteriores às mudanças curriculares simbolizam um modelo de escola voltado para o desenvolvimento do aluno profissional das capacidades e habilidades do aluno (ou competências, postas pela BNCC) voltadas, essencialmente, para o mercado de trabalho.

A crítica a esse modelo de escola é feita em parceria com a das mudanças de currículo e do Novo Ensino Médio por autores que foram trazidos na pesquisa, em especial Cassio (2023) quando afirma que existem evidências suficientes para afirmar que a reforma visou e visa empobrecer a formação dos estudantes, transformando-os em trabalhadores precarizados para um mercado de trabalho contemporâneo, igualmente precarizando. Para o autor, a partir do Novo Ensino Médio cristaliza-se mais ainda as desigualdades de oportunidades entre ricos e pobres.

Por fim, observa-se também, com a BNC também o esvaziamento das disciplinas para uma chamada "pedagogia das competências e habilidades" colocada por Gallo (2022) e verificada nas obras do PNL D 2021 a partir da ausência da categoria de lugar em caracterização e conceituação consistente. Nesse modelo, tanto os livros didáticos quanto os professores que os irão utilizar em sala de aula têm formação específica e disciplinar, transformando a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em uma área falsa.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Henrique *et al.* **Contexto e ação: trabalho e sociedade.** São Paulo: Scipione, 2020.
- AMORIM, Henrique *et al.* **Contexto e ação: cultura, ciência e tecnologia.** São Paulo: Scipione, 2020.
- AMORIM, Henrique *et al.* **Contexto e ação: desigualdade e poder.** São Paulo: Scipione, 2020.
- AMORIM, Henrique *et al.* **Contexto e ação: grandes transformações.** São Paulo: Scipione, 2020.
- AMORIM, Henrique *et al.* **Contexto e ação: sociedade e natureza.** São Paulo: Scipione, 2020.
- AMORIM, Henrique *et al.* **Contexto e ação: territórios, paisagens e transformações sociais.** São Paulo: Scipione, 2020.
- BRASIL. **Edital de Convocação N° 03/2019 — CGPLI Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas literárias e recursos digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2021.** Brasília, 2020.
- BRASIL. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2018.** Brasília, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2018: Ensino Médio, Geografia.** Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2021: Ensino Médio, Geografia.** Brasília, 2021.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 fev. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio.** Brasília, 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALLAI, Helena; DEON, Alana. Educação escolar e formação cidadã: possibilidades de análise a partir do livro didático de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 8, n. 15, p. 39-62, jan./jun., 2018.

CALLAI, Helena.; PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Geografia em perspectiva**. São Paulo, 2006.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.

CARNEIRO, Mauricio Barbosa. O lugar do ensino da Geografia: reflexões a partir de Paulo Freire e Milton Santos. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 01-18, 2018. DOI: 10.5216/rir.v14i2.51032. Disponível em: <<https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/51032>>. Acesso em: 25 ago. 2023.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papyrus, 2008.

CASSIO, Fernando. O “Novo” Ensino Médio é muito pior que o anterior. **CartaCapital**, 13 fev. 2023. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/opinia/o-novo-ensino-medio-e-muito-pior-que-o-anterior/>>. Acesso em: 25 ago. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul./2002.

FERREIRA, Jorge; VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro. **Humanitas**: diversidade, cidadania e direitos humanos. São Paulo: Saraiva, 2020.

FERREIRA, Jorge; VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro. **Humanitas**: indivíduo, sociedade e natureza. São Paulo: Saraiva, 2020.

FERREIRA, Jorge; VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro. **Humanitas**: política e mundo do trabalho. São Paulo: Saraiva, 2020.

FERREIRA, Jorge; VAINFAS; Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro. **Humanitas**: sociedade, cultura e política. São Paulo: Saraiva, 2020.

FERREIRA, Jorge; VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro. **Humanitas**: territórios, territorialidades e fronteiras. São Paulo: Saraiva, 2020.

FERREIRA, Jorge; VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro. **Humanitas**: tempo e espaço. São Paulo: Saraiva, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GALLO, Silvio. BNCC é um desastre para a educação brasileira, critica Silvio Gallo. [Entrevista concedida a] Laura Rachid. **Revista Educação**, 16 maio 2022.

LUCCI, Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Lazaro; MENDONÇA, Cláudio. **Território e sociedade no mundo globalizado – Volume 1**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

LUCCI, Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Lazaro; MENDONÇA, Cláudio. **Território e Sociedade no Mundo Globalizado – Volume 2**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

LUCCI, Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Lazaro; MENDONÇA, Cláudio. **Território e Sociedade no Mundo Globalizado – Volume 3**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

MOREIRA, João Carlos; SENE, Eustáquio de. **Geografia Geral e do Brasil – Espaço Geográfico e Globalização – Volume 1**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2016.

MOREIRA, João Carlos; SENE, Eustáquio de. **Geografia Geral e do Brasil – Espaço Geográfico e Globalização – Volume 2**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2016.

MOREIRA, João Carlos; SENE, Eustáquio de. **Geografia Geral e do Brasil – Espaço Geográfico e Globalização – Volume 3**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2016.

NASCIMENTO, Lisângela Kati. **O lugar do Lugar no ensino de Geografia**: um estudo em escolas públicas do Vale do Ribeira-SP. 2012. Tese (Doutorado em Geografia Física) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, Mônica Ribeiro da; FÁVERO, Altair Alberto; SILVEIRA, Éder da Silva. Entrevista com Monica Ribeiro da Silva: a reforma do Ensino Médio no Brasil. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, p. e14467, 2023. DOI: 10.5335/rep.v30i0.14467. Disponível em: <<https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14467>>. Acesso em: 23 ago. 2023.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2008.

REDAÇÃO RBA. Novo Ensino Médio 'não sobrevive mais', afirma Daniel Cara. **Rede Brasil Atual**, 08 maio 2023. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/novo-ensino-medio-nao-sobrevive-mais-afirma-daniel-cara/>>. Acesso em: 25 ago. 2023.

TAUSCHECK, Neusa Maria. **Livro didático de Geografia**: o conceito de lugar e as relações entre campo e cidade. 2020 Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.