



## **DIFERENTES ABORDAGENS DA NATUREZA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: uma leitura crítica a partir das bases educacionais legais brasileira**

### **DIFFERENT APPROACHES TO NATURE IN THE TEACHING OF GEOGRAPHY: a critical reading from the brazilian legal educational bases**

**Thays Zigante Furlan** – Universidade Estadual de Maringá – Maringá – Paraná – Brasil  
[thaysfurlan@gmail.com](mailto:thaysfurlan@gmail.com)

**Fernando Luiz de Paula Santil** – Universidade Federal de Uberlândia – Monte Carmelo –  
Minas Gerais – Brasil  
[fernando.santil@ufu.br](mailto:fernando.santil@ufu.br)

#### **RESUMO**

Esse artigo tem como objetivo analisar e discutir sobre o conceito de natureza no ensino fundamental da Geografia. Para tanto, o recorte do estudo se pautou nas bases legais da educação, tais como: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Para realização desta análise, propôs-se como referência os próprios documentos citados. Justifica-se a relevância desta discussão na medida em que um documento da qual serve como base e/ou auxílio dos docentes devam ser bem estruturados e questionados de forma crítica por meio dos mesmos. Como resultado verificou-se ainda um pensamento da qual trata a natureza no ensino de Geografia como um fenômeno e/ou objeto distante e externo do ser humano, o impossibilitando de construir discursos mais aprofundados sobre o tema. Como sugestão, sugere-se a importância de haver discussões mais detalhadas que visam contornar essa problemática no ensino.

**Palavras-chave:** Natureza; Geografia física; Ensino de Geografia; Bases educacionais legais brasileiras.

#### **ABSTRACT**

This article aims to analyze and discuss the concept of nature in the fundamental teaching of Geography. Therefore, the study was based on the legal bases of education, such as: National Curriculum Guidelines for Basic Education – DCNs, National Curriculum Parameters – PCNs and the Common National Curriculum Base – BNCC. To carry out this analysis, the cited documents themselves were proposed as reference. The relevance of this discussion is justified insofar as a document which serves as the basis and/or assistance of teachers must be well structured and critically questioned through them. As a result, it was also verified a thought which treats nature in the teaching of Geography as a phenomenon and/or distant and external object of the human being, making it impossible to build more in-depth discourses on the subject. As a suggestion, it is suggested the importance of having more detailed discussions that aim to circumvent this problem in teaching.

**Keywords:** Nature; Physical geography; Teaching of Geography; Brazilian legal educational bases.

---

## **INTRODUÇÃO**

O objetivo desse artigo consiste em analisar e discutir sobre o conceito de natureza no ensino fundamental da Geografia. Para tanto, o recorte do estudo se pautou nas bases legais da educação, tais como: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

A Geografia é a única entre as Ciências Humanas a obter e debater sobre os diversos aspectos físicos do planeta, isto é, sobre o quadro natural do mundo. É nesse cenário, portanto, a origem da grande problemática epistemológica e metodológica desta ciência (dicotomia entre uma Geografia Física e outra Humana), e a explicação do porquê do conceito natureza poder ser interpretado sob vários prismas ao longo de toda sua história e consolidação enquanto ciência.

A questão problema deste artigo se configura em buscar esclarecer o tipo pensamento considerado para trabalhar a natureza no ensino geográfico. Justifica-se a relevância desta discussão na medida em que um documento da qual serve como base e/ou auxílio dos docentes devam ser bem estruturados e questionados de forma crítica por meio dos mesmos.

Ademais, esse artigo foi construído e dirigido diante de uma perspectiva qualitativa e bibliográfica da qual possui como arcabouço teórico os próprios documentos estabelecidos e definidos como bases educacionais legais do Brasil. Para tanto, o artigo constitui-se da seguinte organização: Introdução, duas seções de Fundamentação Teórica, uma seção de Resultados e Discussões, as Considerações finais, e por fim, as Referências.

## **O PENSAMENTO GEOGRÁFICO: UM BREVE OLHAR SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO DA NATUREZA**

Vesentini (1997) ressalta que a concepção de natureza nova ou moderna, marcada pelo advento da modernidade foi sintetizada por uma frase de Descartes, da qual expôs que conhecer é nos tornarmos senhores e dominadores da natureza, definindo-

---

a, portanto, como matéria ou objeto a ser compreendido como forma de instrumento pelo homem. Segundo as ponderações do autor, “toda a ciência moderna – inclusive a Geografia, oficialmente nascida mais tarde, no século XIX – acabou reproduzindo essa dicotomia ocidental e capitalista entre homem e natureza” (VESENTINI, 1997, p. 10).

Segundo Gianella (2008, p. 77), em complementação do parágrafo anterior:

Com o advento da ciência moderna positivista, a natureza passa a ser um campo de forças racionais e lógicas, separando-se rigidamente o natural do não-natural. O mundo natural da concepção medieval dá lugar a uma natureza fechada em si mesma, externalizada a tudo que não é físico-matemático e preditivo. Nasce a base da dicotomia homem-meio característica do pensamento moderno (GIANELLA, 2008, p. 77).

Nesse sentido, a Geografia se transformou em uma “(...) ciência de síntese, de união entre a natureza e o homem, de estudo das relações do social com o seu meio ambiente” (VESENTINI, 1997, p. 9). Desde então, Cavalcanti e Lima (2018, p. 63), colocam que o conhecimento geográfico se reproduz de uma “forma dinâmica e intensa, marcado pela existência de diferentes paradigmas, os quais contribuem sobremaneira para o desenvolvimento da ciência geográfica e para a renovação de seu objeto”.

Tanaka (2010, p. 57) reafirma dizendo:

O pensamento geográfico vem sendo moldado desde a Antiguidade ao longo do tempo, sofrendo ora mutações e avanços sem precedentes, ora resgatando conceitos do passado e por vezes superando seus próprios saberes renovando-os de forma abrangente e ligando-os a outros saberes e outras ciências (TANAKA, 2010, p. 57).

Mendonça (1996) compartilha que a origem da ciência geográfica discorreu de naturalistas como Kant, Ritter e Humboldt, a exemplo de suas “[...] viagens de descobrimentos e reconhecimentos científicos [...] até o começo deste século que acabaram por produzir uma Geografia excepcionalmente descritiva e narrativa dos lugares” (MENDONÇA, 1996, p. 30). Para Moreira (2006, p. 13), essa fase ficou conhecida como “paradigma holista da baixa modernidade”, e a natureza considerada nesse momento, pautava-se nos elementos físicos das paisagens, da quais eram

---

somente observados, comparados e descritos.

No interior desse paradigma, o objeto da Geografia era visto ainda como algo natural, e a paisagem, nesse sentido, foi encarada e entendida como uma representação da natureza no espaço.

A fase seguinte correspondeu ao “paradigma fragmentário da modernidade industrial” (MOREIRA, 2006, p. 13). O novo cenário se construiu com o Determinismo, o Possibilíssimo e o Método Regional, dos quais surgiram logo após as primeiras manifestações dos naturalistas (MENDONÇA, 1996).

Diga-se que “dentro da visão determinista da Geografia ainda [...] não havia uma separação muito clara entre os aspectos humanos e físicos do planeta” (MENDONÇA, 1996, p. 31). Friedrich Ratzel (1844-1904) foi o seu maior precursor do Determinismo, o alemão “[...] acreditava que seria possível explicar a história dos povos em função das relações de causa e efeito que se estabeleceriam na interação entre o homem e a natureza” (SOUZA et. al., 2016, p. 45). Para tanto, a teoria ratzeliana percebia o homem:

[...] a partir do ponto de vista biológico, e não o social. Portanto, não poderia ser visto fora das relações de causa e efeito que determinam as condições de vida no meio ambiente, pois o homem e a sociedade seriam um fruto do ambiente ao qual se encontram, se subordinando a ele, o ambiente influenciaria fortemente a fisiologia e a psicologia humana (SOUZA et. al., 2016, p. 45)

Em relação ao paradigma Possibilista, foi por meio deste, a instituição de uma nova corrente e/ou “ruptura concreta entre os dois ramos principais da Geografia. A Geografia física não era tratada dentro de um enfoque analítico, era uma mera descrição do quadro natural que poderia influenciar as atividades humanas” (MENDONÇA, 1996, p. 31). Dessa forma, criou-se, então, a especialização, ou melhor dizendo, o desenvolvimento de ramos específicos que ajudariam na observações e análises da natureza, surgindo então a Climatologia, a Geomorfologia, a Biogeografia, e entre outras. A natureza nesse momento foi vista de modo fragmentário por cada área específica.

O principal precursor do Possibilíssimo geográfico foi Paul Vidal de La Blache

---

(1845-1918), o francês rejeitava o pensamento idealizado por Ratzel, pois acreditava segundo seus estudos que “[...]o homem também transformava o meio onde vivia, de forma que para as ações humanas, diversas possibilidades eram possíveis, uma vez que essas não obedeceriam a uma relação entre causa e efeito” (SOUZA et. al., 2016, p. 46).

Em o paradigma intitulado Método Regional, diante do principal expoente Richard Hartshorne (1899-1992), geógrafo norte-americano, nota-se que não houve a predominância a partir das relações entre o homem e a natureza tal como ocorreram em La Blache, todavia, a escola teve como referência a integração de fenômenos heterogêneos em uma porção da superfície da Terra (RODRIGUES, 2008). Segundo as ponderações do autor, seus ideais basearam no seguinte contexto:

[...] Diferenciando-as pelo nível de profundidade das inter-relações dos elementos estudados, quanto menor o número de elementos inter-relacionados, maior a possibilidade de generalização; quanto maior o número de elementos interrelacionadas, mais profunda a análise efetuada, maior o conhecimento da singularidade da “área”, maior possibilidade de estudo regional (RODRIGUES, 2008, p. 95).

A terceira fase estipulada por Moreira (2006, p. 13) ficou conhecida como “paradigma holista da hipermodernidade (ou pós-modernidade)”, e teve seu marco com o advento da chamada Nova Geografia adquirida da organização do espaço mundial após a Segunda Guerra (1939-1945), da qual expôs aos estudos voltados especificamente à natureza uma outra configuração, sendo esta a desvinculação das relações sociais em países capitalistas e socialistas (MENDONÇA, 1996). Segundo o autor, nesse momento, a atual forma de pensar Geografia valorizou muito às “[...] análises de fenômenos específicos e suas inter-relações, ao mesmo tempo que se aproximou demasiadamente das ciências que lhe serviram como base” (MENDONÇA, 1996, p. 37).

A Nova Geografia com seu potencial quantitativo trouxe às discussões da natureza especificações importantes. Foi na década de 1960 que a Geografia se aproximou da ecologia e sofreu grande influência desta ciência, tornando a degradação ambiental a grande tônica do cenário. Sobre esse momento, Vasantini (1997) consistiu em falar, que:

---

A denominada “consciência ecológica” alcança a sua plenitude [...] porque a humanidade percebeu, nesse momento, que pode se autodestruir, que pode afetar seriamente a *biosfera* e exterminar não somente inúmeras espécies animais e vegetais (como o século XVIII já começava a perceber) mas também a própria vida humana, a espécie humana como um todo (VASENTINI, 1997, p. 29).

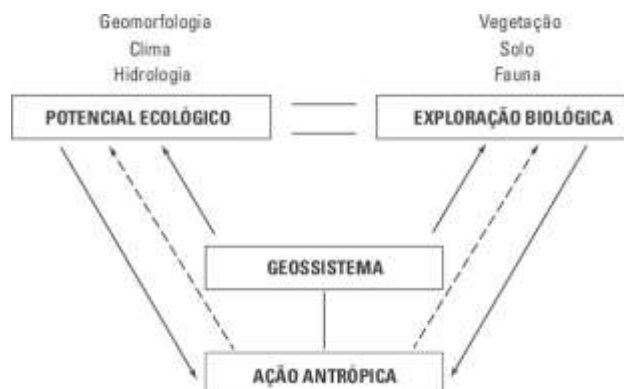
A natureza passou, portanto, a “ser encarada através de seu próprio sistema de organização” (SOUZA; MARIANO, 2008, p. 77). A degradação ambiental adquiriu espaço na Geografia com um todo.

“Os trabalhos de geógrafos físicos como Jean Dresch (1905-1994), Jean Tricart (1920-2003) e Georges Bertrand (1935-...), entre outros, podem ser citados como os mais característicos dentro desta linha de produções da Geografia (...)” (SOUZA; MARIANO, 2008, p. 77). A linha de pensamento de tais autores levaram em consideração uma natureza “vista como um todo dinâmico, onde as variáveis; relevo, clima, vegetação, hidrografia, degradação ambiental, ação antrópica, etc. interrelacionam-se e interagem” (MENDONÇA, 1996, p. 38)

Por meio da metodologia dos Geossistemas ou Teoria dos Sistemas, tornou-se identificar a organização espacial diante dos componentes do quadro natural, e que apesar desse estudo evidenciar os fenômenos naturais, seu processo também leva em consideração, segundo Suertegaray (2018, p. 16), a “interferência das atividades antrópicas em seu funcionamento. (...) ao estudá-los, faz-se necessário levar em conta os subsistemas naturais e todas as influências dos fatores sociais e econômicos que neles repercutem”.

O Geossistema apresentado na **Figura 1**, contextualiza e exemplifica uma dimensão do “espaço terrestre onde os diversos componentes naturais encontram-se em conexões sistêmicas uns com os outros, apresentando uma integridade definida, interagindo com a esfera cósmica e com a sociedade” (SOTCHAVA, 1978, p. 292). Nesse sistema, os elementos desenvolvem, continuamente, relações entre si e apresentam-se como unidade da paisagem. Nele, observa-se três fundamentais e correlacionados elementos entre si: o potencial ecológico, a exploração biológica e a ação antrópica,

**Figura 1 – Teoria dos Geossistemas**



Fonte: Bertrand (2004, p. 146).

Para Christofolletti (1986, p. 87) “a Geografia Física não deve estudar os componentes da natureza por si mesmos, mas investigar a unidade resultante da integração e as conexões existentes nesses conjuntos”. Não se trata apenas em correlacionar a natureza e a sociedade como um produto final, mas em buscar percebê-los sob um conjunto total e hierárquico.

No entanto, os críticos desse paradigma argumentaram que embora as técnicas estatísticas trouxessem valores exatos as mesmas não supriam as explicações de cunhos sociais. Desta forma, em virtude à oposição, surge a Geografia Crítica fundamentada em três classificações, sendo elas: Geografia Radical; “baseado no materialismo histórico dialético elaborado pelos alemães K. Marx e F. Engels no final do século XIX” (COSTA; ROCHA, 2010, p. 36), Geografia Humanística “embasada na fenomenologia, da qual valoriza a experiência do indivíduo ou do grupo, visando compreender o comportamento e as maneiras de sentir das pessoas em relação aos seus lugares” (COSTA; ROCHA 2010, p. 37), e Geografia Idealista baseada no argumento de que “[...] as ações humanas não podem ser explicadas adequadamente a menos que se compreenda o pensamento subjacente a elas” (COSTA; ROCHA, 2010, p. 39).

Tudo indica que o período em que todas estas correntes epistemológicas competiam pelo pódio do pensamento geográfico tenha sido ultrapassado e/ou substituído por uma atual fase em que se convive com um conhecimento mais global,

---

onde verifica-se um cenário mais aberto à pluralidade e a construção de conciliação entre os diferentes enfoques de objetos e escalas da Geografia.

Vale ressaltar, que no século XXI, a tecnologia passa a fazer parte cada vez da sociedade e a Geografia constitui-se também como peça integrante, bem como influenciada diante de suas novas análises por essa realidade. A natureza ganha sentido como objeto fundamental do espaço e/ou dimensão do mesmo.

### **A ABORDAGEM DA NATUREZA NO ENSINO DE GEOGRAFIA ENCARANDO-A COMO UMA DIMENSÃO DO ESPAÇO**

Segundo Suertegaray (2001), e seção anterior, a Geografia em virtude do caminho que assumiu, foi impossibilitada de realizar uma construção unitária, dificultando para a mesma, a elaboração de um único método. A epistemologia da Geografia mostra o entendimento de natureza-sociedade a partir de dimensões disjuntas que perseguem métodos diferentes (SUERTEGARAY, 2001).

Partindo destas breves colocações, passamos agora para os conceitos geográficos. Assim como outras ciências, a Geografia desenvolveu uma linguagem da qual teve por intuito ser requisito de análise para os fenômenos do ponto de vista geográfico. Nessa ciência, os fatos são sistematizados em meio de conjunturas ao serem observados e, segundo Suertegaray (2001), as estratégias mentais formadoras da análise geográfica se sobrepõem em diferentes níveis de abstrações dos quais são moldadas em categorias de análises. Sobre isto, Corrêa (2012, p. 16, grifo nosso) acrescenta ao dizer que:

Como toda ciência a Geografia possui alguns conceitos-chave, capazes de sintetizarem a sua objetivação, isto é, o ângulo específico com que a sociedade é analisada, ângulo que confere à Geografia a sua identidade e a sua autonomia relativa no âmbito das ciências sociais. Como ciência social a Geografia tem como objeto de estudo a sociedade que, no entanto, é objetivada via cinco conceitos chave que guardam entre si forte grau de parentesco, pois todos se referem à ação humana modelando a superfície terrestre: **paisagem, região, espaço, lugar e território.**

Ao avaliar a Geografia por meio de suas principais categorias analíticas que lhe



---

fundamentam, percebe-se a natureza, juntamente com o ser humano, como elemento a ser considerado sobre o entendimento do espaço geográfico – objeto de estudo da Geografia. Milton Santos (2006, p. 39, grifo nosso) elenca que:

O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá. **No começo era a natureza selvagem, formada por objetos naturais, que ao longo da história vão sendo substituídos por objetos fabricados, objetos técnicos, mecanizados e, depois, cibernéticos, fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar como uma máquina.**

A natureza se “transforma em um verdadeiro sistema de objetos e não mais de coisas e, ironicamente, é o próprio movimento ecológico que completa o processo de desnaturalização da natureza, dando a esta última um valor” (SANTOS, 2006, p. 41). De acordo com Santos (2006), a medida em que homem exerce ação sobre a natureza, ele também muda a si mesmo, sua natureza íntima, ao mesmo tempo em que modifica a natureza externa.

Contudo, ao encarar a natureza como uma dimensão do espaço, principalmente no que diz a respeito de seu ensino para os estudantes da educação básica, alguns autores como, por exemplo, Moreira (2004), ressalta que a mesma não se faz sendo abordagem em sua totalidade, mas sim fragmentada em partes que nunca alcançam a posição definitiva de um todo.

Barbosa (2006, p. 21, grifo nosso) compartilha:

A natureza não faz parte do aluno e o mesmo não é parte da natureza, conseqüentemente **há um distanciamento da realidade por parte dos alunos quanto aos assuntos relacionados à natureza**; assim, significa que existe uma não compreensão por parte dos alunos de todos os assuntos relacionados a natureza, tais como: agricultura; relação campo-cidade; desenvolvimento sustentável; exploração florestal e subtração da biodiversidade. Bem como, **falta aos alunos entenderem os processos de exploração do homem sobre a natureza e por quais e por quem está natureza é explorada.**

O papel do educador em um cenário escolar, corresponde, portanto, em buscar significar e/ou (re)significar a natureza a partir de sua totalidade; propor ao aluno o entendimento de sua realidade com os assuntos relacionados à natureza; superar a

---

dicotomia geográfica ao trabalhar a natureza; romper o pensamento de uma natureza externalizada ao homem.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **A NATUREZA NO ENSINO DE GEOGRAFIA A PARTIR DOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS BRASILEIRA**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (9394/96) consiste na legislação que regulamenta o sistema educacional público e privado do Brasil, da qual abrange desde educação básica ao ensino superior. Sua função rege o direito à educação, garantido pela Constituição Federal, e estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNs, quanto os Parâmetros Nacionais Comum Curriculares – PCNs, foram originados da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (9394/96).

Instituídas em 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNs considera a questão da autonomia da escola e da proposta pedagógica, incentivando as instituições a montar seu currículo, recortando, dentro das áreas de conhecimento, os conteúdos que lhe convêm para a formação daquelas competências que estão explicitadas nas diretrizes curriculares (BRASIL, 2013). Dessa forma, de acordo com o próprio documento normativo, a escola deve trabalhar esse conteúdo nos contextos que lhe parecerem necessários, realçando o tipo de pessoas que atende, a região em que está inserida e outros aspectos locais relevantes (BRASIL, 2013).

Os Parâmetros Nacionais Comum Curriculares – PCNs foram criados em 1998, e fazem parte de uma série de reformas na educação brasileira colocadas em práticas desde o início da década de 1990 (GIROTTO, 2017, p. 426). Segundo Giroto (2017), estes parâmetros são diretrizes elaboradas para orientar os educadores por meio da normatização de aspectos fundamentais concernentes a cada disciplina, servem como

---

norteadores para professores, coordenadores e diretores, que podem adaptá-los às peculiaridades locais.

Vale ressaltar que a diferença entre ambos documentos consiste em: os Parâmetros Nacionais Comum Curriculares – PCNs são diretrizes separadas por disciplinas, elaboradas pelo governo federal e não obrigatórias por lei, elas subsidiam e orientam a elaboração ou revisão curricular, em contrapartida, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNs são normas obrigatórias para a Educação Básica que têm como objetivo orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, norteando seus currículos e conteúdos mínimos.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC representa a continuidade dessa lógica, da qual foi lançada em sua última versão no ano de 2017 por intermédio do Ministério da Educação – MEC. A mesma possui como objetivo ser um novo parâmetro que visa **orientar a organização dos currículos** de todas as etapas da Educação Básica, isto é: ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 2017). O documento está fundamentado e preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Nº 9.394/1996) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE, Nº 13.005/2014). Fica claro que a base serve como uma ferramenta que busca orientar a elaboração do currículo específico de cada escola.

No que se refere o entendimento da **natureza** no ensino de Geografia, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de Geografia do Estado do Paraná – DCNs, compartilha da ideia de que tal conceito deve ser trabalhado junto ao de sociedade, uma vez que:

A natureza e sociedade formam um par conceitual inseparável e têm um estatuto diferenciado nessa breve apresentação dos conceitos geográficos básicos. Na verdade, tanto natureza quanto sociedade formam, juntas, uma das mais importantes categorias de análise do espaço geográfico (PARANÁ, 2008, p. 64).

Para as diretrizes, a abordagem dicotômica da qual prevaleceu evidenciada ao longo da consolidação da Geografia enquanto ciência deve ser superada. Os educadores de Geografia devem trabalhar de forma que possam romper o pensamento que ora enfatiza “[...] exageradamente os aspectos naturais como se eles

---

fossem o objeto da Geografia, ora os abandona completamente, como se a produção do espaço geográfico ocorresse fora e além do substrato natural” (PARANÁ, 2008, p. 67).

Ao trabalhar com esse conceito, espera-se, portanto, que o professor explicita todos os aspectos que envolvem as relações; Sociedade e Natureza, de modo que consiga trabalhar com possíveis abordagens parciais do conceito de natureza, contemple a análise de suas dinâmicas próprias e evidencie o uso político e econômico que as sociedades fazem dos aspectos naturais do espaço (PARANÁ, 2008).

Ademais, as diretrizes asseveram a fundamental importância de compreender tanto a “[...] gênese da dinâmica da natureza quanto as alterações nela causadas pelo homem, como efeito de participar na constituição da fisicidade do espaço geográfico” (PARANÁ, 2008, p. 73). Segundo suas considerações, a abordagem desse conteúdo vai além de entender a degradação ambiental pelos aspectos sociais e econômicos, de acordo com as diretrizes, os problemas socioambientais devem propor o entendimento das “[...] questões da pobreza, da fome, do preconceito, das diferenças culturais, materializadas no espaço geográfico” (PARANÁ, 2008, p. 73).

Em relação aos Parâmetros Nacionais Comum Curriculares – PCNs de Geografia, nota-se as discussões que permeiam o conceito de **natureza** fortemente realçada no terceiro ciclo, isto é, 5º e 6º ano do ensino fundamental (atual 6º e 7º ano do ensino fundamental – Anos finais), especificamente, no eixo dois intitulado de “Estudo da natureza e sua importância para o homem” (BRASIL, 1998, p. 60).

O eixo dois realça a importância dos alunos se depararem com os conteúdos que tratam da natureza logo nos primeiros anos do ensino fundamental de Geografia. De acordo com os parâmetros, tais conteúdos devem ser moldados com a finalidade de proporcionar o exercício de causas e efeitos mais distantes da natureza em relação ao cotidiano temporal e espacial dos alunos (BRASIL, 1998).

Almeja-se no final deste processo, que os indivíduos (alunos) possam conseguir perceber “sozinhos” como se conduz o básico funcionamento da natureza, sobretudo, em relação aos fatores que presidem a localização e as características do espaço geográfico, bem como a disponibilidade dos recursos naturais que influenciam nas

---

atividades econômicas da sociedade.

Vale ressaltar que os Parâmetros se valem muito do conceito paisagem para trabalhar a ideia de natureza, o documento compartilha que “a observação e a caracterização dos elementos presentes na paisagem é o ponto de partida para uma compreensão mais ampla das relações entre sociedade e natureza” (BRASIL, 1998, p. 51). Para tanto, afirmam que a paisagem propõe compreender parte da natureza, pois, ao conhecê-la desta forma, obtêm-se as influências que seus elementos exercem em si mesmos e entre nós enquanto sociedade.

Sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, no que tange ao ensino de Geografia, a base inicia seu texto situando o conceito de natureza como objeto integrante do espaço geográfico juntamente com o território, o lugar, a região e a paisagem (BRASIL, 2017).

A proposta teórica da qual a natureza é tratada no documento, prevalece, a um ensino muito mais enraizado nas formas descritivas dos elementos presentes no espaço. Segundo Guimarães (2018), tal orientação oferece um enquadramento e uma estipulação do que se pretende alcançar das habilidades de modo muito pormenorizado

Ademais, nota-se pouca ênfase sobre os estudos relacionados ao conceito de natureza. Falas como estas já foram compartilhadas por alguns pareceres críticos, tais como da autora Suertegaray (2016), identificado desde a primeira versão da base no ano de 2015, e em uma análise mais recente por Guimarães (2018).

O **Quadro 1** mostra todas as discussões sobre o entendimento de natureza que foram consideradas por cada unidade temática e etapa de ensino pela base.

**Quadro 1 – Componentes físico-naturais nas unidades temáticas e em seus respectivos objetos de conhecimento da Geografia**

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento do Ensino Fundamental de Geografia (anos finais)			
	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
O sujeito e o seu lugar no mundo	Não contempla	Não contempla	Não contempla	Não contempla
Conexões e escalas	Relações entre os componentes físicos-naturais	Não contempla	Não contempla	Não contempla
Mundo do trabalho	Transformações das paisagens naturais e antrópicas	Não contempla	Não contempla	Não contempla
Formas de representação e pensamento espacial	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras	Mapas temáticos do Brasil	Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da América e África	Leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar informações geográficas
Natureza, ambiente e qualidade de vida	Biodiversidade e ciclo hidrológico + Atividades humanas e dinâmicas climáticas	Biodiversidade brasileira	Diversidade ambiental e as transformações das paisagens na América Latina	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania

**Fonte:** BRASIL (2017) Elaborado pelos Autores (2021).

O documento elenca a natureza sendo evidenciada em uma unidade temática específica, intitulada de “Natureza, ambientes e qualidade de vida”, na qual busca em todas as etapas de ensino articular a “[...] Geografia física e geografia humana, com destaque para a discussão dos processos físico-naturais do planeta Terra” (BRASIL, 2017, p. 364).

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo caminhou em direção de corroborar para a importância de moldar e direcionar um estudo marcado pela espacialidade e complexidade de seus fenômenos através daquilo que o aluno esteja **apto** a **desenvolver**, considerando suas características para que então possa atingir as noções perceptivas necessárias de visão de mundo.

As discussões apresentaram que todas bases educacionais legais brasileira possuem como pretensão, serem pontos iniciais e de orientações a serem seguidas através dos professores, no entanto, se faz de suma importância, que os docentes saibam o que de fato seja conveniente e oportuno de ser trabalhado em um ensino geográfico.

Apesar dos documentos prezarem por um discurso de uma única Geografia, onde a natureza deva ser trabalhada sobre um olhar físico e humano, várias lacunas foram verificadas sobre como fazer isso. Além disso, com a seção “O pensamento geográfico: um breve olhar sobre o desenvolvimento do estudo da natureza” se tornou possível de analisar a correlação de algumas práticas originadas de uma Geografia tradicional que ainda permanecem sendo direcionadas pelos documentos que foram estudados.

Em virtude das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNs, pontuou-se duas importantes colocações na medida em que se acredita que ambas devem ser colocadas em práticas em relação ao entendimento de natureza no ensino de Geografia. Elas são:

- a) Entender a relação homem-natureza, e também o homem como **parte** da natureza;
- b) Construir discussões que englobam a degradação ambiental, e que vão além de sua descrição e discursos econômicos;

Em virtude dos Parâmetros Nacionais Comum Curriculares – PCNs, pontuou-se

---

três importantes colocações que devem ser reformuladas. É válido salientar que tais ponderações também podem ser encontradas diante da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Elas foram:

a) As discussões referentes a natureza são indicadas somente nos primeiros anos do ensino fundamental de Geografia (anos finais), desta forma, acredita-se ser importante que tais discussões sejam trabalhadas por **todos** os anos;

b) A natureza foi centralidade particularmente através de seu cunho descritivo e econômico, ressalta-se, portanto, a importância de trabalhar além destas discussões, isto é, trabalhar com as questões que envolvem os problemas sociais, por exemplo;

c) Os parâmetros indicam trabalhar a natureza a partir da paisagem, todavia, importa destacar o cuidado desses processo, uma vez, que ambos são conceitos distintos e não devem ser trabalhados como sinônimos.

Em virtude da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, pontuou-se duas importantes considerações que devem ser reformuladas. Elas foram:

a) Ausência de discussões que se remetem ao entendimento de natureza, principalmente no que se refere aos anos finais do ensino fundamental de Geografia. Sugere-se que haja mais situações geográficas que propovam tais discussões em todas as etapas;

b) A base enfatizou as discussões da natureza fundamentadas em um discurso de degradação ambiental e econômica. Sugere-se que essa situação seja ampliada e promova mais discussões que proporcionem críticas que sejam mais pensantes diante dos alunos.

Conclui-se através deste estudo a necessidade do professor de Geografia em sua completude, saber integrar os conhecimentos tanto de ordem da natureza quanto da sociedade, e que tenha a compreensão, sobretudo, holística da Geografia como disciplina escolar, os conhecimentos docentes e a cultura escolar.



---

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, T. **O conceito de natureza e análises dos livros didáticos de geografia.** Dissertação de mestrado. PósGraduação em Geografia da Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciência e Tecnologia – Campus de Presidente Prudente – SP, 2006.
- BERTRAND, G. **Paisagem e Geografia Física Global.** Esboço Metodológico. Editora: UFPR. Curitiba, n. 8, p. 141-152, 2004.
- BRASIL. Lei nº 9.394/ 1996, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base.** Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia.** Brasília: MEC, 1998.
- CHRISTOFOLETTI, A. **Análise topográfica de bacias de drenagem.** Geociências (São Paulo), v. 5, p. 1-29, 1986.
- CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. Apresentando leituras sobre paisagem, tempo e cultura. In: CORRÊA, R. L. e ROSENDAHL, Z. (Orgs.). **Paisagem, tempo e cultura.** Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1998.
- COSTA, F. R.; ROCHA, M. M. Geografia: conceitos e paradigmas-apontamentos preliminares. **Revista Geomae**, v. 1, n. 2, p. 25-56, 2010.
- GIANNELLA, L. A historicidade de um conceito: os diversos usos da paisagem ao longo do tempo na ciência geográfica. **Geo UERJ**, v. 2, n. 18, p. 62-86, 2008.
- GIROTTO, E. D. Dos PCNs a BNCC: o ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. **Geo Uerj**, n. 30, p. 419-439, 2017.
- GUIMARÃES, I. V. Ensinar e aprender Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Ensino em Re-Vista:** Uberlândia, MG, v.25, n. Especial, 2018.
- MENDONÇA, Francisco de Assis. **Geografia física: ciência humana?** São Paulo: Contexto, 1996.
- MOREIRA, R. **O círculo e a espiral – para a crítica da geografia que se ensina – 1.** Niterói: AGB – Niterói, 2004

---

PARANÁ. **Secretaria de Estado da Educação**. Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações. Curitiba, PR: SEED/PR, 2018.

RODRIGUES, A. de J. **Geografia**: introdução à ciência geográfica. São Paulo: Avercamp, 2008.

SOUZA, de C. N.; et. al. Determinismo e possibilismo: uma análise epistemológica e crítica. **Revista Maiêutica**, Indaial, v. 4, n. 1, p. 43-54, 2016.

SOUZA, M. B. de; MARIANO, Z. de F. Geografia física e a questão ambiental no Brasil. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 77-98, 2008.

TANAKA, J. E. C. O espaço em Kant e suas contribuições na definição do conceito de região. In: GODOY, PRT., org. **História do pensamento geográfico e epistemologia em Geografia [online]**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

VESENTINI, J. W. **Geografia, natureza e sociedade**. 4. Ed. São Paulo: Contexto, 1997.

SOTCHAVA, V. B. Por uma teoria de classificação de geossistemas de vida terrestre. **Biogeografia**, n. 14, São Paulo, 1978.

SUERTEGARAY, D. M. A. **BRASIL**: feições ilustradas. Porto Alegre: Compasso Lugar-Cultura, 2016.

SUERTEGARAY, D. M. A. Espaço geográfico uno e múltiplo. **Scripta Nova**. Revista electrónica de Geografía y ciencias sociales, v. 5, n. 79-104, 2001.

SUERTEGARAY, D. M. A. Geografia física na educação básica, ou o que ensinar sobre natureza em Geografia. In: MORAES, Eliana Marta Barbosa de; ALVES, Adriana Olivia; ASCENÇÃO, Valéria Roque. **Contribuições da Geografia Física para o Ensino de Geografia**. Goiânia: Caixa Alta produções, 2018.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, p. 259, 2006.

---

**Thays Zigante Furlan** – Doutoranda em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá - UEM (2018-2021). Desenvolve pesquisa nos seguintes temas: Ensino de Geografia e Semiótica Peirceana. Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá - UEM (2018). Graduada em Geografia (licenciatura) pela Universidade Estadual de Maringá (2015). Realizou período sanduíche na Universidade de Coimbra - UC, Coimbra - Portugal (2015).

**Fernando Luiz de Paula Santil** – Possui graduação em Engenharia Cartográfica pela Faculdade de Ciências e Tecnologia (Unesp - Presidente Prudente - 1991), mestrado em Ciências Cartográficas pela Faculdade de Ciências e Tecnologia (Unesp - Presidente Prudente - 2001), doutorado em Ciências Geodésicas pela Universidade Federal do Paraná (2008) e pós-doutorado em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (2013). Atualmente é professor adjunto no Curso de Engenharia de Agrimensura e Cartográfica da

---

Universidade Federal de Uberlândia/ Campus de Monte Carmelo (MG); membro dos Grupos de pesquisas Aplicada à Visualização Cartográfica e a Cartografia Histórica (GAVICH/UEM - 2009), Cartografia e SIG (UFPR - 2010), Visualização Cognitiva da Associação Internacional de Cartografia (CogVis - 2012) e Geoinformação, Território e Cadastro (GISTec - UFU 2018).

---

Recebido para publicação em 30 de junho de 2020.

Aceito para publicação em 18 de maio de 2021.

Publicado em 07 de julho de 2021.