

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

MANOELA CHIGNOLLI

**A REGIÃO NORTE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANTES E APÓS A IMPLEMENTAÇÃO
DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

São Carlos

2025

MANOELA CHIGNOLLI

**A REGIÃO NORTE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANTES E APÓS A IMPLEMENTAÇÃO
DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de
Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal de
São Carlos, para obtenção do título de licenciada em
Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Paula Gestoso de Souza.

São Carlos

2025

Chignolli, Manoela

A região Norte nos livros didáticos de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental antes e após a implementação da Base Nacional Comum Curricular / Manoela Chignolli -- 2025.
45f.

TCC (Graduação) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Ana Paula Gestoso de Souza.
Banca Examinadora: Fabrício Sebastiani Meccheri, Jéferson Muniz Alves Gracioli
Bibliografia

1. Educação. 2. Geografia. 3. Livros didáticos . I. Chignolli, Manoela. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

MANOELA CHIGNOLLI

A REGIÃO NORTE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANTES E APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DA
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de
Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal de
São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do
título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: _____ / _____ / _____.

Orientador(a)

Prof^a. Dr^a. Ana Paula Gestoso de Souza.

UFSCar (Universidade Federal de São Carlos).

Examinador(a)

Prof. Dr. Fabrício Sebastiani Meccheri.

UFSCar (Universidade Federal de São Carlos).

Examinador(a)

Prof. Dr. Jéferson Muniz Alves Gracioli.

UFNT (Universidade Federal do Norte do Tocantins).

Aos meus pais, minha referência de amor.

À minha mãe, que soube acolher minha criança interior e transformou minhas antigas brincadeiras de escolinha na possibilidade deste exercício. Você me permitiu sonhar seus sonhos. Esta conquista também é sua.

Ao meu pai, que, com sua simplicidade, apoio e amor incondicional, nunca me deixou perder a esperança. Nosso encontro de almas é minha maior certeza.

AGRADECIMENTOS

À **minha família** — Érica, Marcio e Yuri. Sem vocês, eu não teria alçado voo. Obrigada por terem confiado em mim e sustentado meus sonhos. Vocês são a minha base absoluta.

À **República Caipirinhas**. Meu amor por vocês — e pela nossa casinha — transcendeu tudo o que imaginei quando procurei por um lar em São Carlos. Obrigada por terem sido o meu ponto de recarga.

À **Flecha e Oxi**. Obrigada por terem compartilhado comigo o sol e a lua, o quarto, as confidências, as alegrias e as melancolias. Com vocês, encontrei meu lugar.

À **Amandinha**. Sua amizade é meu porto seguro e a certeza de que sempre tenho para onde retornar. Obrigada por ser casa.

Aos meus colegas de trabalho da Escola Educativa — **Claudinha, Simone e Fabrício**. Obrigada por terem sido pontos de referência. O carinho, a amizade e o apoio de vocês foram fundamentais para que eu pudesse concluir esta etapa, tornando a dupla jornada de trabalho e estudos muito mais leve.

Ao **vai e vem do destino** que me trouxe até aqui. Aos **encontros e desencontros** que partilhei e que me fizeram redescobrir minha essência e vivenciar tantas experiências transformadoras, dentro e fora das salas de aula.

RESUMO

O trabalho analisa como a Região Norte é representada nos livros didáticos de Geografia do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental, comparando obras dos períodos dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular. A pesquisa, de caráter qualitativo e documental, foi realizada com base na coleção *Pitangá Mais* (Editora Moderna), aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático. Os resultados mostram que, apesar dos avanços em relação à variedade temática e à atualização dos conteúdos, ainda predominam visões descritivas e fragmentadas sobre a Região Norte, centradas em aspectos naturais e culturais. Conclui-se que a mediação do professor é essencial para ampliar as discussões e favorecer uma compreensão crítica e plural da diversidade sociocultural brasileira.

Palavras-chave: Livro didático; Geografia; Região Norte; BNCC.

ABSTRACT

The study analyzes how the Northern Region of Brazil is represented in Geography textbooks for the 3rd and 4th grades of Elementary School, comparing works from the periods of the National Curriculum Parameters and the Common National Curriculum Base. The research, of a qualitative and documentary nature, was based on the *Pitangá Mais* collection (Moderna Publisher), approved by the National Textbook Program. The results show that, despite advances in thematic variety and content updating, descriptive and fragmented views of the Northern Region, focused on natural and cultural aspects, still predominate. It is concluded that the teacher's mediation is essential to broaden discussions and foster a critical and plural understanding of Brazilian sociocultural diversity.

Keywords: Textbook; Geography; Northern Region; BNCC.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
2.2 A Regulação Curricular: PCNs e BNCC como instrumentos de poder.....	16
2.3 O ensino de Geografia nos documentos oficiais: PCNs e BNCC em foco.....	19
2.3.1 A Geografia nos PCNs: conceitos e abordagens.....	19
2.3.2 A Geografia na BNCC: mudanças e inovações.....	21
2.4 O livro didático e o ensino de Geografia.....	22
2.5 A Região Norte no Ensino de Geografia.....	23
3. METODOLOGIA.....	24
4. ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS.....	27
4.1 Considerações sobre o livro didático do período do PCN.....	27
4.2.1 Representações da Região Norte no livro didático do 4º ano do período do PCN...	28
4.2.2 Representação da população e da diversidade sociocultural no livro didático do período dos PCNs.....	31
4.3 Considerações sobre os livros didáticos do período da BNCC.....	35
4.3.1 Representações da Região Norte no livro didático do 3º ano do período da BNCC.	36
4.3.2 Representações da Região Norte no livro didático do 4º ano do período da BNCC	39
4.3.3 Representação da população e da diversidade sociocultural nos livros didáticos da BNCC.....	43
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	50
7. APÊNDICES.....	52

1. INTRODUÇÃO

O Ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental contempla o processo de alfabetização e letramento cartográfico, à medida que possibilita aos estudantes compreender, perceber e dominar o espaço ocupado e não ocupado. Refletir sobre o ensino de Geografia requer um olhar atento aos conceitos fundamentais da área e à forma como esses saberes se articulam na prática docente. Assim, é essencial que o professor possua um repertório sólido de conhecimentos científicos que lhe permita mediar a construção do saber geográfico. Nos Anos Iniciais, o conhecimento geográfico contribui para que as crianças compreendam sua realidade e o entorno em que vivem, ao passo que se apropriam do espaço que habitam e reconhecem as relações que o constituem.

A ciência geográfica demonstra complexidade e apresenta múltiplas representações sobre determinados fenômenos, lugares, sujeitos ou acontecimentos. O espaço geográfico, objeto de estudo da Geografia, caracteriza-se pela transformação do ambiente e pela interação que o indivíduo estabelece com ele. O ensino da disciplina, no entanto, pode se deslocar para a reprodução de uma corrente tradicional e tecnicista (Lastória, 2012), pautada na descrição e memorização dos elementos constitutivos. Essa abordagem tradicional muitas vezes deixa de estabelecer relações, analogias e generalizações, simplificando conceitos importantes como espaço, território, lugar e paisagem.

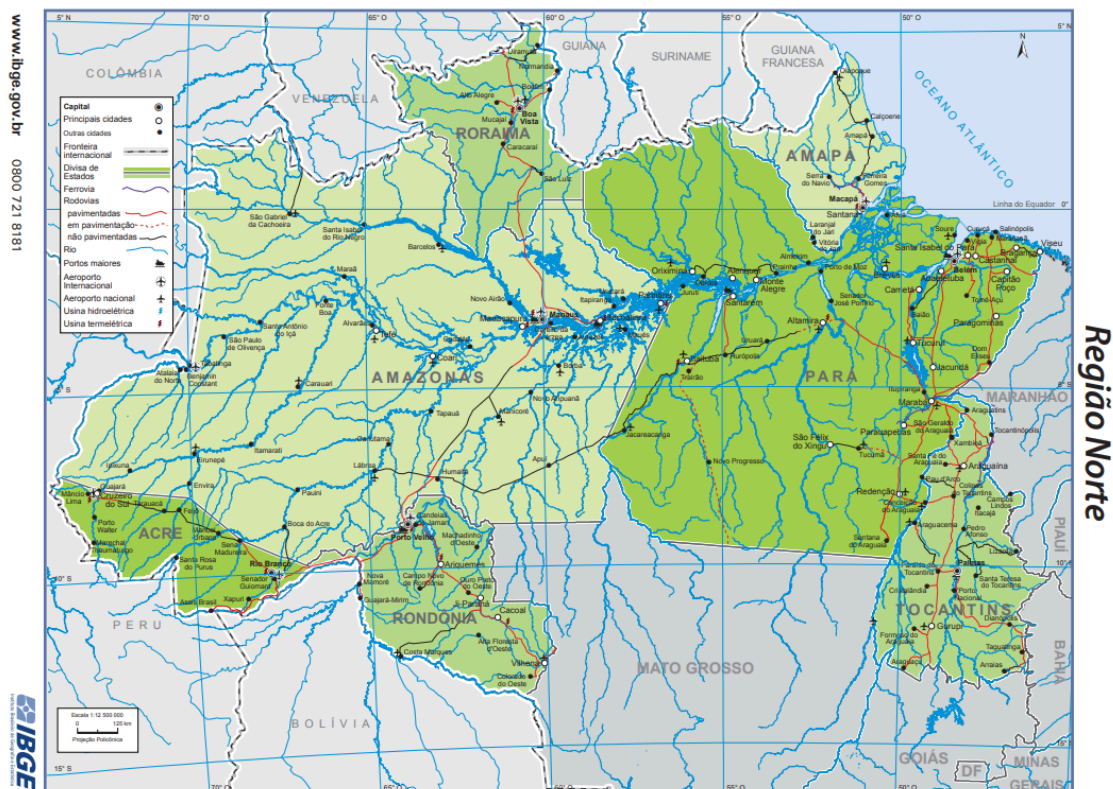
Nos Anos Iniciais, o livro didático instrumentaliza o processo de ensino-aprendizagem e orienta a prática docente para o ensino de Geografia. Além de servir como um importante recurso pedagógico, ele materializa o currículo e traduz, em linguagem acessível, os conteúdos e habilidades que se pretende desenvolver com os estudantes. Historicamente, os livros didáticos refletem as políticas educacionais vigentes e os valores que norteiam a formação escolar em cada período. No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), implementados na década de 1990, possibilitavam, de certa forma, flexibilidade e autonomia aos professores, permitindo que o ensino dialogasse com as realidades regionais. Embora, os PCN tenham pontos críticos, como por exemplo, um viés psicologizante, não enfocando aspectos políticos e sociológicos que fundamentam as escolhas curriculares e a insuficiência dos temas transversais para uma abordagem crítica em relação a diversidade e a pluralidade cultural (Gallian, Pietri, Sasseron, 2021), estes parâmetros não apresentam uma visão restrita de competências e habilidades, como é proposto na Base Nacional Comum Curricular

(BNCC), homologada em 2017. Ao estabelecer listas extensas de aprendizagens essenciais para todos os alunos - de forma obrigatória, não como um parâmetro, promove-se maior padronização dos conteúdos e das abordagens didáticas, reduzindo o espaço de autonomia docente (Gallian, Pietri, Sasseron, 2021).

Diante dessa transição curricular, evidencia-se a fragilidade de não se saber se a BNCC e os livros didáticos, ao se tornarem únicos em escala nacional, estão, de fato, atendendo às particularidades de cada lugar, território e região. O currículo, dentro de uma perspectiva unificadora, orienta, modela e, ao mesmo tempo, pode limitar a autonomia dos professores. Sua construção, portanto, é um instrumento não neutro, pois carrega intencionalidades e valores que influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, corre-se o risco de o currículo ignorar conteúdos que expressem a diversidade cultural e geográfica do país, especialmente no que se refere à Região Norte (foco deste estudo) — marcada por suas histórias, culturas e modos de vida singulares, além de apresentar especificidades geográficas, ambientais e socioculturais.

A Região Norte brasileira é cenário de uma rica diversidade, tanto humana quanto de recursos naturais. Composta pelos Estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Tocantins, Rondônia e Roraima, a Região Norte é marcada pela presença da Floresta Amazônica e por uma pluralidade de povos, culturas e modos de vida (Figura 1). Apesar de concentrar uma das maiores biodiversidades do planeta e desempenhar papel essencial para o equilíbrio ambiental global, a região ainda enfrenta desafios relacionados à desigualdade social, ao acesso a políticas públicas e à valorização de suas identidades locais. A imagem da Região Norte tem sido associada à ideia de território distante, pouco conhecido e, por vezes, reduzido à Amazônia, o que contribui para a invisibilização de sua complexidade cultural e socioeconômica.

Figura 1 - Mapa Político da Região Norte



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2016)

Refletir sobre a Região Norte, portanto, é reconhecer sua importância para o país e para o mundo, bem como questionar os estereótipos e as lacunas de representação que persistem em diferentes esferas, inclusive nos materiais didáticos e nas práticas escolares. A relevância deste estudo está em refletir sobre a representação da Região Norte nos materiais didáticos que orientam o ensino de Geografia, considerando a importância de um currículo que valorize as diferentes realidades regionais do país. Assim, esta pesquisa busca responder: qual foi o impacto das mudanças curriculares da flexibilidade dos PCN à codificação da BNCC na abordagem do tema “Região Norte do Brasil” nos livros didáticos de Geografia dos Anos Iniciais?

Este estudo tem como objetivo geral analisar e comparar a representação e o tratamento da Região Norte do Brasil nos livros didáticos, verificando a evolução da abordagem entre o período dos PCN e o da BNCC. Para tanto, definem-se como objetivos específicos:

1. Identificar a presença e o tipo de abordagem da Região Norte no livro didático de 2010 (PCN);

2. Analisar a inclusão e o tratamento da Região Norte nos livros de 2023 (BNCC), com base nas habilidades curriculares;
3. Discutir se a obrigatoriedade da BNCC resultou em uma abordagem mais diversificada e menos estereotipada da região, em comparação ao período anterior.

Cabe ressaltar que este trabalho foi desenvolvido a partir do interesse pelos documentos oficiais normativos da Educação Básica, especialmente aqueles que orientam o currículo e a produção dos livros didáticos, bem como pela afinidade construída ao longo da graduação com o ensino de Geografia. A Geografia, enquanto componente curricular, possibilita compreender o mundo para além do lugar vivido, permitindo estabelecer relações entre espaços, culturas, territórios e modos de vida distintos.

Durante os estágios realizados ao longo do curso de Pedagogia, o contato constante com os livros didáticos despertou uma atenção especial para a forma como os conteúdos são organizados, apresentados e traduzidos para a prática pedagógica. Entre os diferentes materiais observados, os livros de Geografia, História, Ciências e Língua Portuguesa sempre chamaram a atenção, seja pela linguagem, pelas imagens ou pelas concepções de mundo que expressam. Dentre esses, a Geografia destaca-se como o campo que mais mobilizou interesse, por articular dimensões sociais, culturais, políticas e ambientais do espaço.

A escolha de analisar a Região Norte decorre, ainda, da percepção de que essa região é frequentemente apresentada de forma estereotipada nos materiais didáticos, reduzida a imagens da natureza, da floresta e de populações tradicionais, sem o devido aprofundamento sobre sua diversidade sociocultural, seus conflitos territoriais e suas dinâmicas urbanas. Assim, investigar como a Região Norte é representada nos livros didáticos de Geografia dos anos iniciais, antes e após a implementação da BNCC, constitui-se como uma oportunidade de refletir criticamente sobre o currículo, o livro didático e o papel do professor na mediação desses conhecimentos.

Para atender aos objetivos propostos, o presente estudo adota uma abordagem qualitativa, com procedimentos de análise documental e bibliográfica, tendo como corpus de investigação livros didáticos de Geografia aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Foram analisados dois conjuntos de obras da Editora Moderna: o livro de Geografia do 4º ano da coleção *Projeto Pitangüá* (2ª edição, 2008), vigente no contexto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e distribuído entre 2010 e 2012; e os livros de Geografia do 3º e do 4º ano da coleção *Pitangüá Mais* (1ª edição, 2021), em circulação entre 2023 e 2025, alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A metodologia e o

corpus de análise serão detalhados no Capítulo 3. Por fim, o trabalho está estruturado nos seguintes capítulos: o Referencial Teórico (Cap. 2), a Metodologia (Cap. 3), a Análise de Dados (Cap. 4) e a Conclusão (Cap. 5).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O Ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Refletir sobre o ensino de Geografia implica compreender os conceitos fundamentais da área e suas possibilidades de abordagem no contexto escolar. É essencial que o professor possua um repertório sólido de conhecimento científico, de modo a favorecer a construção do saber geográfico pelos estudantes. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, esse conhecimento possibilita que as crianças compreendam sua realidade e a do entorno, reconhecendo-se como sujeitos que produzem e transformam o espaço em que vivem.

O ensino da Geografia, em uma perspectiva histórica, priorizava uma explicação objetiva e quantitativa da realidade, a partir de uma suposta neutralidade do discurso científico. A Geografia tradicional tinha como objetivo estudar a relação estrita entre o homem e a natureza, sem considerar o social. O estudo era marcado pela descrição e memorização dos elementos da paisagem, dissociando-se do espaço vivido pela sociedade e das relações contraditórias da produção e da organização do espaço. No início do século XX, a Geografia se limitava às preocupações quanto à confecção e leituras técnicas dos mapas (Gonçalves, 2006).

No período pós-guerra, o cenário se transforma e o estudo da Geografia passa a refletir as transformações históricas e políticas, pois torna-se necessário compreender as relações mundiais e como isso se reverbera nos aspectos econômicos, sociais, políticos e ideológicos. No entanto, tais mudanças não atingiram de forma significativa a prática dos professores, tampouco os livros didáticos, que conservaram uma linha tradicional, descritiva e descontextualizada.

Azanha (2006) afirma que a Geografia deve conduzir os alunos à reflexão sobre o lugar que ocupam e suas relações com o meio ambiente, considerando os trajetos diários, as paisagens modificadas e as transformações provocadas pela ação humana. O ensino geográfico, então, tem como ponto de partida, a experiência dos estudantes e, aos poucos, é ampliado para outras escalas espaciais. Assim, o ensino de Geografia, ao promover a leitura e a interpretação do espaço, contribui para o desenvolvimento de cidadãos críticos e

conscientes de seu papel na sociedade, por meio da articulação entre a leitura do mundo, os conteúdos específicos da disciplina e a assimilação dos conceitos geográficos.

É por meio da Geografia que se constroem olhares e percepções sobre as relações entre os indivíduos e os ambientes, em um movimento de compreensão das estruturas sociais, econômicas, políticas, culturais e ambientais (Callai, 2013). Para isso, é necessário que o ensino parta da realidade do estudante, mas que também o leve a contemplar outras realidades, ampliando sua visão de mundo.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a alfabetização e o letramento estão intimamente relacionados à alfabetização espacial, pois, além de aprender a ler a palavra, o educando deve aprender a ler o mundo (Freire, 1989). Essa leitura requer a articulação entre teoria e prática, entre os pressupostos ético-políticos e os conteúdos da Geografia, considerando as características grupais e pessoais dos sujeitos. Assim, a aprendizagem geográfica deve integrar o outro, o espaço, a natureza e a sociedade, levando em conta as histórias, experiências e culturas dos grupos sociais. A leitura do mundo, portanto, constitui-se como uma prática que permite à criança compreender os lugares que habita e reconhecer-se como parte ativa na construção do espaço geográfico.

Dentre os conceitos geográficos importantes, destaca-se o conceito de lugar e paisagem. Para Milton Santos (1996), compreender um lugar significa reconhecer sua história e as relações que o constituem. Tendo a localidade como eixo dos processos de ensino e aprendizagem nos anos iniciais é possível valorizar o repertório cultural e espacial dos estudantes e a partir disso, desenvolver a compreensão de que o espaço que ocupam está em constante transformação e entender as causas e efeitos desses processos. Nisso é fundamental que o docente estabeleça as relações entre local, regional, nacional e o global, como discorre Callai (2006, p. 95), ao pontuar afirma que:

Em cada um destes níveis poder-se-á constatar, também, a presença do universal, ou seja, de características gerais, globais, pode-se dizer, que marcam a forma como os lugares reagem às condições internas e aos fluxos externos. Há em cada um destes níveis, há a presença dos demais. O trânsito nos vários níveis desta escala é fundamental para uma análise significativa [...]. No estudo do lugar, as outras dimensões são presença obrigatória para que não se incorra em análises simplistas, que não permitam as explicações adequadas.

Nessa mesma direção Lastória e Mello (2008, p. 2) indicam que:

Pensar o lugar como espaço que está intimamente relacionado com o global - glocalidade - é compreender a existência de uma tensão dialética entre aquilo que se entende por mundo e como o próprio se mostra, nos diversos lugares do globo. É crer o local como muito mais que uma aldeia fechada em si mesma, mas uma aldeia que lê o mundo de sua forma e devolve ao mundo a sua leitura apropriada, específica, é ainda, creditar valor planetário a uma dimensão que até então era menosprezada pelos geógrafos.

Callai (2005) destaca ainda que, para pensar o espaço, é necessário aprender a olhar, observar, descrever, registrar e analisar, habilidades que devem ser desenvolvidas desde os primeiros anos escolares, com base em práticas investigativas que estimulem a curiosidade e a leitura crítica do mundo.

Essas concepções teóricas orientam a forma como o conhecimento geográfico é materializado nos livros didáticos, que traduzem, em linguagem acessível, as visões de mundo e de espaço presentes nas políticas curriculares

2.2 A Regulação Curricular: PCNs e BNCC como instrumentos de poder

Em sua origem, o currículo demarcava o território e os conhecimentos dos conteúdos que seriam propostos e impostos, organizados para regularem a prática didática. Nesta perspectiva, o currículo evita a arbitrariedade do que será ensinado e, segundo Sacristán (2013), orienta, modela e pode limitar a autonomia dos professores, em virtude de sua capacidade reguladora e de ordenamento do tempo escolar. Por almejar uma educação para todos, o currículo demanda que os conteúdos sejam dosados e organizados.

Para Apple (1982), o currículo não se restringe a uma lista neutra de conteúdos, mas se constitui como um campo de disputa simbólica e política, no qual determinados saberes são legitimados em detrimento de outros. Assim, o currículo expressa um projeto de sociedade e de sujeito, revelando intenções educativas e ideológicas. Essa perspectiva permite compreender que a regulação curricular não é apenas técnica, mas política. Ao selecionar e legitimar determinados saberes, o Estado define também quais identidades, culturas e regiões são reconhecidas como legítimas no espaço escolar. Nesse sentido, o currículo torna-se um instrumento de poder, que pode tanto reproduzir desigualdades quanto abrir brechas para resistências e reinterpretções.

Entre o currículo prescrito, aquele delineado em documentos oficiais, e o currículo vivido, aquele efetivamente construído nas práticas escolares, há um espaço de negociação, onde os professores interpretam e ressignificam as orientações oficiais segundo o contexto e as necessidades dos estudantes. Dessa forma, a regulação curricular assume papel central na organização da prática docente, configurando-se como instrumento político-pedagógico que orienta e, ao mesmo tempo, delimita as possibilidades de ação. É por meio dessa regulação curricular que:

[...] é regulado o conteúdo (o que é ensinado e sobre o que se aprende), são distribuídos os períodos para se ensinar e aprender, é separado o que será o conteúdo do que se considera que deva estar nele inserido e quais serão os conteúdos externos e mesmo estranhos. Também são delimitados os territórios das disciplinas e especialidades e são delimitadas as referências para a composição do currículo e orientação da prática de seu desenvolvimento. (Sacristán, 2013, p. 19)

Em decorrência de o currículo originar-se em um campo de disputas, Apple busca compreender os motivos e as condições que fazem com que determinados conteúdos sejam legitimados como verdades absolutas.

Antes da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o currículo da Educação Básica era regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5.692/1971), que estabelecia orientações gerais sobre a organização do ensino. Essa legislação previa um núcleo comum obrigatório para todo o país, mas cabia aos Estados a formulação dos currículos específicos, que, por sua vez, serviriam de referência para as escolas estaduais, municipais e particulares. Assim, havia uma grande diversidade nas propostas curriculares, o que dificultava a garantia de uma formação comum entre os estudantes de diferentes regiões.

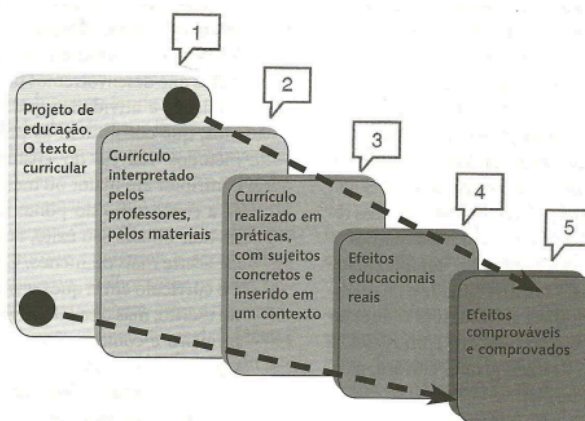
A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), entretanto, passou a exigir a elaboração de diretrizes que orientassem os currículos e seus conteúdos mínimos, a fim de assegurar “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996). Diante disso, os PCNs foram criados com o propósito de orientar a prática pedagógica dentro de uma perspectiva flexível, permitindo que os conteúdos se mantivessem coerentes e articulados em nível nacional, sem desconsiderar as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas. Dessa forma, o currículo proposto pelos PCNs sugere autonomia às equipes pedagógicas, não se tratando de uma homogeneização ou imposição.

A progressiva regulação curricular no Brasil permite traçar uma linha do tempo que evidencia a formulação e a reformulação das orientações nacionais, culminando, em 2018, na criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse percurso, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) desempenharam e ainda desempenham papel essencial na consolidação das políticas educacionais brasileiras, orientando a organização dos currículos e reafirmando os princípios da LDB. As DCNs buscam garantir a integração entre as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, ao mesmo tempo em que reafirmaram o compromisso com uma formação integral, pautada na diversidade e na equidade. Assim, as Diretrizes consolidaram-se como um elo conceitual entre a flexibilidade dos PCNs e a normatividade da BNCC, reafirmando o papel da regulação curricular como mediadora entre

autonomia e unidade.

Nesta discussão, é válido destacar que o currículo é reconhecido como elemento central no processo de desenvolvimento educacional. Para Sacristán (2013), o currículo é elaborado em um ciclo de cinco fases, conforme detalhado na Figura 2 a seguir.

Figura 2 - Esquema de concepção do currículo como processo e práxis



Fonte: Sacristán, p. 26 (2013).

As cinco fases, que se estendem do currículo oficial (prescrito nos textos) ao currículo avaliado (efeitos comprovados), demonstram a complexidade do processo curricular em seu desenvolvimento. Neste sentido, o currículo real é a síntese entre a proposição de um plano ou de um texto público e os conteúdos das ações que se materializam nas práticas pedagógicas desenvolvidas.

Para Sacristán (2013), o texto curricular (que é o documento oficial), embora não reflita a totalidade dos efeitos convertidos, é o que difunde os códigos da cultura. Contudo, ao ser interpretado por diferentes agentes, ele pode ser enriquecido e até subvertido. É nesse ponto do processo, no qual o currículo é apresentado e modelado, que entram os materiais didáticos. Portanto, os livros didáticos assumem um papel crucial, pois passam pela interpretação, tanto de quem os utiliza no ensino (os professores) quanto de quem os produz. Eles atuam como mediadores entre o currículo oficial e o que de fato acontece em sala de aula.

Tendo em vista esta concepção de currículo, a transição entre uma proposta que apresenta minimamente uma abordagem flexível dos PCNs e a padronização da BNCC constitui o pano de fundo desta investigação. Tal mudança curricular convida à reflexão sobre se o aumento da obrigatoriedade, ao se materializar no livro didático, principal veículo dessas diretrizes, promove, de fato, uma representação mais rica, crítica e menos simplificadora da

Região Norte. Essa análise mostra-se fundamental, uma vez que o livro didático atua como mediador e concretizador do currículo prescrito.

Assim, compreender as transformações nas políticas curriculares e suas implicações para o ensino de Geografia permite analisar, com maior profundidade, como tais orientações se materializam no livro didático. No caso desta pesquisa, isso se torna particularmente relevante ao considerar a representação da Região Norte — historicamente marginalizada e estereotipada nos discursos geográficos e escolares. A forma como o currículo nacional, mediado pelos livros didáticos, constrói e difunde imagens sobre essa região revela não apenas escolhas pedagógicas, mas também relações de poder que definem o que é visível, legítimo e ensinado sobre o território brasileiro.

2.3 O ensino de Geografia nos documentos oficiais: PCNs e BNCC em foco

2.3.1 A Geografia nos PCNs: conceitos e abordagens

No contexto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o ensino de Geografia requer que os vínculos entre as relações socioculturais do espaço geográfico e os elementos físicos e biológicos que o constituem estejam integrados em uma investigação múltipla de suas interações. O documento, tendo como referência a Fundação Carlos Chagas, aponta problemas nas propostas curriculares no que diz respeito às escolhas dos conteúdos e às questões de ordem epistemológica.

Entre essas fragilidades, destacam-se: a ausência de conteúdos fundamentais, como nação e território, e a falta de estudos que articulem os elementos físicos e biológicos; a priorização dos conteúdos conceituais em detrimento dos procedimentais; a separação entre geografia humana e geografia física, desconsiderando o caráter socioambiental; a utilização da memorização como principal recurso metodológico, sem uma compreensão mais ampla dos fatores envolvidos; e a ausência de uma noção clara das relações entre escala e tempo.

No escopo do documento, são apresentadas definições que buscam nortear a prática pedagógica no ensino da Geografia. A paisagem deve ser compreendida a partir da dinâmica das transformações, e não como mera descrição ou análise de uma imagem estática. Seu ensino deve contemplar os modos de produção e de existência dos espaços geográficos, em consonância com os elementos vivos e não vivos que compõem a paisagem, a qual está subordinada a fatores de ordem social, cultural e natural.

Para isso, é fundamental priorizar a observação e a explicação das mudanças, o que se transforma e o que permanece. A paisagem pode, ainda, ser entendida de modo subjetivo,

como um lugar que adquire significados a partir das vivências e das experiências de quem o habita. O lugar, portanto, sugere vínculos afetivos e subjetivos que seguem as referências pessoais e os valores de quem o ocupa ou o percebe, gerando sentimentos de pertencimento entre o espaço, a natureza e os sujeitos.

Via de regra, o território, em uma visão tradicional, tem origem biológica e baseia-se em uma concepção ratzeliana de propriedade ou posse. Nos PCNs, entretanto, o território é abordado sob uma perspectiva crítica e social, tendo como ponto de partida a necessidade de compreender a complexidade da convivência em um mesmo espaço, onde múltiplas identidades coexistem e se reconhecem mutuamente.

Em consonância com o objetivo desta pesquisa que consiste em analisar os livros didáticos de Geografia do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental, passa-se à análise das orientações dos PCNs destinadas ao segundo ciclo, foco central deste estudo.

Os PCNs organizam o ensino da disciplina em Blocos Temáticos, que podem ser aprofundados pelas escolas e pelos professores conforme as necessidades e problemáticas específicas de cada contexto, considerando as dimensões sociais, culturais e ambientais que atravessam a realidade dos estudantes.

Cabe ressaltar que os Blocos Temáticos possuem caráter orientador e não prescritivo, oferecendo uma base de referência para o exercício da autonomia curricular. Para o segundo ciclo do Ensino Fundamental, os conteúdos sugeridos abrangem: *O papel das tecnologias na construção de paisagens urbanas e rurais; Informação, comunicação e interação; Distâncias e velocidades no mundo urbano e rural; e Urbano e rural: modos de vida.*

Segundo o documento, o ensino de Geografia deve, portanto, partir de temáticas que revelam as semelhanças e diferenças entre os modos de vida, as formas de trabalho e produção, as percepções do espaço e da paisagem, bem como os ritmos naturais e mecânicos que regulam o cotidiano. A partir dessas discussões, os estudantes podem aprofundar conceitos específicos da área, como configuração territorial, posição geográfica e localização.

No que se refere ao ensino das paisagens, estas constituem um ponto de partida para a compreensão de conteúdos como território brasileiro e regionalização, sendo que as paisagens urbanas e rurais, por sua vez, possibilitam a identificação de diferentes modos de vida. Já o ensino sobre tecnologia pode ser desenvolvido a partir da análise de como as inovações interferem nas dinâmicas sociais e espaciais, na organização das cidades e nos processos de industrialização, evidenciando de que maneira os diferentes grupos sociais moldam, produzem e transformam os espaços.

2.3.2 A Geografia na BNCC: mudanças e inovações

Sob a orientação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino de Geografia estrutura-se em torno de um conjunto de princípios que visam mobilizar o raciocínio geográfico do estudante. Para isso, o componente curricular propõe quatro perguntas-chave que devem orientar a prática pedagógica: *Onde se localiza?*; *Por que se localiza?*; *Como se distribui?*; e *Quais são as características socioespaciais?*. Em consonância com isso, a BNCC pressupõe que, através da aplicação do conhecimento geográfico no dia a dia, o estudante amplia o exercício da cidadania. Conforme aponta o documento:

Essa é a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica: desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza. Para tanto, é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento fatural (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o exercício da cidadania (Brasil 2017, p. 360)

A partir da articulação dos questionamentos pontuados, torna-se possível o desenvolvimento do pensamento espacial, permitindo que o estudante interprete as paisagens, compreenda os fenômenos socioespaciais e reconheça a complexidade das interações entre a natureza e a ação humana. A BNCC destaca, ainda, a importância de que os estudantes sejam capazes de identificar a sociodiversidade presente em múltiplas culturas, compreendendo suas características, territorialidades e os significados atribuídos aos espaços que habitam.

Para que esse processo se concretize, a BNCC organiza o ensino de Geografia a partir de seis conceitos estruturantes: espaço, o mais abrangente e complexo, território, lugar, paisagem, natureza e região. Esses conceitos orientam a compreensão dos fenômenos geográficos, possibilitando que os estudantes reconheçam “a desigualdade dos usos dos recursos naturais pela população mundial; o impacto da distribuição territorial em disputas geopolíticas; e a desigualdade socioeconômica da população mundial em diferentes contextos urbanos e rurais” (Brasil, 2017, p. 361).

Vale destacar que a BNCC desloca a organização curricular para a codificação de habilidades e para o foco no desenvolvimento do raciocínio geográfico, buscando assegurar maior alinhamento e progressão entre as etapas da Educação Básica. Sua estrutura é organizada em cinco unidades temáticas que funcionam como eixos orientadores para o detalhamento das habilidades prescritas: *O sujeito e seu lugar no mundo*; *Conexões e escalas*; *Mundo do trabalho*; *Natureza, ambientes e qualidade de vida*; e *Formas de representação e pensamento espacial*. Contudo, emerge uma contradição no próprio texto normativo. Na

unidade “O sujeito e seu lugar no mundo”, a BNCC prescreve que o ensino deve possibilitar “o aprofundamento do conhecimento sobre si mesmas e de sua comunidade, valorizando os contextos mais próximos da vida cotidiana”, para que as crianças “percebam e compreendam a dinâmica de suas relações sociais e étnico-raciais” (Brasil, 2017, p. 362). Diante disso, coloca-se o questionamento: de que maneiras é possível garantir o efetivo reconhecimento das comunidades e das identidades locais em um cenário de padronização curricular que, inevitavelmente, induz à homogeneização dos materiais didáticos produzidos em escala nacional?

2.4 O livro didático e o ensino de Geografia

Os livros didáticos configuram-se como importantes instrumentos do processo de ensino-aprendizagem, fornecendo informações, exercícios, imagens, ilustrações e textos que apoiam o trabalho docente. Historicamente, o livro didático ganhou destaque a partir do século XIX, em decorrência das ações do Estado voltadas à ampliação de sua produção e distribuição.

No contexto brasileiro, Azevedo (2008) aponta que as políticas estatais tornaram o livro didático um foco de atenção no século XX, consolidando-se nas décadas de 1980, 1990 e 2000, com a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1985. O PNLD foi desenvolvido com o pressuposto de redemocratizar o acesso aos materiais didáticos e, conseqüentemente, ao conhecimento, considerando que, em muitos casos, o livro didático constitui-se como o único material acessível aos estudantes brasileiros (Callai, 2016).

De acordo com o Ministério da Educação (Brasil, 2020), o programa tem como finalidade avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita às escolas públicas de educação básica.

Diversos autores problematizam o uso do livro didático como um mero instrumento de reprodução de conteúdos, destacando que, por si só, ele não garante a aprendizagem. Considerando a concepção de currículo um processo, como propõe Sacristán (2013), compreende-se que cabe à escola promover um uso crítico e contextualizado do material, em consonância com o Projeto Político-Pedagógico da instituição, de modo que o professor atue como mediador, estabelecendo relações entre os conteúdos e a realidade vivida pelos estudantes.

No ensino de Geografia, o livro didático adquire funções essenciais, pois constitui um meio de acesso ao mundo letrado e às representações espaciais. É necessário, contudo,

reconhecer suas potencialidades enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo quando utilizado de forma articulada às experiências concretas dos alunos — aspecto fundamental em uma disciplina que se ancora na vivência prática para a construção de sentidos (Libâneo, 1999).

Rodrigues e Cunha (2021), em pesquisa realizada com professores e estudantes da Educação Básica, identificaram que os alunos demonstram o desejo de ampliar as informações sobre o estado e a cidade onde vivem, com maior valorização dos aspectos regionais e locais. Entretanto, segundo as autoras, o livro didático ainda é utilizado, em grande parte, como instrumento de introdução e fixação dos conteúdos, o que reforça uma concepção tradicional de ensino e limita o desenvolvimento de uma leitura crítica do espaço geográfico. Asseveram também que quando o livro se torna o único recurso utilizado em sala de aula, corre-se o risco de restringir a aprendizagem à simples reprodução de conteúdos previamente determinados. Ressalta-se, ainda, que o livro didático é subordinado ao currículo vigente e, considerando o atual contexto brasileiro regido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), impõe-se a reflexão sobre a possível limitação dos aspectos regionais nas coleções didáticas de circulação nacional.

2.5 A Região Norte no Ensino de Geografia

Casa de sete estados, Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, a Região Norte ocupa uma área de aproximadamente 3.870.000 km². Apesar de sua vasta extensão territorial e da riqueza sociocultural, histórica e ambiental que a compõem, a região ainda é frequentemente marcada por uma certa invisibilidade no contexto nacional e internacional. Essa invisibilidade se reflete também no ensino de Geografia, em que muitas vezes a representação do Norte é limitada a estereótipos ou a uma visão homogênea da Amazônia, desconsiderando a diversidade de povos, modos de vida e dinâmicas socioespaciais que ali coexistem.

O imaginário construído acerca da Região Norte, de sua cultura, de seu povo e de suas paisagens, tem origem na perspectiva europeia que se consolidou a partir do século XVI e perdura até os dias atuais. A representação de uma Amazônia exótica e dual reflete o ideário do “paraíso verde” ou do “inferno verde”, imagens herdadas das narrativas produzidas pelos naturalistas que vieram ao Brasil.

A Amazônia pode ser vista “de fora para dentro”, a partir de uma lógica ancorada no pensamento moderno, de base europeia e sustentada por uma polarização de ideias

frequentemente preconceituosas (Pinto, 2006); ou “de dentro para fora”, perspectiva que permite compreender sua pluralidade e complexidade, contemplando a diversidade sociocultural e a polifonia de diferentes sujeitos e grupos sociais (Beltrão; Lima, 2017). Resta, portanto, identificar qual dessas abordagens é mobilizada na construção das representações da Região Norte nos livros didáticos.

Uma pesquisa elaborada por Rocha e Amoras (2015), anterior à homologação da BNCC, investigou como crianças do Ensino Fundamental II, residentes na Região Norte, concebiam a Amazônia. As ilustrações produzidas pelas estudantes revelaram uma visão paradisíaca e romantizada, marcada quase exclusivamente pelos elementos naturais. Em apenas um dos desenhos havia a presença da figura humana, representada, contudo, como um ser apartado da natureza — sem a integração entre os conceitos de sociedade e natureza. Nessa representação, os perigos enfrentados pelo sujeito estavam relacionados aos animais da floresta, e não aos conflitos sociais, à disputa por terras, à fome ou à violência; tais abstrações ilustram a permanência e reprodução do ideário construído.

Os livros didáticos, instrumento poderoso de mediação do conhecimento na escola, podem constituir um ponto de partida para alterar essa visão estereotipada da Região Norte que, muitas vezes, não é capaz de abarcar suas pluralidades e singularidades. Valorizar a cultura local, os saberes dos povos originários, quilombolas, ribeirinhos e demais comunidades tradicionais é essencial para que o ensino de Geografia contribua para a construção de uma compreensão mais crítica, sensível e contextualizada da região.

Assim, ao considerar o papel formativo do ensino de Geografia e a força que o livro didático exerce na construção de imaginários sobre o território brasileiro, torna-se fundamental compreender de que forma a Região Norte é representada nesse material. A análise dos livros didáticos permite observar se há, de fato, uma ruptura com os discursos tradicionais que a reduzem a um espaço naturalizado e distante, ou se ainda prevalecem visões simplificadoras e estereotipadas. Investigar essas representações é, portanto, investigar também o modo como o currículo nacional e suas orientações mediadas pela escrita, pelas imagens e pelos exercícios, contribuem para a formação de um olhar geográfico mais crítico, plural e comprometido com a diversidade do território brasileiro.

3. METODOLOGIA

Esta monografia adota a abordagem qualitativa, uma vez que busca compreender a complexidade e a riqueza dos fatos, explorando sentidos e significados que não podem ser

reduzidos a dados meramente quantitativos. A investigação se caracteriza como análise documental e bibliográfica, tendo como objetivo identificar e examinar informações relevantes ligadas à abordagem da Região Norte do Brasil nos livros didáticos de Geografia dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A análise documental, segundo Triviños (1987, p. 111), “fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto etc.”, revelando-se adequada para o estudo de currículos e materiais didáticos.

O corpus da pesquisa é composto por três obras da coleção Pitangua – Geografia: o livro do 4º ano referente ao PNL D 2010, elaborado com base nos PCNs, e os livros do 3º e 4º anos do PNL D 2023, estruturados conforme as diretrizes da BNCC. A escolha dessa coleção justifica-se por sua ampla circulação na rede pública e pela possibilidade de comparar as transformações ocorridas entre dois momentos distintos da política curricular brasileira.

Outro critério para a escolha dos livros didáticos analisados foi a facilidade de acesso às obras em formato digital, o que possibilitou a consulta integral dos volumes e a análise detalhada de seu conteúdo. Cabe ressaltar que a análise abrangeu todo o livro, e não apenas capítulos isolados, de modo a contemplar as diferentes abordagens, ilustrações, atividades e orientações pedagógicas relacionadas à Região Norte. Também destaco que não foi possível analisar as orientações destinadas ao professor no livro referente ao PNL D 2010, pois apenas a versão do aluno estava disponível para consulta.

Houve a necessidade de analisar os livros didáticos do 3º e do 4º ano, em decorrência da divergência de conteúdos após a homologação da BNCC, uma vez que as temáticas regionais passaram a ser distribuídas de maneira diferente entre os anos escolares, o que evidencia alterações significativas na organização e progressão dos conteúdos de Geografia.

Considerando os objetivos da pesquisa, optou-se por trabalhar exclusivamente com as versões destinadas aos alunos dos livros didáticos, tanto no caso das obras elaboradas sob a vigência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) quanto daquelas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa escolha busca garantir a equivalência entre os materiais e focalizar as representações efetivamente veiculadas ao público discente, sem a mediação das seções direcionadas ao professor. Além disso, trata-se de uma decisão metodológica coerente com a proposta de analisar as representações e narrativas presentes no material que chega diretamente ao estudante.

Os livros foram analisados com base em um roteiro previamente elaborado, apresentado no Apêndice I, que contempla os seguintes eixos: Identificação; Análise da

unidade do livro; Contextualização e metodologia; e Preceitos éticos. Cada um desses itens permitiu observar como a Região Norte é representada e tratada nos materiais, considerando aspectos conceituais, didáticos e pedagógicos.

As categorias possibilitaram a interpretação crítica das representações da Região Norte nos materiais selecionados. Essas categorias foram construídas a partir do referencial teórico adotado e dos objetivos da pesquisa, dialogando especialmente com autores que compreendem o currículo e o ensino de Geografia como processos sociais, políticos e culturais (Sacristán, 2013; Callai, 2005; Apple, 1982).

A primeira categoria refere-se às representações da Região Norte, considerando a presença (ou ausência) de abordagens sobre aspectos naturais, sociais, culturais, econômicos e urbanos. Nessa categoria, buscou-se identificar se a Região Norte é apresentada de forma homogênea ou diversa, se predominam imagens associadas à natureza e ao exotismo e se há espaço para discutir conflitos, transformações e dinâmicas territoriais. Essa análise dialoga com Callai (2005), que defende uma leitura geográfica capaz de compreender o espaço como resultado de relações sociais e históricas, e com Beltrão e Lima (2017), ao problematizar visões estereotipadas da Amazônia.

A segunda categoria diz respeito à representação da população e da diversidade sociocultural, com foco especial nos povos indígenas, comunidades ribeirinhas e demais grupos sociais da Região Norte. Foram observadas as formas como esses sujeitos aparecem nos textos e imagens dos livros, analisando se são apresentados como sujeitos históricos e políticos ou apenas como exemplos culturais descontextualizados. Essa categoria dialoga com Apple (1982), ao compreender o currículo como um campo de disputa, no qual determinadas identidades e saberes são valorizados enquanto outros são silenciados ou simplificados.

A terceira categoria buscou identificar se os conceitos geográficos aparecem de maneira crítica e articulada ou se são apresentados de forma descritiva e estática. Essa análise se fundamenta nas orientações dos PCN (1997) e da BNCC (2017), que enfatizam a articulação entre conceitos e práticas sociais, bem como nas contribuições de Callai (2006), ao destacar a importância de compreender o lugar como espaço vivido e carregado de significados.

Por fim, a quarta categoria refere-se às estratégias metodológicas e às atividades propostas, observando se as atividades favorecem o desenvolvimento do raciocínio geográfico, da interpretação e da análise crítica, ou se se limitam a exercícios de reprodução, localização e memorização. Essa categoria permite analisar as tensões entre o currículo prescrito nos documentos oficiais e o currículo interpretado pelos autores dos livros didáticos,

conforme discutem Sacristán (2013) e Galian et al. (2021).

Por fim, a análise foi conduzida de forma comparativa, buscando identificar semelhanças e diferenças entre os dois períodos curriculares (PCN e BNCC) no que diz respeito à representação da Região Norte. A partir dessa comparação, pretendeu-se compreender se as mudanças propostas pela BNCC favoreceram uma abordagem mais contextualizada, plural e representativa das especificidades regionais do país.

Para organizar a apresentação dos dados, optei por estruturar a análise de forma segmentada, permitindo ao leitor compreender tanto as características gerais de cada obra quanto às especificidades relacionadas ao objeto da pesquisa. Desse modo, cada livro didático é inicialmente contextualizado por meio de considerações gerais, com uma separação baseada no documento orientador (PCNs ou BNCC). Em seguida, a análise é aprofundada em dois eixos: (a) as representações da Região Norte presentes no livro e (b) a forma como a população e a diversidade sociocultural são abordadas. Essa divisão busca evidenciar, de maneira sistemática, as continuidades e rupturas entre os materiais de diferentes períodos, bem como as escolhas editoriais que influenciam a construção dos discursos geográficos destinados aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

4. ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

4.1 Considerações sobre o livro didático do período do PCN

O livro didático de Geografia do 4º ano do Ensino Fundamental, selecionado para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2010, pertence à coleção *Projeto Pitangua*, publicada pela Editora Moderna. O exemplar analisado nesta pesquisa corresponde à 2ª edição, lançada em 2008, e esteve em circulação nas escolas públicas brasileiras entre os anos de 2010 e 2012.

A obra é estruturada em três grandes blocos temáticos: O espaço *urbano*, O espaço *rural* e *Transportes e comunicações*, cada um deles subdividido em três unidades. Ao término de cada bloco, há uma seção denominada “Projeto em equipe”, que propõe atividades coletivas e de integração dos conteúdos estudados, estimulando a colaboração entre os alunos.

O livro didático apresenta o conteúdo programático de forma fragmentada e desarticulada, o que dificulta a construção de uma compreensão mais ampla e significativa sobre o espaço geográfico. Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) orientem o ensino de Geografia a partir de uma perspectiva reflexiva, crítica e investigativa, o material,

por si só, não oferece subsídios suficientes para que o aluno compreenda a complexidade dos lugares e das relações sociais e naturais que os constituem.

Os PCNs recomendam que o ensino de Geografia seja desenvolvido por meio de estratégias diversificadas, como estudos do meio, relatos de experiências, entrevistas, narrativas literárias e atividades artísticas, de modo a favorecer a observação, o protagonismo e a interpretação do espaço vivido. No entanto, o livro didático analisado baseia-se predominantemente em exercícios de fixação e repetição, privilegiando a memorização de conceitos em detrimento da reflexão crítica e da construção de conhecimento a partir da realidade do estudante. Para Gonçalves (2006), o currículo praticado na escola é resultado da interpretação dos materiais e das propostas pedagógicas, e atividades excessivamente guiadas tendem a restringir a autonomia docente e o protagonismo discente. Nesse sentido, o livro didático acaba operando mais como instrumento de controle curricular do que como mediador de aprendizagens significativas.

4.2.1 Representações da Região Norte no livro didático do 4º ano do período do PCN

A Região Norte é mencionada de forma pontual ao longo das unidades, sem receber um tratamento sistemático e aprofundado. As referências à região restringem-se, em sua maioria, às imagens utilizadas como ilustração dos conteúdos abordados nos textos.

No Bloco 1, intitulado “*O espaço urbano*”, há uma fotografia que apresenta uma vista panorâmica da cidade de Manaus (AM), além de uma imagem que retrata o distrito industrial da mesma cidade (Figura 3). Os textos, no entanto, não apresentam especificidades ou características próprias da Região Norte, limitando-se a referências genéricas que não exploram sua diversidade sociocultural, econômica ou ambiental.

Figura 3 – Os distritos industriais em Manaus (AM)



Fonte: própria (2025)

No Bloco 2, intitulado “*O espaço rural*”, a Região Norte é representada em três momentos, todos relacionados ao extrativismo. As referências aparecem em legendas de imagens que ilustram práticas econômicas específicas:

- *A agropecuária e o extrativismo*: “Extração de látex na Floresta Amazônica. Município de Fordlândia, estado do Pará, 2003.”
- *A atividade extrativista*: “Castanheiro quebrando os frutos coletados para retirar as sementes, conhecidas como castanhas-do-pará, no município de Laranjal do Jari, Amapá, 2000.”
- *Extrativismo mineral*: “Vista aérea de uma área de mineração de ferro na Serra dos Carajás, estado do Pará, 2000.” (Figura 4)

Figura 4 – O extrativismo mineral na Serra dos Carajás (PA)

Extrativismo mineral

Os minerais são utilizados como matérias-primas na fabricação de vários produtos, desde utensílios usados no dia-a-dia, como painéis de ferro ou de alumínio, até objetos mais sofisticados, como computadores, automóveis e aviões, por exemplo.

Muitos minerais se encontram no interior da superfície terrestre recoberta por floresta. Para extraí-los, é necessário retirar a floresta e, muitas vezes, alterar profundamente o ambiente.



Vista aérea de uma área de mineração de ferro na Serra dos Carajás, estado do Pará, 2000.

- Que alterações ambientais você observa na foto?

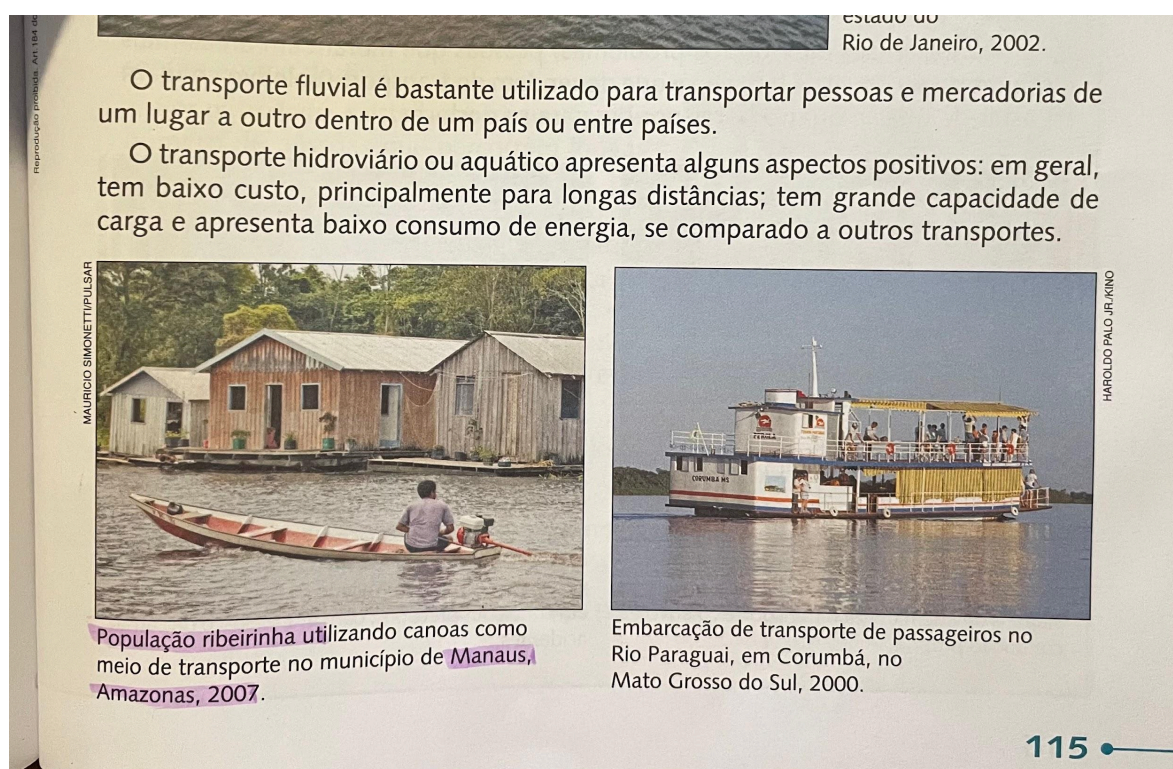
Fonte: própria (2025)

Essas representações, embora localizadas em diferentes estados da Região Norte, reforçam uma abordagem centrada exclusivamente na exploração de recursos naturais. Não há aprofundamento sobre os sujeitos envolvidos, tampouco contextualização sobre modos de vida, saberes tradicionais ou impactos socioambientais dessas práticas. Tal abordagem dialoga com o que Helena Callai (2005) problematiza ao afirmar que a leitura geográfica do espaço deve considerar as relações sociais, os conflitos e as transformações históricas que produzem as paisagens, e não apenas sua dimensão funcional ou econômica. No material analisado, o extrativismo aparece dissociado das dinâmicas sociais que o sustentam, como as formas de organização do trabalho, os modos de vida das populações locais e as disputas territoriais envolvidas nesses processos.

Além disso, ao associar a Região Norte quase exclusivamente ao extrativismo vegetal e mineral, o livro didático reforça uma representação homogênea da Amazônia, aspecto criticado por Beltrão e Lima (2017), que defendem a necessidade de evidenciar a diversidade interna da região e as múltiplas territorialidades que a constituem. Dessa forma, o espaço rural amazônico é apresentado de maneira fragmentada e despolarizada, o que limita a compreensão do estudante sobre o território como construção social, histórica e culturalmente situada.

No Bloco 3, “Transportes e comunicações”, a Região Norte é mencionada apenas uma vez, por meio da referência ao transporte fluvial, com destaque para a população ribeirinha (Figura 5). Essa abordagem, embora pertinente à realidade regional, é pontual e não se desdobra em reflexões mais amplas sobre as especificidades culturais e sociais da região. Tal superficialidade distancia-se da perspectiva de Callai, para quem estudar o lugar significa compreender o “espaço vivido” e as relações que ali se estabelecem, permitindo ao aluno a efetiva leitura do mundo. Ao deixar de explorar como os rios organizam a temporalidade, a moradia, as relações de trabalho e a cultura desses sujeitos, o material reduz a vivência ribeirinha a um aspecto logístico. O livro apresenta a paisagem, mas não abraça as dinâmicas sociais que constituem a identidade desse lugar, falhando em promover uma geografia que, como defende a autora, dê visibilidade aos sujeitos e suas histórias.

Figura 5 – Transportes fluviais e transportes hidroviários no Livro Didático



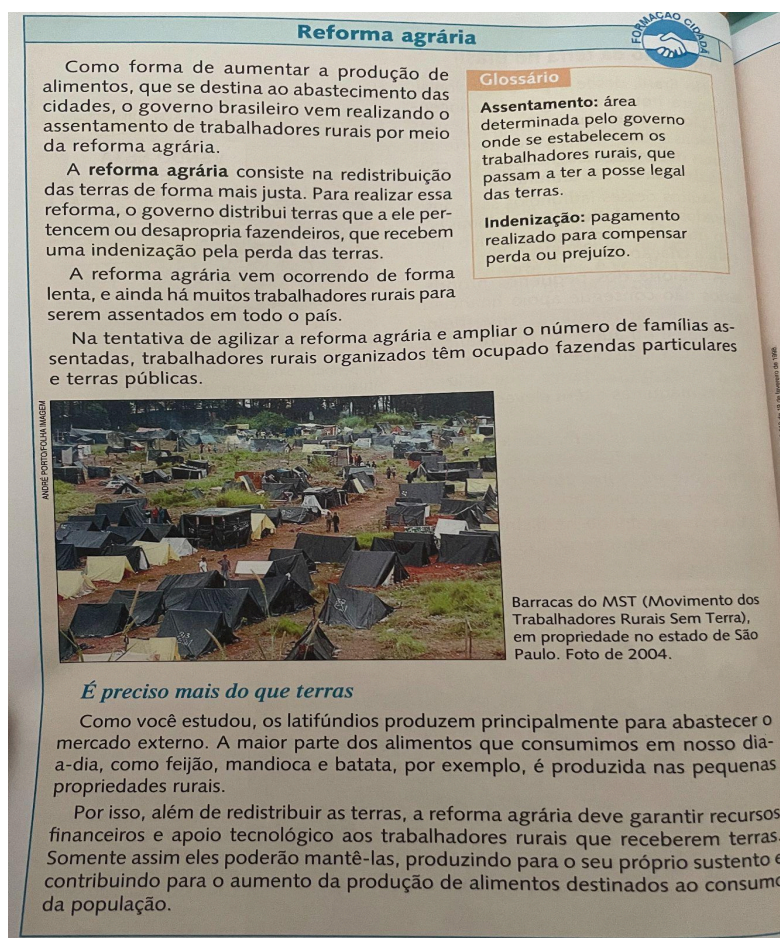
Fonte: própria (2025)

4.2.2 Representação da população e da diversidade sociocultural no livro didático do período dos PCNs

O livro didático não supre as necessidades de representação da população e da diversidade sociocultural indicadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Embora

mencione temas relevantes, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a reforma agrária, essas abordagens aparecem de modo pontual e isolado, concentradas em seções específicas intituladas *Formação cidadã* (Figura 6). Nelas, o tratamento dos temas se limita a breves contextualizações, o que exige do professor um papel mediador e interpretativo para que o ensino se torne efetivamente significativo.

Figura 6 – A Reforma Agrária na seção Formação cidadã do Livro Didático



Fonte: própria (2025)

Os temas ambientais, como meio ambiente, agricultura e ambiente, impactos ambientais, destruição do solo, assoreamento dos rios e contaminação das águas e dos seres vivos, são tratados de modo descritivo e descontextualizado, sem conexão com as realidades locais e regionais (Figura 7). Essa abordagem restringe a possibilidade de o estudante desenvolver uma compreensão crítica das dinâmicas socioambientais e de sua própria inserção no território.

Essa escolha evidencia uma hierarquização dos conteúdos, na qual o espaço geográfico é apresentado mais como cenário do que como produto de relações sociais,

políticas e econômicas. Tal abordagem contraria as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que defendem a articulação entre território, paisagem e lugar a partir das experiências sociais e das práticas cotidianas dos sujeitos (BRASIL, 1997). Conforme destaca Callai (2005), a leitura geográfica exige a compreensão das transformações, dos conflitos e das relações que produzem o espaço, e não apenas a descrição de seus elementos visíveis.

Figura 7 - Texto “O garimpo e os danos ao ambiente e aos seres vivos”

Descobrir

4 Leia o texto e responda.

O garimpo e os danos ao ambiente e aos seres vivos

O mercúrio é um metal muito nocivo ao organismo dos seres vivos, mas mesmo assim é muito utilizado no garimpo.

Quando utilizado de modo inadequado na atividade extrativa do ouro, o mercúrio causa grandes impactos ambientais e danos aos seres vivos. Vamos entender melhor como isso acontece.

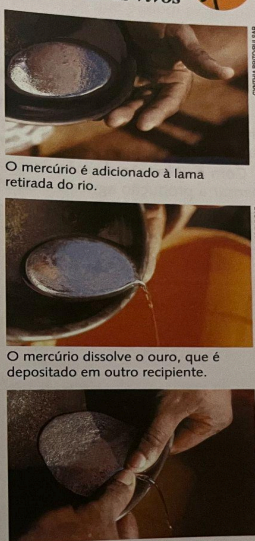
Usando uma bateia, o garimpeiro retira do rio a lama, que contém ouro em pó. Para separar o ouro, o garimpeiro mistura mercúrio na lama. Com isso, o ouro em pó gruda no mercúrio, e a lama é jogada fora.

Depois, para separar o ouro do mercúrio, a mistura é aquecida. O ouro se separa do mercúrio e é retirado. No aquecimento, uma parte do mercúrio evapora e é respirada pelo garimpeiro. A outra parte do mercúrio é jogada no rio, contaminando a água, os peixes e as pessoas que se alimentam desses peixes.

A contaminação de pessoas pelo mercúrio causa graves doenças.

Glossário

Bateia: panela de madeira ou metal, grande e rasa, de fundo cônico, utilizada na busca de pedras e metais preciosos.



O mercúrio é adicionado à lama retirada do rio.

O mercúrio dissolve o ouro, que é depositado em outro recipiente.

A lama que sobrou, contaminada com mercúrio, é despejada no rio.

C

- O garimpo de ouro é uma atividade extrativa vegetal, mineral ou animal?
- Por que o mercúrio é utilizado na extração de ouro?
- Que consequências a utilização inadequada do mercúrio traz para o ambiente? E para os seres vivos?
- Explique a frase “O mercúrio é nocivo ao organismo do próprio garimpeiro”.

93

Fonte: própria (2025)

Em um dos exercícios do livro (Figura 8), presente na Unidade 4, “Paisagens do espaço rural”, observa-se uma tentativa de explorar a relação dos povos indígenas com a terra. Apesar de o texto apresentar uma proposta positiva de valorização dos povos originários, o conteúdo é construído a partir de uma visão generalista, que, se não for devidamente mediada pelo professor, pode reforçar estereótipos e simplificações culturais, considerando que a Região Norte concentra aproximadamente 60% das Terras Indígenas do Brasil e abriga quase metade da população indígena do país, a ausência de mapas específicos, como o das Terras

Indígenas, limita a compreensão espacial e política dessa realidade. A não utilização desse tipo de recurso cartográfico reduz o potencial crítico da abordagem e impede que os estudantes percebam a dimensão territorial das disputas, dos direitos e das formas de resistência dos povos indígenas.

Desse modo, o livro reproduz uma visão homogênea do território e da população brasileira, desconsiderando aspectos como etnias, culturas regionais, desigualdades socioeconômicas e modos de vida tradicionais; Em consonância com as críticas de Beltrão e Lima (2017), que alertam para o risco de abordagens homogeneizadoras sobre a Amazônia e seus povos, as quais tendem a apagar a diversidade interna e a complexidade das territorialidades indígenas. Ao tratar os povos indígenas de forma genérica, o livro didático acaba reproduzindo uma imagem cristalizada, que dificulta a compreensão dos indígenas como sujeitos históricos e políticos inseridos em contextos contemporâneos. Essa ausência de diversidade limita o potencial formativo do material, especialmente no que diz respeito à formação cidadã, à valorização das identidades culturais e à compreensão crítica das relações entre sociedade e natureza.

Assim, a análise revela que o livro, embora atenda parcialmente aos conteúdos previstos nos PCNs, ainda se distancia de uma abordagem geográfica crítica e plural, que favoreça a leitura do espaço como construção social, histórica e culturalmente situada.

Figura 8 - Texto “Os indígenas e a terra”


3 Leia o texto e responda.

Os indígenas e a terra

As pessoas veem a terra e com ela se relacionam de diferentes maneiras, de acordo com o modo de vida que têm.

Leia o texto abaixo e conheça um pouco sobre o modo de vida dos indígenas e a relação que eles têm com a terra, o que ela significa para eles.

“Os indígenas têm um profundo respeito pela terra. Eles a consideram como uma ‘grande mãe’ que os alimenta e dá vida, porque é dela que tiram todas as coisas que precisam para sua sobrevivência física e cultural. [...] Os povos indígenas são grupos que fazem uso da natureza, assim como todos nós, mas não o fazem de maneira predatória e irreversível, pois sabem que a terra e os recursos que ela comporta são garantia do seu sustento. [...] Além disso, é bom dizer que, para sobreviver e se reproduzir, um povo necessita de muito mais terras do que as que utiliza para plantar, pois desse território ele também extrai a matéria-prima para a fabricação dos arcos, das flechas, das canoas e de tudo que utiliza em seu cotidiano. [...] Infelizmente, os interesses econômicos da sociedade brasileira estão ameaçando a sobrevivência das populações indígenas. Há grupos poderosos que querem a terra para explorar e depredar, arruinando o meio ambiente que os povos nativos souberam preservar por milhares de anos.”



Indígenas ianomâmis colhendo mandioca. Aldeia Demini, estado de Roraima, 1991.

Glossário

Predatória: destruidora.

Irreversível: que não pode voltar à forma original.

Daniel Munduruku. *Coisas de índio*. São Paulo: Callis, 2000. p. 86-87.

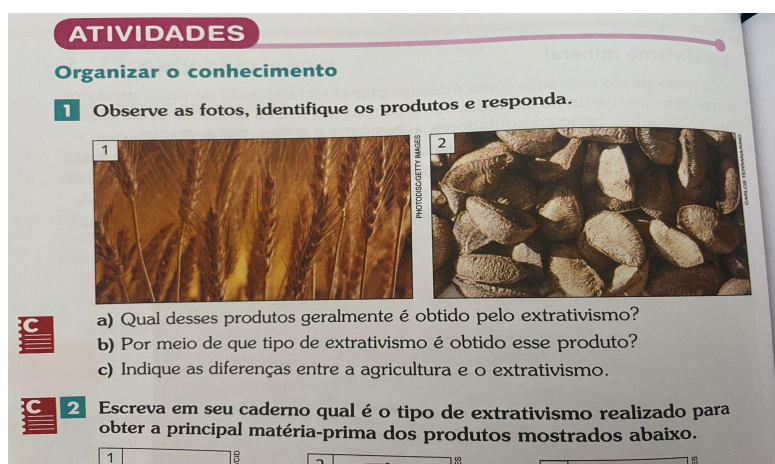
4.3 Considerações sobre os livros didáticos do período da BNCC

Tanto o livro didático de Geografia do 3º ano do Ensino Fundamental quanto o do 4º ano, selecionados para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2023, pertencem à coleção *Pitangá Mais*, publicados pela Editora Moderna e de autoria de Rogério Martinez e Wanessa Garcia. Os livros analisados para esta pesquisa correspondem à 1ª edição, lançados em 2021, e estão em veiculação nas escolas públicas brasileiras entre os anos de 2023 e 2025.

Os livros didáticos compartilham características editoriais e pedagógicas em comum. As obras são estruturadas em quatro unidades, que se subdivide em três capítulos. Em cada unidade, há uma seção intitulada “Cidadão do mundo”, que dialoga com a temática desenvolvida, promovendo uma contextualização com práticas sociais e incentivando os estudantes a refletirem sobre a aplicação dos conteúdos em situações do cotidiano, como a diversidade cultural, o meio ambiente e a saúde. Os livros didáticos apresentam seis seções desta natureza e aborda tais práticas por meio da leitura de um texto introdutório com um número reduzido de questões que provoquem reflexões nos estudantes.

Em relação às atividades e exercícios, nota-se que os livros didáticos não apresentam diversidade de estratégias metodológicas. As atividades são, em sua maioria, feitas a partir da transcrição de informações do texto e reprodução de conceitos básicos, conforme a Figura 9. No entanto, há a sugestão de realização de pesquisas em alguns itens dos exercícios, que instigam os estudantes a compartilharem pesquisas ou a trocar opiniões com os colegas. Os conteúdos são apresentados por meio de um texto principal, acompanhado de fotografias e ilustrações que buscam complementar e exemplificar as informações.

Figura 9 – Exercícios do Livro Didático



4.3.1 Representações da Região Norte no livro didático do 3º ano do período da BNCC

O livro didático do 3º ano é estruturado em quatro unidades: *O nosso lugar e outros lugares*, *Lugares e paisagens*, *O trabalho e seus produtos*, e *A natureza e seus recursos*, que se subdivide em três capítulos. No que se refere à Região Norte, o livro faz menções em diferentes unidades, sobretudo na Unidade 1 (*O nosso lugar e os outros lugares*) e na Unidade 4 (*A natureza e seus recursos*). São apresentados temas como populações ribeirinhas, comunidades quilombolas e povos indígenas, além de atividades econômicas típicas da região, como o extrativismo e o artesanato.

Na Unidade 1, o livro didático apresenta capítulos que abordam as comunidades quilombolas, ribeirinhas e indígenas, utilizando fotografias reais e recentes para ilustrar esses grupos. Os textos são predominantemente descritivos, destacando características gerais de cada população. Em uma das atividades dessa unidade, há um texto que, a partir da perspectiva de uma menina ribeirinha, descreve seu modo de vida; o exercício, no entanto, reforça estereótipos sobre a Região Amazônica ao reduzir a vivência ribeirinha à ideia de vida selvagem (Figura 10).

Figura 10 – Modo de vida de uma menina ribeirinha

Veja como é o modo de vida de uma menina ribeirinha que vive em uma área da Floresta Amazônica, no estado de Rondônia.

[...] A gente mora em uma casa chamada tapiri. Tapiri é assim: são quatro pedaços de madeira comprida cobertos com palha.


Dentro do tapiri só tem as redes e as panelas. Não tem móvel, não tem coisa nenhuma.

No mato a gente não tem brinquedo, tem bichos para brincar. Os brinquedos da gente são a paca, a cotia, o macaco.

E aparecem muitas aves como o maracanã, o periquito, o gavião, a arara. Os animais vêm no quintal de casa. Eles não têm medo nenhum.

Morar aqui é ótimo: a gente come bacuri e cacau no mato, brinca com os bichos. [...]

Reprodução permitida. Art. 18 do Código Penal e Lei 8112 de novembro de 2008. Crianças do Brasil: suas histórias, seus brinquedos, seus sonhos, de José Santos. Ilustrações de Cláudio Martins. São Paulo: Peirópolis: Museu da Pessoa, 2008. p. 67.



LER E COMPREENDER

1. A menina ribeirinha costuma brincar com quem?
Ela brinca com animais, com paca, cotia e macaco.
2. A menina gosta de morar na floresta? Copie do texto o trecho que confirma sua resposta.
Sim. Morar aqui é ótimo.
3. Assim como essa menina, você também brinca com animais? Quais? Se não, com o que você brinca? Conte aos colegas. Resposta pessoal.
Caso os alunos respondam que sim, peça que contem aos colegas com quais animais eles brincam e em quais lugares.

Na Unidade 2, intitulada “*Lugares e paisagens*”, a Região Norte é utilizada nas fotografias para representar os elementos da paisagem. Logo na abertura da unidade, há uma imagem da paisagem urbana de Belém (PA), registrada em 2017. As demais fotografias exemplificam diferentes tipos de paisagens, acompanhadas das seguintes legendas:

- *Elementos naturais misturados a elementos urbanos*: “Rio, casas e árvores fazem parte da paisagem de uma comunidade ribeirinha localizada no município de Cotijuba, no Pará, em 2019.”
- *Elementos naturais*: “Paisagem natural da Floresta Amazônica, em Manaus, Amazonas, em 2020.”
- *Desenhando a paisagem*: “Paisagem de comunidade ribeirinha localizada próxima ao município de Manaus, Amazonas, em 2017.” (Figura 11)

Figura 11 – Representação da paisagem em Croqui

Desenhando a paisagem

Os elementos que observamos em uma paisagem também podem ser representados com desenhos ou esboços feitos à mão livre. Esse tipo de representação é chamado **croqui**.

Observe os elementos que existem na paisagem da foto a seguir. 🇺🇦



Paisagem de comunidade ribeirinha localizada próxima ao município de Manaus, Amazonas, em 2017.

Veja como os elementos dessa paisagem foram representados no croqui a seguir.



Embora as imagens apresentem certa diversidade de paisagens, a abordagem permanece descritiva e classificatória, limitando-se à identificação de elementos naturais e humanos. Não há aprofundamento sobre os processos históricos, sociais ou culturais que produzem essas paisagens, nem sobre as transformações decorrentes da ação humana.

Assim, ainda que haja uma tentativa de diversificar as representações visuais, a ausência de problematização impede que o estudante compreenda a paisagem como expressão viva das relações entre sociedade, natureza e território, limitando o potencial formativo do ensino de Geografia.

Na Unidade 3, “*O trabalho e seus produtos*”, a Região Norte é abordada por meio das atividades extrativistas e do artesanato, associando essas práticas a produções regionais, como a extração de látex, madeira, palmito e ferro, bem como à confecção artesanal com argila, fibras e couro. Esses conteúdos situam a região no contexto produtivo nacional, mas não exploram as condições de trabalho, a sustentabilidade das atividades ou os impactos sociais e ambientais relacionados (Figura 12).

Figura 12 – Tipos de artesanato praticados no Brasil



Fonte: própria (2025)

Por fim, na Unidade 4, “*A natureza e seus recursos*”, a Região Norte aparece em imagens que ilustram a exploração dos recursos naturais, destacando a extração de minério de

cobre no Pará e a exploração das florestas, incluindo madeira, frutos, castanhas e resinas. Já os problemas ambientais são apresentados de forma descritiva, tendo a Floresta Amazônica como exemplo do desmatamento e da degradação ambiental, sem aprofundar as causas históricas, econômicas e sociais desses processos. (Figura 13)

Figura 13 – Os problemas ambientais no campo

Os problemas ambientais no campo

A forma como muitas atividades econômicas do campo são realizadas tem causado muitos problemas ambientais.

Entre esses problemas estão os desmatamentos, as queimadas, a contaminação dos solos e dos cursos d'água, e também a erosão dos solos e o assoreamento dos rios e lagos. Veja a seguir.



Fonte: própria (2025)

4.3.2 Representações da Região Norte no livro didático do 4º ano do período da BNCC

O livro didático do 4º ano também é estruturado em quatro unidades: *Estudando o município*, *Campo e cidade: espaços interligados*, *Brasil: território e população* e *Aspectos naturais das paisagens*, que se subdividem em três capítulos. Nesta obra, a Região Norte recebe maior destaque em comparação ao livro didático do 3º ano. Algumas temáticas são retomadas, como as comunidades quilombolas, as terras indígenas e a vegetação natural, mas há a introdução de novos conceitos, como a administração dos municípios e informações referentes à população.

Na Unidade 1, intitulada “*Estudando o município*”, a Região Norte aparece no capítulo 2, “*Município: espaço rural e espaço urbano*”, onde é citada como exemplo de local

em que a população rural é mais numerosa que a urbana. Essa referência, contudo, não se desdobra em análises ou problematizações sobre as causas e implicações dessa configuração populacional. Os exercícios que acompanham o conteúdo propõem apenas a transcrição de informações retiradas de gráficos, sem promover reflexões sobre os dados apresentados (Figura 14), essa abordagem mecânica evidencia o distanciamento do que Callai propõe como Raciocínio Geográfico. Ao limitar a atividade à extração de dados, o material desperdiça a oportunidade de investigar as causas dessa ruralidade (como a extensão territorial ou a economia baseada na terra) e suas consequências sociais. O aluno recebe o dado, mas não constrói conhecimento sobre a realidade, permanecendo em um nível descritivo que pouco contribui para a sua formação cidadã.

Ainda na Unidade 1, a paisagem urbana da cidade de Palmas (TO) é utilizada para exemplificar a influência do relevo na construção e no planejamento das cidades.

Figura 14 – A população do município

A população do município

A população de um município é formada pelas pessoas que moram na área urbana (cidade, vilas e povoados) e também pelas pessoas que moram na área rural (chácaras, sítios e fazendas).

Alguns municípios brasileiros possuem população muito numerosa, enquanto outros apresentam população pouco numerosa. Observe a tabela ao lado.

População total de alguns municípios brasileiros (2020)	
São Paulo (SP)	12 325 232
Salvador (BA)	2 886 698
Campo Grande (MS)	906 092
Santarém (PA)	306 408
Ouro Preto (MG)	74 558
Getúlio Vargas (RS)	16 184
Castanheiras (RO)	2 987

Fonte de pesquisa: IBGE. Estimativas da população residente no Brasil e unidades da federação com data de referência em 1º de julho de 2020. Disponível em: <https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2020/estimativa_dou_2020.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2021.

3. Identifique na tabela:

- O município que tem a maior população.
São Paulo (SP).
- O município que tem a menor população.
Castanheiras (RO).

Valorize as diferentes culturas das pessoas que moram no seu município.

A população rural e urbana no município

Na maioria dos municípios brasileiros, a população urbana é maior do que a população rural. Porém, em alguns municípios, a população rural é mais numerosa do que a população urbana. Veja os gráficos a seguir.

População rural e urbana de Manaquiri, AM (2010)

População	Rural	Urbana
5 430	1 572	

População rural e urbana de Itatiaia, RJ (2010)

População	Rural	Urbana
27 813	970	

Fonte de pesquisa: IBGE. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php>>. Acesso em: 3 jul. 2021.

- Qual município tem a população rural maior do que a população urbana?
Manaquiri (AM).
- Qual município apresenta uma população urbana maior do que a população rural? Itatiaia (RJ).

Fonte: própria (2025)

A Unidade 2, dedicada ao estudo do trabalho tanto no espaço rural quanto no urbano, utiliza a Região Norte como exemplo para ilustrar atividades rurais, como a pecuária e o extrativismo mineral, e também o trabalho urbano, como o comércio. Os textos, no entanto, não estabelecem relação direta entre essas atividades e os contextos específicos da região, pois desvincula a atividade econômica do seu território. Ao apresentar o trabalho no Norte sem discutir suas implicações socioambientais ou as particularidades históricas de sua ocupação, o livro transforma a região em um cenário genérico.

Na Unidade 3, intitulada “*Brasil: território e população*”, a Região Norte é a mais recorrente entre os exemplos apresentados. No capítulo que trata da administração do território brasileiro, o livro menciona o estado do Amapá como um dos que possuem menor número de municípios. Ao abordar a administração municipal e os serviços essenciais, o material recorre novamente à Região Norte em três momentos distintos, com o objetivo de ilustrar a infraestrutura presente em espaços urbanos e rurais.

Essa recorrência indica uma tentativa de representar diferentes contextos da região dentro do território nacional, ainda que de forma pontual, como indica a Figura 15, que não garante uma representatividade real. A região aparece mais vezes, mas funciona apenas como uma ilustração para explicar conceitos gerais de administração do país, e não como um tema de reflexão crítica. Segundo Callai, o ensino de Geografia precisa ir além da simples constatação de que os fenômenos existem. Ao usar o Norte apenas para exemplificar a organização dos municípios e serviços, o livro perde a oportunidade de discutir como essas questões acontecem na prática para quem vive ali, mantendo uma presença que é visível, mas que continua superficial em relação às dinâmicas sociais da região.

Figura 15 – Meios de contribuição para conservar os ambientes e serviços públicos



A mesma unidade também discute as origens da população brasileira, por meio de textos que explicam as dinâmicas das terras indígenas, comunidades quilombolas e dos novos imigrantes. Assim como no restante da edição, a Região Norte é destacada principalmente nas figuras que complementam o texto; as citações às suas características são superficiais e limitadas às legendas:

- *As comunidades quilombolas*: “Grande parte das comunidades quilombolas vivem no espaço rural e nas atividades agrícolas. Na imagem ao lado, morador de comunidade quilombola trabalhando no cultivo de cacau, no município de Mocajuba, no Pará, em 2020.”
- *Novos imigrantes integram a população brasileira*: “Crianças imigrantes venezuelanas estudando canto coral na cidade de Pacaraima, em Roraima, em 2019.”

Essa presença restrita às legendas acaba sendo insuficiente. Embora as imagens mostrem a diversidade da população, o texto não se baseia nas causas sociais que motivam, por exemplo, a migração venezuelana ou a organização dos quilombos na região. Ao mostrar os imigrantes e quilombolas apenas como exemplos visuais, sem discutir suas realidades, o livro perde a chance de explicar as dinâmicas sociais da região, apresentando os sujeitos, mas silenciando suas histórias

Por fim, na Unidade 4, há apenas uma citação à Floresta Amazônica, mencionada como um dos nove principais conjuntos de vegetação natural do Brasil. Ao lado da imagem (Figura 16), há um quadro explicativo que apresenta as características do bioma, como o clima e o tipo de vegetação. Nesse ponto, o material volta a focar apenas nos aspectos naturais. Para Callai, não se pode separar a natureza da sociedade se queremos ler o mundo de verdade. Ao reduzir a Amazônia a um conjunto de clima e plantas, o livro reforça a ideia de que a região é um espaço vazio, ignorando que a floresta também é um espaço vivido, habitado e modificado por quem mora lá.

Figura 16 – A vegetação natural e as paisagens

A vegetação natural e as paisagens

A vegetação natural é o conjunto de plantas que nasce e cresce naturalmente em uma região. Cada formação vegetal adapta-se ao tipo de solo e de relevo do lugar onde se desenvolve. Também é influenciada pelo clima que atua nessa região.

No Brasil, há nove conjuntos principais de vegetação natural. Leia os textos que os descrevem e veja as paisagens desses tipos de vegetação e a área de ocupação original dessas formações no território brasileiro.



Fonte: própria (2025)

4.3.3 Representação da população e da diversidade sociocultural nos livros didáticos da BNCC

Os livros didáticos do 3º e 4º anos estão em conformidade com as habilidades e competências prescritas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que garante a presença de temas relacionados à diversidade sociocultural, como capítulos dedicados à importância da cultura indígena, das comunidades ribeirinhas e quilombolas. Também são abordadas temáticas associadas ao desmatamento e às consequências dos danos provocados pela intervenção humana nas paisagens naturais. No entanto, essas representações aparecem predominantemente em formato descritivo e ilustrativo, sem promover reflexões críticas sobre as condições históricas, econômicas e territoriais que moldam os modos de vida e as identidades desses grupos. Em diversas passagens, o conceito de paisagem é apresentado de maneira estática, associado principalmente a imagens naturais, como rios, florestas e áreas preservadas sem problematizar as transformações históricas, os usos diferenciados do espaço

ou os conflitos socioambientais que marcam a Região Norte. Essa abordagem reforça uma leitura superficial do território, centrada no aspecto visual, sem articulação com os processos sociais que o constituem.

Segundo Callai (2006), trabalhar a paisagem no ensino de Geografia implica compreendê-la como resultado das relações entre sociedade e natureza ao longo do tempo. Ao desconsiderar essa dimensão, o livro didático distancia-se da perspectiva de uma Geografia escolar crítica, reduzindo a paisagem a um cenário natural e contribuindo para a construção de uma imagem cristalizada da Amazônia, desvinculada das experiências humanas e das disputas territoriais. Os conteúdos, portanto, são tratados de maneira genérica e descontextualizada, sem articulação direta com a Região Norte, o que limita a compreensão da diversidade social e cultural dessa região por parte dos estudantes.

No livro do 3º ano da coleção Pitangá Mais, a diversidade sociocultural é apresentada por meio da introdução às comunidades tradicionais. No entanto, apenas com base no livro didático, não é possível identificar claramente as manifestações culturais específicas de cada grupo. A abordagem faz uma breve menção às diferenças existentes entre os povos indígenas, mas o texto intitulado “*O trabalho em comunidade*” acaba reforçando visões estereotipadas, como se observa no trecho: “com a madeira das árvores, eles fazem canos, arcos, flechas e outros instrumentos e utensílios que utilizam em seu dia a dia” (Martinez; Garcia, 2023, p.31).

Além disso, os conteúdos carecem de um aprofundamento histórico que favoreça a reflexão sobre os processos de resistência e a formação das identidades culturais. Cabe mencionar que o restante do livro didático explora a Região Norte a partir de seus aspectos ambientais e naturais, falhando em estabelecer um diálogo mais amplo com os aspectos urbanos e sociais da região. Essa escolha acaba por perpetuar um imaginário reducionista, que associa o Norte apenas à floresta, aos rios e às comunidades ribeirinhas, ignorando a pluralidade cultural e o desenvolvimento urbano que também caracterizam essa parte do país.

Já o livro do 4º ano da coleção Pitangá Mais, em decorrência das habilidades e competências programadas pela BNCC, apresenta um avanço na complexidade das abordagens sobre a Região Norte. Há a introdução de dados quantitativos, com destaque para informações do IBGE sobre os povos indígenas, o que permite um maior aprofundamento na discussão e amplia as possibilidades de análise e interpretação por parte dos estudantes.

Ademais, o livro didático também passa a contemplar aspectos urbanos da Região Norte, apresentando cidades, modos de vida e atividades econômicas desenvolvidas nos centros urbanos. Ainda que a abordagem permaneça descritiva, observa-se um esforço em

diversificar as representações da região, rompendo parcialmente com a visão restrita ao meio natural e às comunidades tradicionais. Esse movimento indica uma tentativa de equilibrar as dimensões culturais, sociais e econômicas da região, contribuindo para uma compreensão mais ampla da realidade norte-amazônica.

De modo geral, os livros de Geografia analisados do PNLD de 2023 demonstram avanços em relação ao material de 2010, com maior variedade de conteúdos e integração entre as unidades temáticas. Nota-se um esforço em contextualizar e aproximar os conteúdos da vida cotidiana dos estudantes, especialmente pela escolha de imagens atuais e exemplos regionais. Contudo, as abordagens permanecem majoritariamente despolitizadas, apresentando o desmatamento e outras questões socioambientais de forma isolada, sem discutir as relações de poder, os conflitos fundiários e as desigualdades estruturais que os produzem. As comunidades tradicionais, ainda que mais presentes, continuam tratadas de modo homogêneo, o que reduz o potencial crítico e formativo da obra. Assim, a mediação docente torna-se essencial para promover leituras mais reflexivas, capazes de ampliar a compreensão da diversidade sociocultural brasileira e reconhecer os sujeitos da Região Norte como protagonistas de suas próprias histórias.

Diante das análises realizadas sobre as coleções "Projeto Pitangüá" (PNLD 2010/PCN) e "Pitangüá Mais" (PNLD 2023/BNCC), foi possível identificar movimentos de ruptura e continuidade na representação da Região Norte. Para sistematizar essas observações e visualizar o impacto da mudança curricular no material didático, elaborou-se o Quadro 1, que apresenta uma síntese comparativa entre as duas edições.

Quadro 1 – Análise comparativa da representação da Região Norte nos livros didáticos dos períodos dos PCN e da BNCC

Critério de Análise	Pitangüá (PCN - 2010)	Pitangüá Mais (BNCC - 2023)	Síntese da Análise
Organização Estrutural	O livro organiza os conteúdos em Blocos Temáticos, como <i>O espaço rural e Transportes e comunicações</i> , com forte ênfase no conteúdo a ser transmitido. A estrutura privilegia a exposição de informações, com pouca articulação entre conceitos.	O material passa a ser organizado em Unidades Temáticas, como <i>Estudando o município</i> , alinhadas às habilidades da BNCC e aos conceitos administrativos do território.	A mudança estrutural evidencia a transição de um currículo mais flexível para outro mais normativo. No entanto, essa reorganização não resulta, necessariamente, em maior aprofundamento crítico dos conteúdos..

Enfoque Econômico	Predomina a associação da Região Norte ao extrativismo (látex, castanha-do-pará) e à mineração, especialmente a partir do exemplo de Carajás, reforçando a ideia de “fronteira de recursos”.	Observa-se a ampliação dos exemplos econômicos, com a inclusão do comércio, dos serviços e da agropecuária, além das atividades extrativas.	Apesar da atualização e diversificação dos setores econômicos, a abordagem permanece genérica e pouco conectada às especificidades regionais, sem problematizar conflitos, desigualdades ou relações de poder.
Representação da População	Presença da comunidade indígena, mas a partir de uma perspectiva homogênea.	Há maior diversidade visual e textual, com a inclusão de quilombolas, povos indígenas e imigrantes venezuelanos.	Nota-se uma ampliação na presença de diferentes sujeitos, sobretudo nas imagens e legendas. Contudo, suas histórias, lutas e modos de vida não são aprofundados, permanecendo em um plano ilustrativo.
Abordagem da Natureza	A natureza aparece majoritariamente como recurso a ser explorado ou como obstáculo a ser superado, dissociada das práticas sociais que a constituem.	A natureza é apresentada a partir da noção de bioma e de características físicas, como clima e vegetação, em consonância com a BNCC.	Em ambos os períodos persiste a dicotomia entre natureza e sociedade. A Amazônia é descrita fisicamente, mas pouco compreendida como espaço vivido e socialmente construído.
Estratégia Pedagógica	As atividades priorizam a descrição e a memorização das características regionais, com exercícios de localização e reprodução de informações.	Há maior presença de leitura de gráficos, tabelas e dados, com foco no domínio técnico das informações.	O livro mais recente reforça competências técnicas, mas não avança no desenvolvimento do raciocínio geográfico, limitando as possibilidades de análise, interpretação e problematização.

Fonte: própria (2025)

O quadro comparativo evidencia que, embora haja mudanças estruturais e atualizações temáticas entre os períodos dos PCN e da BNCC, permanecem limites significativos na forma como a Região Norte é representada. A transição para um currículo mais normativo e

orientado por habilidades não garantiu, por si só, uma abordagem mais crítica, contextualizada ou socialmente comprometida com a complexidade regional.

A forma como a Região Norte é apresentada nos livros analisados evidencia que o livro didático não é um reflexo neutro do currículo oficial, mas um produto resultante de disputas simbólicas e políticas. Conforme argumenta Apple (1982), o currículo é um campo de conflito, no qual determinados conhecimentos são legitimados enquanto outros são silenciados. A ênfase em aspectos naturais e técnicos da Região Norte, em detrimento das dimensões sociais, políticas e urbanas, revela quais narrativas são consideradas prioritárias na produção do material didático.

Sacristán (2013) reforça que entre o currículo prescrito e o currículo vivido existe um processo de interpretação, no qual materiais como o livro didático desempenham papel central. No entanto, quando esse material apresenta abordagens fragmentadas e descontextualizadas, ele tende a limitar as possibilidades de ressignificação pedagógica, exigindo do professor um esforço ainda maior de mediação para garantir um ensino de Geografia crítico e comprometido com a diversidade territorial brasileira.

Assim, ainda que o livro demonstre avanços no tratamento da diversidade cultural e regional, mantém uma perspectiva limitada, centrada na descrição e na fixação conceitual, em detrimento de uma análise crítica e plural das dinâmicas sociais que compõem o território brasileiro.

5. CONCLUSÃO

A análise realizada ao longo deste trabalho permitiu compreender de que forma a Região Norte é representada nos livros didáticos de Geografia do Ensino Fundamental I, considerando dois contextos curriculares distintos: o período que abarca somente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o que enfoca a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao comparar as coleções analisadas, observou-se que, embora existam avanços no tratamento da diversidade cultural e ambiental da região, persistem lacunas significativas quanto à complexidade e à criticidade das abordagens.

Os PCN tem caráter orientador e não prescritivo, organizados em Blocos Temáticos que poderiam ser aprofundados conforme o contexto, valorizando a autonomia docente. Os PCN propõem estratégias de ensino diversificadas, partindo das experiências dos estudantes, defendem uma visão crítica do ensino de Geografia e a abordagem das diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas. Contudo, no livro didático analisado, há o

predomínio de exercícios de fixação e repetição. Ademais, a representação de território é esvaziada de sua dimensão social e política, e o conceito de paisagem se torna um elemento estático, sem discussão sobre as transformações, os conflitos ou os significados culturais das paisagens apresentadas no material. Isso mostra que o currículo interpretado por aqueles que produzem o material didático tensiona com o proposto no currículo oficial (PCN).

Com relação à BNCC, no que cabe ao ensino de Geografia, este documento propõe o desenvolvimento do "pensamento espacial" e o "raciocínio geográfico", bem como o desenvolvimento da criticidade do sujeito. Destaca ainda que o ensino de Geografia deve ser focado em conceitos estruturantes (lugar, paisagem, território, etc.) para compreender fenômenos como a desigualdade dos usos dos recursos naturais e a desigualdade socioeconômica, e prevê o aprofundamento do conhecimento sobre si e de sua comunidade. Entretanto, nos livros analisados, as atividades tendem mais à observação e à descrição do que à interpretação. Em vez de estimular que o estudante explique, relacione e analise fenômenos, muitas tarefas restringem-se a localizar, copiar legendas, completar frases ou repetir informações.

A pesquisa evidencia que, apesar de alguns avanços, especialmente nos materiais pós-BNCC, os livros didáticos ainda reproduzem um olhar externo e distanciado sobre a Amazônia. As comunidades aparecem mais como exemplos ilustrativos de diversidade do que como sujeitos políticos; questões socioambientais permanecem isoladas, sem articulação com desigualdades, disputas territoriais e processos históricos que constituem a região.

Assim, reafirma-se o papel central do professor na superação das limitações impostas pelo material didático. É por meio da mediação docente que se torna possível construir leituras críticas, conectar os conteúdos ao contexto local e romper com representações estereotipadas da Região Norte. No entanto, também é preciso reconhecer que as próprias orientações pedagógicas dos livros, especialmente nas versões atuais, tendem a padronizar as práticas, reduzindo a autonomia dos professores em favor de sequências prontas, excessivamente guiadas e pouco abertas à adaptação.

Como discutem Sacristán (2013) e Galian et al. (2021), o professor não é um mero aplicador de técnicas, mas produtor de currículo: interpreta, reinventa e ressignifica aquilo que ensina. Reconhecer esse protagonismo é condição essencial para combater a homogeneização curricular e promover uma Geografia que valorize as identidades locais, as vozes amazônicas e as múltiplas realidades do território brasileiro.

Os resultados desta pesquisa permitem, ainda que parcialmente, responder ao questionamento sobre a possibilidade de garantir o reconhecimento das identidades locais

diante da padronização curricular. A análise indica que, embora a BNCC organize mais sistematicamente habilidades e incentive o raciocínio geográfico, a produção nacional em larga escala tende a gerar livros didáticos generalistas, com pouca sensibilidade às especificidades regionais. Assim, a representação da Região Norte permanece fragmentada e marcada por estereótipos, reforçando a centralidade da natureza e minimizando as dimensões urbanas, culturais e políticas.

Em síntese, embora os livros didáticos da BNCC representem um avanço em relação aos materiais do período dos PCN, ainda há um longo caminho para que a Região Norte seja apresentada em toda a sua complexidade geográfica, humana e cultural. O ensino de Geografia só cumprirá sua função formativa quando currículo, livro didático e prática docente se articularem de forma crítica e situada, permitindo que os estudantes reconheçam o Norte — e todas as regiões brasileiras — como territórios plurais, dinâmicos e protagonistas de suas próprias histórias.

Entre as limitações desta pesquisa, destaca-se o fato de a análise ter se concentrado em um número restrito de livros didáticos, o que não permite generalizações sobre todas as obras produzidas no âmbito do PNL. Além disso, não foi possível aprofundar a análise das orientações destinadas ao professor em todas as edições, o que poderia ampliar a compreensão sobre o grau de autonomia docente previsto nos materiais. Ainda assim, considera-se que os resultados obtidos são relevantes para compreender tendências, permanências e tensões presentes na representação da Região Norte nos livros didáticos de Geografia.

Como possibilidade de continuidade, esta pesquisa pode ser ampliada por meio da análise das orientações destinadas aos professores nos manuais do livro didático, buscando compreender de que maneira esses materiais orientam ou limitam a mediação docente. Outra possibilidade consiste em investigar como professores dos anos iniciais ressignificam os conteúdos dos livros didáticos em sua prática, especialmente no ensino da Região Norte, considerando diferentes contextos regionais do país.

Além disso, estudos futuros podem aprofundar a análise comparativa entre livros didáticos de diferentes editoras ou ampliar o recorte para outros componentes curriculares, como História e Ciências, investigando como a Região Norte é representada de forma interdisciplinar. Tais desdobramentos contribuem para fortalecer o debate sobre currículo, livro didático e formação docente, reafirmando a importância de um ensino de Geografia crítico, plural e socialmente comprometido.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

AZANHA, José Mário Pires. **A formação de professores e outros escritos**. São Paulo: Senac Editora, 2006.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de (Org.). **Políticas Públicas e Educação: debates contemporâneos**. Maringá: EDUEM, 2008.

BELTRÃO, Jane Felipe; LIMA, Antônio Carlos de Souza. Amazônia sob novos olhares. *In*: BELTRÃO, Jane Felipe; LACERDA, Paula Mendes (Orgs.). **Amazônias em tempos contemporâneos: entre diversidades e adversidades**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2017. p. 8-9.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2020: história - guia de livros didáticos**. Brasília, DF: MEC: SEB, 2019

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Cedes, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 6 jan. 2025.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. *In*: CASTROGIOVANI, Antonio Carlos (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia escolar e os conteúdos da Geografia. *In*: CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional de Geografia: o professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. p. 39-59.

CALLAI, Helena Copetti. O Livro Didático permite e oportuniza a democratização do conhecimento? *In*: SPOSITO, Eliseu Savério *et al.* (Orgs.). **A diversidade da Geografia brasileira: escalas e dimensões da análise e da ação**. Rio de Janeiro: Consequência, 2016. p. 161-174.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 87 p.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; PIETRI, Émerson de; SASSERON, Lúcia Helena. **Modelos de professor e aluno sustentados em documentos oficiais: dos PCNs à BNCC**.

Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 37, e25551, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/r6KqFfMhJ9Qf6V9fVzXm9rF/>. Acesso em: 18 nov. 2025.

GONÇALVES, Amanda Regina. **Os espaços-tempos cotidianos na Geografia escolar: do currículo oficial e do currículo praticado**. 2006. 204 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006.

GRACIOLI, Jeferson Muniz Alves. **Saberes geográficos compartilhados por professores dos anos iniciais do ensino fundamental na Rede de Aprendizagem e Desenvolvimento da Docência (ReAD) da UFSCar**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Região Norte**. [Mapa]. In: IBGE. **Mapas**. Rio de Janeiro: IBGE Educa, [2025]. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18964-mapas.html>. Acesso em: 18 dez. 2025.

LASTÓRIA, Andrea Coelho; MELLO, Roseli Coelho. **Cotidiano e lugar: categorias teóricas da história e da geografia escolar**. Universitas, Fernandópolis, v. 4, n. 1, p. 27-34, 2008.

LASTÓRIA, Andrea Coelho; FERNANDES, Sílvia Aparecida de Sousa. **A Geografia e a linguagem cartográfica: de nada adianta saber ler um mapa se não se sabe aonde quer chegar**. Ensino Em Re-Vista, Uberlândia, v. 19, n. 2, jul./dez. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1999.

MARTINEZ, Rogério; GARCIA, Wanessa. **Projeto Pitangua: Geografia – 4º ano: Ensino Fundamental – Anos Iniciais**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2008.

MARTINEZ, Rogério; GARCIA, Wanessa. **Projeto Pitangua Mais: Geografia – 3º ano: Ensino Fundamental – Anos Iniciais**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2021.

MARTINEZ, Rogério; GARCIA, Wanessa. **Projeto Pitangua Mais: Geografia – 4º ano: Ensino Fundamental – Anos Iniciais**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2021.

PINTO, Renan Freitas. **Viagem das ideias**. Manaus: Valer/Prefeitura de Manaus, 2006. 262 p.

ROCHA, Genylton Odilon; AMORAS, Izabel Cristina. **O ensino de geografia e a construção de representações sociais sobre a Amazônia**. Terra Livre, São Paulo, v. 1, n. 26, p. 143–164, 2015. DOI: 10.62516/terra_livre.2006.212. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/212>. Acesso em: 18 nov. 2025.

RODRIGUES, Aline de Lima; CUNHA, Elisângela de Souza. **Nas entrelinhas do livro didático de geografia: a percepção de professores e alunos**. Revista GeoPantanal, Corumbá, v. 16, p. 183-193, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/224304>. Acesso em: 8 jan. 2025.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996. Acesso em: 17 nov. 2025.

SILVA, Willamy de Oliveira; PINHEIRO, Antonio Carlos. **A representação da Amazônia nos livros didáticos de geografia: uma análise a partir do estado do Pará.** Terra Livre, São Paulo, v. 1, n. 45, p. 187-214, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/212/196>. Acesso em: 3 nov. 2025.

SILVA, Willamy de Oliveira; PINHEIRO, Antonio Carlos. **Representações geográficas da Amazônia brasileira no livro didático de geografia do 4º ano do ensino fundamental: limites e desafios ao trabalho pedagógico do professor.** Humanidades e Inovação, Palmas, v. 8, n. 40, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/6121>. Acesso em: 2 nov. 2025.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

7. APÊNDICES

INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO

PARTE I - IDENTIFICAÇÃO

- Título da coleção:
- Autores(as):
- Nível de ensino e ano a que se destina:
- Unidade temática analisada:

PARTE II – ANÁLISE DA UNIDADE DO LIVRO

1. CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS – REGIÃO NORTE

1.1. A região Norte é abordada em quais unidades temáticas? (Quais registros fazem menção expressa à região Norte?)

1.2. Quais conteúdos são abordados sobre a Região Norte? (Presença humana, atividades econômicas etc)

1.3. O livro indica quais são os objetivos de aprendizagem acerca dos conteúdos? Se sim, quais são esses objetivos?

1.4. Os conteúdos estão de acordo com o proposto no PCN? Ou Os conteúdos estão de acordo com o proposto na BNCC? Explique.

1.5. Quanto à natureza do material textual: respeitado o nível de ensino a que se destina, o livro oferece ao aluno uma amostra representativa da função social do conteúdo?

1.6. Como o livro apresenta a população da região Norte? Oferece informações sobre a existência de uma diversidade de povos que viveram e vivem na região?

1.7. Quais lugares da região Norte são mencionados no livro? Como esses lugares são apresentados?

1.8. Apresenta a diversidade geográfica da região Norte?

1.9. O material proporciona vivências que permitam construção de repertório variado, consciência da diversidade e atuação crítica no mundo contemporâneo? Explique.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO E METODOLOGIA

2.1. Há proposta de retomada de conhecimentos prévios? Se sim, quais e de que forma(s)?

2.2. Há algum tipo de contextualização com práticas sociais e/ou outros campos do saber? Se sim, com quais práticas sociais e/ou campos de saberes e de que forma é feita a contextualização?

2.3. Como o livro apresenta os conteúdos aos estudantes?

- Elementos textuais (texto principal, textos complementares)
- Imagens
- Outros:

2.4. Há atividades mecânicas que solicitam somente transcrição de frases e/ou palavras?

2.5. Há questões cujas respostas se encontram apenas no texto apresentado?

2.6. Há exercícios de repetição e/ou de memorização?

2.7. Sugere que sejam realizadas pesquisas que propiciem que o aluno interaja com os colegas cooperativamente?

2.8. Apresenta atividades complementares?

2.9. Apresenta diversidade de estratégias metodológicas ou há algum tipo de atividade que recebe maior ênfase? Se sim, qual?

2.10. Há incentivo para a interação professor-aluno e aluno-aluno nas atividades? Se sim, de que forma(s)?

2.11. Há indicação de emprego de outros recursos didáticos? Quais?

2.12. Há alguma proposta de avaliação? Apresenta critérios, estratégias e instrumentos de avaliação? Se sim, quais?

3. PRECEITOS ÉTICOS

3.1. Veicula, nos textos e nas ilustrações, preconceitos que levem a discriminação de qualquer tipo? Se sim, de que forma?

3.2. Estimula o convívio social e a tolerância, abordando a diversidade, com respeito? Se sim, de que forma?