



O LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA

e os desafios da docência para aprendizagem

Organizadores

Ivaine Maria Tonini

Ligia Beatriz Goulart

Manoel Martins de Santana Filho

Rosa E. Militz W. Martins

Roselane Zordan Costella



Editora Sulina

**O Livro Didático de Geografia
e os desafios da docência
para aprendizagem**

Conselho Editorial

Andrea Coelho Lastoria

Universidade de São Paulo – Campus Ribeirão Preto

Antonio Carlos Castrogiovanni

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Francisco F. García Pérez

Universidade de Sevilha – Espanha

Lucineide Mendes Pires

Universidade Estadual de Goiás – Campus Morrinhos

Maria Francineila Pinheiro dos Santos

Universidade Federal de Alagoas

Sergio Claudino

Universidade de Lisboa – Portugal

Xosé Manoel Souto González

Universidade de Valência – Espanha

Apoio:



O Livro Didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem

Organizadores

Ivaine Maria Tonini
Ligia Beatriz Goulart
Manoel Martins de Santana Filho
Rosa E. Militz W. Martins
Roselane Zordan Costella



Editora Sulina

Copyright © Autores, 2017

Capa: Letícia Lampert (sobre a arte de Ricardo Ambus)

Projeto gráfico e editoração: Niura Fernanda Souza

Revisão: Simone Ceré

Revisão gráfica: Miriam Gress

Editor: Luis Antônio Paim Gomes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária Responsável: Denise Mari de Andrade Souza – CRB 10/960

L788 O Livro Didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem / Organizado por Ivaine Maria Tonini ...[et al.] . --
Porto Alegre: Sulina, 2017.
278 p.

ISBN: 978-85-205-0793-3

1. Geografia – Educação. 2. Geografia – Docentes. 3. Geografia – Livro Didático. 4. Geografia – Ensino e Aprendizagem. I. Tonini, Ivaine Maria.

CDU: 371.671:91

91:37

CDD: 370

900

Todos os direitos desta edição são reservados para:
EDITORA MERIDIONAL LTDA.

Editora Meridional Ltda.

Av. Osvaldo Aranha, 440 cj. 101 – Bom Fim

Cep: 90035-190 – Porto Alegre/RS

Fone: (0xx51) 3311.4082

www.editorasulina.com.br

e-mail: sulina@editorasulina.com.br

Setembro/2017

Sumário

Prefácio

Marte-Geografia humanizada: que lugar quadrado:
(re)descobrimo nas entranhas do livro a perene alegria
de aprender o labor-sabor de docenciar9
Nestor André Kaercher

BLOCO I – Olhares sobre o Livro Didático

Guia do Livro Didático: textualidades em tensões25
Aldo Gonçalves de Oliveira
Ana Claudia Carvalho Giordani

Instrumentos para análise e escolha do Livro Didático de
Geografia pelo professor: aspectos da formação cidadã39
Amanda Regina Gonçalves
Cláudia Melatti

O Livro Didático e o ensino de Geografia: qual livro?61
Leonardo Dirceu de Azambuja

BLOCO II – Possíveis leituras do Livro Didático

Formação cidadã e linguagem cartográfica no PNLD
de Geografia dos anos finais79
Heitor Silva Sabota
Luan do Carmo da Silva

Imagens-clichês e Livros Didáticos: reflexões para
o ensino de Geografia.....103

Larissa Corrêa Firmino

Rosa Elisabete Militz Wypoczynski Martins

Livro Didático: suas funções e o ensino de Geografia113

Anderson Gabrelon

Jorge Luiz Barcellos da Silva

BLOCO III – Livro Didático e fazeres na docência

Amados por uns, odiados por outros: avanços e
potencialidades dos Livros Didáticos de Geografia139

Leonardo Pinto dos Santos

Livro Didático e professor de Geografia: interações
na prática de ensino155

Carina Copatti

Nas entrelinhas do Livro Didático: a voz e a
visibilidade do aluno177

Roselane Zordan Costella

Para a crítica da Geografia que se ensina através
dos Livros Didáticos.....191

Marcos Antônio Campos Couto

Os Livros Didáticos como potencializadores do trabalho
com os conceitos geográficos em sala de aula221

Daniel Mallman Vallerius

Leovan Alves dos Santos

Sobre o Livro Didático de Geografia e os dilemas na prática docente.....	239
<i>Manoel Martins de Santana Filho</i>	
Desafios para potencializar o Livro Didático de Geografia	259
<i>Ivaine Maria Tonini</i>	
<i>Ligia Beatriz Goulart</i>	
Sobre os autores.....	273

Marte-Geografia humanizada: que lugar quadrado: (re)descobrimo nas entranhas do livro a perene alegria de aprender o labor-sabor de docenciar

Nestor André Kaercher

Como começar um prefácio? A forma mais linear é elencar texto a texto, autor a autor. Uma ou duas frases acerca de cada texto e está feito o prefácio. Mas qual a diferença entre prefácio e apresentação? Deve haver uma diferença, mas aí eu me meteria de entendido numa seara onde navego sem conhecimento. Tomá-los-ei como sinônimos, e o entendido nestas questões, se tiver paciência, esclarecer-me-á pessoalmente ou pelo correio eletrônico.

Outra possibilidade é sintetizar os temas, os eixos em comum e buscar relações entre os textos e autores. E aí, novamente, a listagem dos mesmos, seus títulos e alguma ideia que os sintetize. Tentaremos fazer isso? Não, acho que não. Quadrado demais. Ainda não tenho o sumário com a ordem exata dos textos. No fundo, isso importa pouco, pois sempre faremos uma abordagem que é um tanto aleatória, por mais que, para quem escreve, haja, em sua cabeça, uma ordem clara e lógica. Ilusão. Mas vivemos envoltos com a ilusão, ainda que vários de nós tenhamos a pretensão de ‘vermos e dissecarmos a realidade’, descrevermos ‘o mundo como ele é’, ou seja, para nós mesmos, sempre vemos a vida ‘como ela é’, pois esta é a ilusão do ‘cientista’: ver os fatos e dados sem os véus das ideologias. Ideologia que sempre imputamos aos outros, pois nós somos ‘objetivos’ em nossas ideologias. Cremos que não temos ideologias.

Ciência que a Geografia pretende ser e realidade e criticidade que pretendemos ter. São crenças (ou ilusões) necessárias que nos motivam a continuar a trabalhar, lecionar, escrever etc. Pobre daquele que não tem ilusões ou crenças de que suas escritas, ou seu ofício, façam diferença para os que o leem ou ouvem. Com isso, antes de prefaciá-la obra – convite que muito me orgulha – remeto à boa discussão acerca das diferenças e entrelaçamentos entre ficção, normalmente imputada como sendo ‘literatura’ em suas distintas formas – romance, poesia, conto –, e ciência, no nosso caso, a Geografia, com suas múltiplas subdivisões e tendências epistemológicas.

Luc Ferry, um guru para mim, trata da distinção entre a história das ciências, das artes e da filosofia. A primeira tem período de validade bem menor. A ciência perece mais rapidamente. É biodegradável, nas palavras de Morin. E isso, longe de ser uma fraqueza, é uma fortaleza, pois é na diatribe das ideias que a ciência avança. Um conhecimento ‘técnico’, uma tecnologia, uma vez superado, é ‘esquecido’, pois ‘inútil’. Vira curiosidade ‘histórica’ para um pequeno número de estudiosos. Já com a história das artes ou da filosofia o mesmo não se dá. Correntes do passado permanecem, não são ‘superadas’. Continuam a conviver conosco e são continuamente reinterpretadas, relidas, atualizadas. Um livro, um quadro são reinterpretados por décadas, séculos. Já nossos textos ‘científicos’ fenecem em tão pouco tempo.

Se podemos dizer que o conhecimento da Medicina – o exemplo é aleatório – de cem, duzentos anos atrás já foi bastante alterado e superado, o mesmo não se dá tão facilmente com os textos de – novo exemplo aleatório – Platão, Descartes, Cervantes ou das correntes literárias ou artísticas do passado. Sua maior durabilidade se dá justamente porque não têm o compromisso em ‘ser ciência’, chegar a leis ou provas irrefutáveis. Embora, óbvio, busquem expor visões de mundo coerentes e ‘verdadeiras’, perduram porque são/estão menos apegadas a provar sua ‘superioridade’ em relação às demais linhas e correntes que com elas convivem. As artes convivem melhor com a bagunça da multiplicidade. Já a nós, cientistas, não basta propagar-

mos nossas ideias. Há que se ‘provar’ que as de outras correntes estão, quem sabe, ‘erradas’ ou, se somos condescendentes, ‘não veem bem a realidade’. Fazendo uma metáfora – que bela palavra que os gregos nos legaram –, a ciência está mais para o monoteísmo, ao passo que as artes estão para o politeísmo, mais bagunçado. Viva a bagunça, então.

Inevitável que eu incorra em simplificações, mas tento diminuir os mal-entendidos citando Ferry (2012, p. 124-5):

Os filósofos, como os artistas, abrem perspectivas para a vida, modos para os seres humanos abordarem a questão da salvação, a questão do que nos salva dos medos e pode nos tornar mais serenos – o que os gregos chamavam de *sophia*, a sabedoria. E uma vez abertos esses possíveis, eles ficam para sempre disponíveis para a humanidade: nada nos proíbe hoje de adotar inúmeros aspectos da sabedoria grega em lugar da religião cristã ou do humanismo moderno.

Isso significaria que a filosofia não tem como objetivo a verdade, que ela se reduziria a uma variante da estética? Não, evidentemente que não. Seria um erro considerar a história da filosofia absolutamente idêntica à das artes. Trata-se aqui apenas de uma analogia para melhor explicar o que a distingue da história das ciências. Naturalmente, a filosofia visa uma verdade, mesmo que esta não se defina como nas ciências positivas (matemática, física, biologia). Contrariamente à ideia ingênua segundo a qual a pluralidade das filosofias é argumento contra sua pretensão à verdade, é preciso afirmar que todas as grandes filosofias, por mais diferentes ou divergentes que sejam, são profundamente verdadeiras no sentido em que sempre representam, mesmo que parcialmente e mesmo as mais antigas, atitudes possíveis diante da vida, diante da finitude humana. [...] As grandes visões filosóficas do mundo, à semelhança das grandes obras de artes, são como castelos, como

palácios suntuosos, todos magníficos, mas cujos estilos são diferentes, simplesmente porque as estratégias de lutas contra os medos ligados à finitude humana são múltiplas e divergentes. [...] é uma questão de escolha. Em filosofia não se está no campo da experimentação factual, mas no do sentido e da relação com a vida, que suporta uma pluralidade de respostas sem que, por isso, se evite chegar a conclusões céticas, como se essa pluralidade demonstrasse que tudo é falso.

Resumindo muito: proponho um olhar mais flexível acerca dos limites entre razão e emoção. Que a ciência Geografia, justamente por ser mais degradável em suas linhas teóricas, abra-se permanentemente à ‘bagunça’ dos contrabandos fornecidos pelas artes e pela ‘pouco exata’ filosofia, pois não há como docenciar sem existenciar-se.

12 Há pouco me perdi pelo Google numa busca de um texto de Borges que fala de prefácios. Caminho ‘dangerosíssimo’, pois esta formidável ferramenta de busca mostrou-me um número bem grande de prefácios que este autor fez. E, claro, um mundo de páginas sobre ele. Não demorou já estava enredado num site sobre Fernando Pessoa, e, quando a janela da minha loucura se abria para novas buscas, abortei o voo. Foco, André, por favor. Sinto que tergiverso.

Falemos de Geografia, de PNLD e, o principal, dessa obra que você, leitor, tem em mãos. Em primeiro lugar temos que destacar algo que talvez já seja passado: o edital público para a escolha da instituição que coordena o processo de avaliação do PNLD. Nesta república onde direitos e conquistas sociais são tão rapidamente desconstruídos, *ops*, ‘modernizados’, *ops*, reescritos como avanços em prol da população, é possível que as próximas edições do PNLD sejam feitas nos moldes antigos, ou seja, por indicação das autoridades.

Este livro é fruto de um Edital Público, isto é, o processo que culminou na análise dos Livros Didáticos de Geografia não foi, como praticado muitas vezes, fruto de indicações *a priori* feitas pelo governo federal. Não, à chamada pública concorrem distintas pro-

postas de várias universidades brasileiras. Independente do mérito da universidade selecionada, o mais relevante é a abertura de oportunidade à comunidade acadêmica em geral, sem uma indicação de caráter político. Oxalá os próximos PNLDs mantenham este caráter público, pois há maior riqueza e qualidade quando diferentes propostas de distintas universidades são contempladas e vão, num revezamento, complexificando e aperfeiçoando o processo de análise das obras didáticas.

Outra característica deste PNLD que dá origem a esta obra é a pluralidade dos avaliadores. De distintas regiões contribuem para que o livro tenha uma pluralidade maior de miradas. Sabemos que os livros tendem a ser muito padronizados, pois não só as temáticas, como é compreensível, são muito similares, mas o olhar dos autores, no geral oriundos da região Sudeste, o que pode levar a visões repetitivas ou simplificadoras das demais realidades brasileiras. Com avaliadores vindos de outras partes do país podemos afinar a análise, ampliar os pontos de vista.

A tentativa de evitar temas polêmicos também pode tornar os livros standardizados, homogeneizados, mas sejam quais forem os limites ou avanços dos livros, como os textos mostrarão, o papel de melhor usar este recurso caberá ao professor. E este, na interação dialogada e curiosa com seus alunos, conseguirá tirar melhores usos do livro.

Nesse sentido cabe ressaltar que, sejam quais forem as características dos livros, o central é a tentativa de dar protagonismo ao aluno, pois é ele, mediado pela ação do professor, que vai se valer daqueles com maior ou menor autoria, criatividade e reflexividade.

A seguir elenco algumas ideias, retiradas de distintos textos deste volume, que me chamaram a atenção. A seleção não é ‘técnica’ nem ‘a melhor’, é a minha seleção. Você leitor fará a sua. Por onde começar a leitura de um livro com tantos artigos? Haverá uma resposta ‘certa’ para este tipo de pergunta? Provável que não. Sem resposta na ‘ciência’, valho-me de Borges (p. 19, 2008):

Argumentum ornithologicum

Fecho os olhos e vejo um bando de pássaros. A visão dura um segundo, talvez menos; não sei quantos pássaros vi.

Era definido ou indefinido seu número: o problema envolve o da existência de Deus. Se Deus existe, o número é definido, porque Deus sabe quantos pássaros vi. Se Deus não existe, o número é indefinido, porque ninguém conseguiu fazer a conta. Neste caso, vi menos de dez pássaros (digamos) e mais de um, mas não vi nove, oito, sete, seis, cinco, quatro, três ou dois pássaros. Vi um número entre dez e um, que não é nove, oito, sete, seis, cinco et cetera. Esse número inteiro é inconcebível; *ergo*, Deus existe.

14

O bom de um autor seminal como esse monstro argentino é que ele sempre nos abre para interpretações diversas. Não raro, o mesmo texto leva-nos a conclusões distintas a que já tínhamos tido numa leitura anterior, ou seja, a obra dele é inacabada justamente porque nos permite outras leituras. Se o mérito da ciência é buscar respostas, a maravilha das artes/literatura é nos oferecer o pântano da dúvida. Daí minha proposta: resumir os textos desta obra em duas ou três linhas poderá fechar interpretações em vez de ampliá-las. Nesse sentido talvez não almeje ‘considerações finais’ ou ‘conclusões’, e/mas sim o oposto: que novas questões cada texto traz? Como eles levam, leitor, a imaginar novas possibilidades de leitura, seja do Livro Didático, seja do labor-sabor de docenciar? Óbvio que cada texto traz informações e traz chaves de leitura. Chaves no sentido de abrirem certas portas, não qualquer uma. Não advogo a ideia do ‘tudo é possível’, ‘todas as interpretações são igualmente válidas’. Menos ainda a preguiçosa ideia do ‘tudo é Geografia’. Bobagem. Consolo para a preguiça mental à semelhança da tautológica ideia que a ‘Geografia estuda o espaço... geográfico’.

O bom texto seria aquele – em minha visão 107,98% científica – que, trazendo sínteses e formulações do autor, leva-nos a novos

caminhos, novas deambulações, outras imaginações, outras perguntas. Indiferente qual a sua visão de Geografia (se Deus existe ou não), o importante é estar aberto a visões que não as suas, pois é na diversidade (quantos pássaros você viu?) que a ciência e o espaço da sala de aula fecundam mentes e corações.

Mas tergiverso, sinto que tergiverso. Do que queríamos falar? Ah, sim, das ideias que os autores trazem na bagagem dos seus textos.

“Não cabe começar a aula com o Livro Didático” (Couto). Nem tampouco com os conceitos que a Geografia quer ensinar aos alunos. Não é a realidade, mas os alunos que devem estar a serviço da promoção da Geografia (entender um conceito, um conteúdo geográfico). A Geografia, a escola, os livros é que devem ajudar a entendermos de forma mais clara e complexa o mundo vivido, isto é, estarem a serviço dos alunos. Se interpretar o ‘real’ – sem querer agora discutir o que seja essa quimera – é nosso objetivo, temos que partir do mundo cotidiano. O livro precisa dialogar com esse cotidiano, mas sem tentar moldar a vida forçosamente a ele. Buscar o equilíbrio entre o livro que ajuda o professor a olhar além das paredes da sala de aula, sem que o mesmo guie a ação do professor, semana a semana, página a página. Assim, mais que aprender ‘conteúdos’, a escola, as aulas de Geografia precisam ampliar a capacidade dos alunos de enxergarem, sentirem e refletirem sobre os fenômenos que nos cercam.

Valho-me da mestra Callai (2016, p. 297) para trazer o foco para o professor e os alunos, já que o livro é objeto, não sujeito do processo:

A contribuição do livro didático para a formação docente e na produção dos saberes do professor que vai ensinar geografia se constitui de fato uma fonte possível para realização do trabalho, mas apresenta a limitação que já identificamos. Faz-se a reprodução e uma transmissão linear daquilo que ali está proposto. O problema não é do livro e talvez nem seja do professor, mas é resultado de uma histórica condução que baliza o ensino da geografia. Ficamos nas informações, sem sustentar

teoricamente as premissas da geografia, no que alude a ser o seu objeto. É recorrente a dificuldade de estabelecer na atividade escolar o que sejam os conceitos que sustentam a investigação e o entendimento do objeto. E assim vamos ensinando fragmentos do mundo e dos temas que são estabelecidos pelos currículos e que os livros nos apresentam.

Temos várias diatribes possíveis aqui. Superar a Geografia como ‘lição de coisas’, isto é, um sem fim de dados e cacos de informações. O problema não é do livro. No geral trazem um enorme número de possibilidades de leitura. A centralidade criativa – ou mais burocrática – é do professor. É ele que tem mais condições de costurar os cacos de informações e tecê-los juntos para uma leitura mais coesa do mundo. Tarefa hercúlea. Tarefa magistral: aprender a aprender para melhor poder ensinar. O livro como ponto de partida, não ponto de chegada.

16 “Proporcionar ao aluno entender o espaço ausente”. É uma grande sacada de Costella. Normalmente associamos a Geografia ao visível, a fisicidade das coisas, mas para entender o aparente precisamos ver os processos, os fluxos, os movimentos que, muitas vezes, dão lugar às formas, aos fixos. Aqui, novamente, o livro pode ser auxiliar ou ser obstáculo. Depende de como nós professores vamos nos valer desse recurso, dos textos, gráficos e imagens. Ponto de partida ou de chegada? Não esquecer, no entanto, que o livro deve estar a serviço do empoderamento do aluno.

Aliás, vários textos vão ao encontro da máxima: a efetivação do processo de ensino-aprendizagem eficaz depende essencialmente do trabalho do professor. Isso pode ser lido como ‘jogar, mais uma vez, a responsabilidade de tudo no professor, que está, via de regra, abandonado’. Sabemos do sem-número de obstáculos que o professor enfrenta para um trabalho de qualidade. Não vamos nos alongar aqui. Sem querer parecer quixotesco, quero ressaltar que, no meio de tantos obstáculos, o trabalho do professor, mesmo em condições

de precariedade material, ainda é relativamente livre para se propor enfoques e atividades que vão na direção de um ensino que promova a autonomia e autoria. Dos alunos e, claro, dele também, professor.

Gostaria que o leitor atentasse para um conjunto facilmente encontrável nos textos de ‘pensamentos desejosos/desejantes’ (*wishfull thinking*), isto é, expressões que seguidamente idealizam as ‘obrigações’ do professor. Expressões como o ‘professor deve’ são corriqueiramente escritas. Mais encargos ao professor. Some-se a isso uma série de generalidades, tão comuns à educação que, sendo consensuais, pouco fazem avançar as diferentes propostas pedagógicas ou visões políticas dos professores. Como fugir do ‘bom-mocismo’ tão comum em nossos discursos? Como escrever um texto em que se assume uma escrita mais autoral, que não fique presa no conforto de um sem-número de citações de referências inegáveis da Geografia? Como avançar com relação a textos em que o autor fica numa zona de conforto caracterizada pela extensa citação de bibliografias que são quase santidades inquestionáveis? Não, não estou propondo o desrespeito a mestres consagrados, mas como conciliar reverência aos que nos antecederam e colocarmos em nossa escrita algo pessoal, menos seguro e consensual, mais arriscado? Arriscado não equivale a dizer qualquer coisa pelo simples prazer de uma rápida polêmica, um pastel de vento (Kaercher, 2014). Arriscado no sentido de que você leitor-professor, estando envolvido com a Educação Básica, tem uma expertise muito peculiar, a da vivência com sua comunidade e seus alunos. Expertise que vai demandar um uso quase artesanal do livro. Expertise que muitos acadêmicos não possuem. O professor como um artesão, um profissional reflexivo.

Gonçalves e Melatti vão nos apresentar um roteiro claro de pontos a serem observados nos Livros Didáticos. Pontos que podem nos ajudar na direção de uma ‘educação cidadã’, aliás, outra expressão muito usada e que merece ser mais e mais especificada. Cidadania, como tantos outros, é um conceito polissêmico. O bom cidadão aos olhos do Estado é aquele que paga corretamente seus impostos. E o sujeito que protesta contra a falta de transporte público de qualida-

de é bom ou mau cidadão? Mundo, mundo, vasto mundo de interpretações! Se meu nome fosse Raimundo, seria uma rima, não uma solução.

Com relação aos exercícios propostos, elas vão nos perguntar se estes requerem, basicamente, respostas encontráveis nos livros-texto ou se exigem interação e diálogo com os colegas e, importante, grupos externos à escola. Por exemplo, quando os exercícios e nós professores propomos investigação, entrevistas, observações e coleta de dados que ultrapassam os contornos da sala de aula? Quanta possibilidade de saber e sabedoria há quando pomos as crianças a perguntarem às gerações mais vividas acerca de suas visões de mundo? Uma Geografia do Custo Zero já propunha um tal de Kaercher (Rego, 2011), não para aceitar a pobreza das escolas, mas para destacar a potencialidade dos professores.

18

Silva e Gabrelon nos trazem outra pergunta capital: o que o professor pretende alcançar com os alunos e de que maneira os livros podem potencializar o processo de ensino? Há aqui um contrabando *muy* desagradável nesta questão, o que aliás o mesmo Jorge já nos trouxe em outros textos, ou seja, o que afinal estou ensinando, além de Geografia, quando... ensino Geografia? Sim, incômoda questão, pois, se respondo que dando aula de Geografia ensino Geografia, voltamos às armadilhas tautológicas de nossa ciência. Esta mesma dupla vai nos dizer que o livro é um importante e útil recurso, mas não pode ser o único recurso. Menos ainda passar a ideia de verdade única. É uma frase aparentemente consensual, mas quantos anos de escola cada um de vocês leitores tiveram que ter para que algum professor dissesse que nem tudo que está no livro – ou ‘deu’ na televisão – é verdade ‘verdadeira’? Estão eles nos propondo o exercício de duvidar, tão necessário a todas as gerações. Não por paranoia, mas por saber que a dúvida é fonte de novas perguntas e pesquisas.

As perguntas poderiam se multiplicar. Como os cursos de formação de professores estão preparando os futuros professores a avaliarem os Livros Didáticos, a melhor usarem este recurso? Sim, a melhor usarem, pois não creio que haja discordância quanto à uti-

lidade – eu diria mais, quanto à qualidade – dos Livros Didáticos ofertados por distintas editoras. Não vou adentrar aqui numa questão que extrapola o objetivo deste livro, mas interessa-nos, formadores de professores: o quanto a precarização das condições de trabalho, sobretudo das escolas públicas, tem assujeitado o professor, fazendo-o quase dependente-seguidor do Livro Didático para, minimamente, dar conta das suas inúmeras turmas e trabalhos?

Oliveira e Giordani são outra dupla a querer tirar nosso sono. Mostram-nos que o tema da diversidade (de gênero, raça, etária, regional) é central nas avaliações dos livros. Ótimo. Mas, ao mesmo tempo, os livros mecanizam estas discussões de forma acrítica, pois apenas buscam diferenciar os grupos, e não integrá-los na diversidade da cultura brasileira. Uau! Ou seja, não basta ‘estar’ no livro as temáticas ‘quentes’, atuais. Há que se avançar no trato destas questões, afinal, os diferentes não estão num zoológico de curiosidades. É preciso lidar com este tema com profundidade, e não apenas uma curiosidade/modismo a mais na prateleira da Geografia.

Valeria destacar ainda a ideia do multiletramento na formação dos professores para as diferentes linguagens e recursos que a Geografia oferece.

Formação cidadã! Cada coleção e cada professor terá sua maneira de alcançar esta necessária miragem. Mas que fique claro, a resposta para alcançar a dita ‘formação cidadã’ não se encontra no livro de Geografia. É uma busca que vai exigir de nós, professores, respostas que ultrapassem a ciência geográfica. Requer buscas – já que as respostas são múltiplas – em nossos referenciais éticos e estéticos, ou seja, em nossas crenças políticas e filosóficas. Não há como docenciar sem expor nossas visões de mundo. Inescapável fugir do aparentemente metafísico: questões do que seja o belo, o justo, o bem etc. fazem parte da Geografia tanto como os globos e mapas.

Por isso, e na ilusão de fugir da garrafa que me contém nos estreitos vastos limites da Geografia, valho-me de Andrade (1973):

O homem, as viagens

O homem, bicho da Terra tão pequeno / chateia-se na Terra/lugar de muita miséria e pouca diversão,
Faz um foguete, uma cápsula, um módulo/toca para a Lua/desce cauteloso na Lua/pisa na Lua/planta bandeirola na Lua/experimenta a Lua/coloniza a Lua/civiliza a Lua/humaniza a lua.

Lua humanizada: tão igual à Terra/ O homem chateia-se na Lua. Vamos para Marte – ordena a suas máquinas. / Elas obedecem, o homem desce em Marte/ Pisa em Marte/experimenta/coloniza/civiliza/humaniza Marte com engenho e arte.

Marte humanizado, que lugar quadrado. / Vamos a outra parte? / Claro – diz o engenho sofisticado e dócil. / Vamos a Vênus. / O homem põe o pé em Vênus, vê o visto – é isto? / idem / idem / idem.

O homem funde a cuca se não for a Júpiter /proclamar justiça junto com injustiça / repetir a fossa/ repetir o inquieto / repetitório.

Outros planetas restam para outras colônias. / O espaço todo vira Terra-a-terra. / O homem chega ao Sol ou dá uma volta /só para te ver? / Não vê que ele inventa / roupa insidervel de viver no Sol. / Põe o pé e: mas que chato é o Sol, falso touro espanhol domado.

Restam outros sistemas fora do solar a colonizar. / Ao acabarem todos só resta ao homem (estará equipado?) / a difícilissima dangerousíssima viagem de si a si mesmo: / pôr o pé no chão do seu coração / experimentar / colonizar / civilizar / humanizar o homem / descobrindo em suas próprias inexploradas entranhas a perene, insuspeitada alegria de conviver.

Com nossa razão expandimos nossos conhecimentos. Sabemos muita Geografia. Conhecemos cada vez mais os espaços, inclusive além do nosso planeta. Mas este saber parece ‘quadrado’, pouco nos

ajuda a sermos mais felizes. Mais do que conhecimento, a escola, as aulas – e porque não, os Livros Didáticos de Geografia – precisam ajudar a capacitar nossos alunos a (re)aprenderem o sabor da vida. Sabor que exige labor: estudo, ouvir e dialogar atenta e curiosamente com os alunos. Docenciar com o tripé: perguntação, imaginação e beleza.

O Livro Didático – e o volume que você tem nas mãos – pode, com certeza, empoderar alunos e professores. Na falta de criatividade, resta-me repetir e homenagear Carlos. Mais do que convidar você a ler este livro, convoco-lhe a vir comigo na

difícilima dangerousíssima viagem de si a si mesmo: pôr o pé no chão do seu coração / experimentar / colonizar / civilizar / humanizar o homem / descobrindo em suas próprias inexploradas entranhas a perene, insuspeitada alegria de conviver.

Vamos, com e como os autores, humanizar a Geografia!

21

Porto dos meus amores Alegre, 10 de agosto de 2017

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond. *As impurezas do branco*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

BORGES, Jorge Luis. *O fazedor*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

CALLAI, Helena C. O livro didático permite e oportuniza a democratização do conhecimento? In: SPÓSITO, Eliseu S. et al. (Orgs.) *A diversidade da geografia brasileira: escalas e dimensões da análise e da ação*. Rio de Janeiro: Consequência, 2016.

FERRY, Luc. *A revolução do amor: por uma espiritualidade laica*. Rio de Janeiro: Objetivo, 2012.

KAERCHER, Nestor André. *Se a Geografia escolar é um pastel de vento o Gato come a Geografia Crítica*. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

REGO, Nelson et al. (Orgs.). *Geografia – Práticas pedagógicas para o Ensino Médio*, Volume II. Porto Alegre: Penso, 2011.

BLOCO I

Olhares sobre o Livro Didático

Guia do Livro Didático: textualidades em tensões

Aldo Gonçalves de Oliveira
Ana Claudia Carvalho Giordani

Olhares entre escalas e linhas

A escala, conceito tão caro à ciência geográfica, foi empregada na delimitação deste texto para calibrar olhares sobre o Livro Didático. Ao mirarmos o “mundo” de possibilidades de reflexões e ações das relações entre Escola, políticas públicas, currículos, avaliação, formação de professores, docência e Livro Didático, nossos olhares foram enxergando aquele profissional que, muitas vezes na solidão da escolha, folheia o Guia do Livro Didático. Então, definimos que nossas lentes seriam ajustadas por esse documento que faz parte da semântica escolar e potencializa a escolha dos professores.

Mas, ainda assim, o Guia nos parecia conter muitas aberturas, e mais uma vez recorreremos à escala: o que escolher? O que mostrar? O que esconder? A que dar visualidade? O que invisibilizar? São perguntas recorrentes quando ajustamos as miradas para temáticas tão complexas como o Livro Didático (LD), impossível um “mapa 1:1”, impossível abordar o mundo do LD na totalidade. É preciso recortar, enquadrar, enquadrar em um sistema de linhas e escalas para propor a experimentação docente. Escrever textos de Geografia é grafar segundo um sistema de coordenadas, para nós foram eleitos o Guia e a sala de aula.

Como se entrecruzam as linhas que possibilitam localizar, no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), um diálogo entre

os materiais selecionados pela dita política pública e os professores que os utilizarão para ensinar/aprender Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental? Na medida em que traça um roteiro para apresentar as obras aos professores, o Guia possui elementos que possibilitam problematizar as disputas sintetizadas pelos processos de avaliação empreendidos no âmbito do PNLD. É evidente que tais disputas se dão pelos saberes, pelos métodos e pelas práticas correlatas possibilitadas pelo uso que o professor faz do livro escolhido.

Não é nossa preocupação imediata se o professor faz ou não uso do Guia para escolher o livro que utilizará com seus alunos; mas refletir sobre algumas das ferramentas utilizadas por esse instrumento para conduzir o posicionamento do professor ante as coleções aprovadas para compra e distribuição nas escolas públicas pelo Ministério da Educação. Para empreender essa discussão, propomos o seguinte itinerário argumentativo:

26

1. Posicionamento do Guia nos processos de avaliação empreendidos pelo Programa Nacional do Livro Didático – 2017, destinado a selecionar obras para os alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental. Essa reflexão é imprescindível para desmistificar a compreensão do Guia como “produto final” da avaliação; e compreender os procedimentos que o constituem, os objetivos que o animam e sua composição discursiva.
2. Análise da textualidade do Guia que, dirigida diretamente a orientar os professores sobre as possibilidades e deficiências de uso das coleções didáticas em sala de aula, se constituem em advertências positivas e/ou negativas sobre os livros analisados. Nessa direção, a análise de tais textualidades polemiza: a) alguns dos conflitos que margeiam as disputas por saberes; b) as práticas de aprendizagem que são incentivadas e as desencorajadas; c) a centralidade do professor no processo de escolha dos livros que utilizará.

Percorrer esses itinerários também implica destacar determinadas particularidades que compuseram o processo avaliativo em discussão, uma vez que ele apresenta características peculiares em relação aos processos que o antecederam. Tais peculiaridades servirão como contrapeso da análise das textualidades do Guia, permitindo refletir como as tensões políticas entre os agentes que participam da avaliação se fazem presentes nos textos voltados a orientar a escolha do material didático pelos professores.

Vale ressaltar que a construção desse percurso de análise se tornou possível graças ao diálogo com outros sujeitos envolvidos no processo avaliativo em questão. Sujeitos que operaram em todas as fases da avaliação e que, pela experiência acumulada em diferentes práticas de ensino e pesquisa envolvendo o Livro Didático de Geografia, atuaram como balizas para constituir a mecânica das práticas avaliativas e o olhar que agora apresentamos sobre um dos produtos que o constituem.

Os trabalhos de Tonini (2002, 2004 e 2011) nos instigaram a questionar a organização discursiva do livro e, nessa direção, possibilitam analisá-lo a partir das disputas de saber-poder que o constituem e que “se deixam ver” na política pública encabeçada pelo PNLD. Tais disputas se ramificam por todas as práticas educativas e incidem, de maneira variável no tempo e no espaço, na configuração desses materiais didáticos.

Nesse sentido, convidamos também Oliveira (2010) e Albuquerque (2011) para realçar a importância de analisar o contexto temporal e espacial em que o livro é produzido. Entendemos, a partir dessa advertência, que as análises devem ter coerência com o posicionamento do Livro Didático na cultura escolar e nas práticas pedagógicas que fomenta. A compreensão do Livro Didático não envolve apenas inserir a variável histórica nas análises, mas contextualizar as reflexões sobre ele a partir do posicionamento político dos sujeitos que o constituem como ferramenta pedagógica para uso nas escolas.

Na contemporaneidade não apenas os saberes presentes nos livros funcionam como ferramentas pedagógicas, mas os conhecimen-

tos gestados no processo de avaliação encabeçado pelo PNLD. Ele aciona micro e macropolíticas que funcionam a partir de decretos, leis, pareceres, manuais, encontros pedagógicos, produções acadêmicas, editoras, associações de classe, professores, alunos, secretarias de educação etc. Enquanto síntese do processo avaliativo e discurso voltado ao professor, nos parece que o Guia apresenta grandes possibilidades para compreender algumas nuances dessas disputas e problematizar o presente como palco de conflitos no campo da educação.

Um guia para ler, para escolher e conduzir

O Guia do Livro Didático (Figura 1) é um artefato educativo voltado para instruir professores, em atuação nas escolas públicas de todo o Brasil, na escolha de obras didáticas que poderão ser adquiridas e utilizadas para ensinar e aprender Geografia. Também é produto de uma política pública de Estado e, nesse sentido, está concatenado com as prerrogativas educativas, curriculares e temáticas da Geografia no Ensino Fundamental.

28



Figura 1: Interface Digital do Guia do Livro Didático – 2017

Fonte: Ministério da Educação.

Sua produção está articulada com as diretrizes traçadas no edital de convocação¹ para inscrição de obras didáticas, que alinhava legislações, princípios, critérios e características esperadas desses manuais

¹ O edital que regeu toda a organização do PNLD 2017 foi o edital 02/2015.

ao PNLD enquanto política pública. Regendo todo o processo, inclusive como mentor do projeto da avaliação produzida pela instituição,² o edital define uma série de produtos avaliativos voltados a ‘qualificar’ o livro. São tais produtos que orientarão a redação do Guia e, nesse sentido, comporão esses discursos voltados para os professores.

Além de desenhar o perfil da perspectiva de ensino de Geografia que conduziu a avaliação, reafirmar os princípios e critérios que levaram à seleção das coleções didáticas e apresentar os instrumentos avaliativos, o guia também é composto das resenhas das obras aprovadas para uso nas escolas. Em linhas gerais, quatro blocos temáticos compõem as resenhas: o primeiro fornece uma visão geral da coleção, geralmente um olhar panorâmico sobre a obra; o segundo produz uma descrição, na perspectiva de esmiuçar seu sumário; o terceiro trata de analisar sua proposta pedagógica e qualificar seu uso; no quarto e último bloco acontece um diálogo com as possibilidades de uso da obra em sala de aula.

Nesse último bloco, ocorre uma projeção de uso da coleção didática pela equipe de avaliação. São levantados pontos positivos e realçadas as limitações e falhas da coleção. É mais uma oportunidade de aplicar as prerrogativas avaliativas num direcionamento do professor na adoção daquela proposta de ensino de Geografia de que trata a resenha. Nesse movimento de convencimento-encorajamento e esclarecimento com procedimentos retóricos, sobressaem em tais textos posicionamentos que encorajam ou desencorajam o uso dessas obras tomando como referência temas que se repetem.

Além de refletir um perfil temático-teórico da equipe que realizou a avaliação, a problematização de tais textos deixa em relevo as disputas traçadas pelas multiculturas no campo da Educação Escolar. Entendemos que, ao dirigir um olhar para o uso das obras em sala de aula, são realizados processos de seleção que reafirmam e sub-

² Uma das peculiaridades do PNLD 2017 está no fato de que a Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS concorreu a edital público para avaliar as obras de Geografia. Nessa direção, apresentou um projeto que, partindo do edital de convocação, corroborasse as qualidades avaliativas que orienta.

metem as obras analisadas, uma vez mais, a avaliação pelos mesmos critérios. Não há objetivo de desqualificar o processo avaliativo, mas problematizar as questões emergentes nos textos das resenhas. Nessa direção, é possível produzir outras questões paralelas ao que entendemos como prerrogativas de um ensino de Geografia comprometido com uma análise crítica das práticas contemporâneas de produção do espaço que são sintetizadas nessas obras.

Seguindo as pistas dessa trilha de problematização que tecemos e a partir da leitura das resenhas que compõem o Guia PNLD-2017 – Geografia, nos debruçamos, mais enfaticamente, sobre o material destinado a orientar as práticas dos professores quando da utilização desse material nas salas de aula das escolas que adotarem uma ou outra coleção. É a partir dela que apresentamos, a seguir, algumas das nossas análises.

Sobre os conflitos e as disputas por saberes

30

Entre os temas que sobressaem quando se estabelecem os diálogos com os professores, destacamos o tema da diversidade cultural. O Guia alerta os professores tanto quando uma obra consegue apresentar de maneira “satisfatória” as diferentes facetas que compreendem o tema, quanto em relação às falhas na abordagem dessas questões na mesma ou em outras coleções.

Os textos revelam uma recorrência a esses elementos, o que demonstra sua centralidade na avaliação das obras. Isso se explica, em parte, porque o tema está amparado em diferentes legislações que baseiam a avaliação e que pontuam certas obrigatoriedades no tratamento dos seguintes temas: cultura africana e indígena; direitos de crianças, adolescentes e idosos; origem regional ou cultural; e as questões de gênero.

Na medida em que as coleções tocam nessas questões, elas são posicionadas pelo Guia e fazem emergir as disputas desses grupos sociais na discursividade do Livro Didático de Geografia. Embora se propondo a produzir um debate sobre a diversidade de culturas,

modos de vida e formas diferenciadas de apropriação do espaço, os livros acabam por mecanizar a discussão dessas temáticas em formatos acrícos, compartimentados e que buscam diferenciar os grupos, muito mais que integrá-los em torno da sua diversidade cultural brasileira. Esse seria um dos elementos que explicam a recorrência do tema em 7 (sete) das 9 (nove) resenhas presentes no guia.

Destacamos a seguir algumas dessas referências para refletir os termos a partir dos quais o tema é reafirmado. Falamos dos termos em função de que a forma como a resenha se dirige ao professor, ao correlacionar o tema da diversidade, posiciona a obra num sistema binário em que “algumas obras tratam do tema” e outras “não o fazem de maneira satisfatória”, necessitando “atenção” do professor. No fragmento a seguir, há um destaque para a possibilidade de utilizar as diferentes linguagens presentes no livro como subsidiárias da discussão sobre a diversidade cultural brasileira, compreendendo-a a partir de um olhar espacial.

No trabalho com a Coleção, aproveite ao máximo a abordagem sobre as culturas afrodescendentes e indígenas na constituição social e cultural do espaço geográfico, bem como os inúmeros recursos audiovisuais e textuais e a diversidade de imagens que propiciam uma leitura profunda de povos e culturas que compõem a sociedade brasileira e latino-americana, que podem ser amplamente utilizados e discutidos em sala de aula (Brasil, 2016, p. 59).

31

Neste outro fragmento o guia faz uso da referência direta a uma das legislações que orientam o processo avaliativo e tenciona o tema da diversidade em torno da cultura afrodescendente e indígena nos materiais didáticos. Para além do dispositivo legal, o documento propõe a constituição desse debate nas diferentes etapas que compõem o planejamento escolar. Orienta os professores para além do uso do livro, sugere extrapolar suas barreiras e fomentar práticas sociais de igualdade e tolerância.

As questões referentes à diversidade cultural desses povos podem ser percebidas para além do mero cumprimento da Lei 10.639, assim é preciso que estejam refletidas em todo o planejamento, a fim de que os alunos, conhecendo as bases dessas culturas e povos, possam contribuir para o entendimento da formação histórico-cultural brasileira e para a construção de práticas sociais promotoras da igualdade (Brasil, 2016, p. 47).

Já nos dois fragmentos a seguir o guia produz ressalvas em relação ao material de que trata. Indica a existência de lacunas na abordagem das questões da diversidade cultural e adverte ao professor quanto às omissões das obras ou o tratamento insuficiente que fornecem a alguns termos da discussão.

32

A Coleção oferece possibilidades de trabalhar a diversidade e a Formação Cidadã, bem como incentivar o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva a partir das inúmeras sugestões de atividades de ensino. Professor, procure aprofundar sempre o debate junto aos alunos sobre as questões indígena e de gênero com a intenção de tencionar suas representações. Por exemplo, o indígena aparece em alguns momentos da Coleção como um elemento exótico e com pouca ênfase na problemática da demarcação de suas terras (Brasil, 2016, p. 83).

Além disso, é fundamental para uma aprendizagem significativa que haja um maior aprofundamento nas temáticas sobre a diversidade de gênero, o protagonismo de indígenas e de afrodescendentes e de outros povos na formação do espaço geográfico brasileiro, e do êxodo rural. É preciso que fique mais clara a dimensão

espaço-tempo para a problematização dessas temáticas e aprofundamento nos conceitos básicos da Geografia, em especial, o de território (Brasil, 2016, p. 94).

A reafirmação da temática da diversidade cultural em diferentes nuances argumentativas presentes nos textos das resenhas poderia ser encarada como um elemento qualitativo das obras. Forneceria elementos para afirmar o cumprimento das prerrogativas legais que balizam a política de avaliação do PNLD no que se refere ao funcionamento de suas balizas para tratar de tais e tais temas nas coleções. Possibilitaria, inclusive, pontuar o comprometimento de boa parte da equipe de avaliação das obras com essas prerrogativas de qualificação dos Livros Didáticos de Geografia que circulam no país.

Na contramão desses posicionamentos, mas não negando a verdade e possibilidade de existência de cada um deles, sobressai a referência exagerada e, por vezes, repetida à limitação/necessidade/possibilidade de tratamento dessas questões como um princípio de cidadania. O Guia, em certa medida, busca compensar as faltas das obras avaliadas e se dirige continuamente ao professor para reafirmar as questões que considera relevantes nas obras distribuídas pela política de Estado.

33

Incentivar/desencorajar práticas: sobre linguagens e temáticas

Dando prosseguimento às análises textuais da discursividade do Guia dirigida diretamente ao professor, tornaram-se relevantes as recorrentes referências ao tema das linguagens. Tal tema é utilizado também como elemento de advertência, em caso de ausência; ou valorização, em caso de presença, perante o professor acerca do formato que assume na coleção. Essas diferentes práticas de comunicação, que atuam nos Livros Didáticos como gêneros textuais, balizam a qualificação do livro, uma vez que suscitam maiores possibilidades de ensino e aprendizagem das temáticas geográficas presentes em

tais manuais. Cabe questionar, no entanto, o potencial pedagógico do uso de diversificadas linguagens, uma vez que o trato com gêneros textuais diversos exige a capacidade do professor de integrar tema e linguagem no ensino e aprendizagem geográficos.

Nessa relação também incide o vínculo de identidade que o professor assume com essas diferentes práticas comunicativas presentes no livro, podendo o mesmo negar ou privilegiar determinados temas em função das linguagens a partir das quais se desenvolvem. A prática docente pode, nessa direção, transbordar as ações indicadas no Guia, fazendo o processo de aprender Geografia mais consentâneo às linguagens cotidianas dos alunos.

Ao utilizar imagens, vídeos, obras de arte ou um texto literário, pode-se estimular o aluno a compreender conceitos geográficos, considerando não só a capacidade cognitiva, mas os avanços afetivos e culturais, potencializando a aprendizagem significativa. É importante entender que essas linguagens não são instrumentos ou meras ferramentas, mas são utilizadas como propostas voltadas para o processo de aprendizagem e para a ampliação do capital cultural do aluno (Castellar; Vilhena, 2009, p. 8).

Do ponto de vista objetivo, a comunicação das temáticas geográficas presentes nos Livros Didáticos em diferentes códigos linguísticos (poemas, imagens, textos jornalísticos), como, de fato, é muito ressaltado pelo guia, não possibilita aos professores uma apropriação de tais códigos de maneira que tais sujeitos possam se comunicar e organizar suas práticas pedagógicas, nesse movimento. Enxergamos, nesse sentido, uma tendência contemporânea à incorporação pelos Livros Didáticos de diferentes práticas de comunicação, que visam reproduzir, de algumas maneiras, aquelas possibilitadas pelas tecnologias digitais.

Nessa direção, as obras didáticas parecem assumir sua própria li-

mitação em relação aos temas de que tratam e estabelecem conexões com outros pontos de vista sobre as temáticas geográficas. Assumindo o caráter de hiperlink, a coleção não necessariamente dialoga com a abordagem dada ao tema pelo texto jornalístico, música, literatura ou sítio eletrônico indicado para “compreender melhor” a temática. Cabe ao sujeito que fará uso do Livro Didático seguir as direções traçadas pela obra ou ignorar o “link”.

Os livros didáticos de última geração, fins do século XX, registram uma transformação na estrutura textual ao posicionar o escrito, muitas vezes, a uma função secundária diante da quantidade de elementos visuais em suas páginas. A quantidade deles e seus tamanhos predominam em relação ao escrito, suas qualidades e a diagramação atraem o leitor. A atenção, antes centrada em um único elemento, passa agora a ser em vários ao mesmo tempo. É possível fazer ilações, *linkar* com outros códigos textuais (Tonini, 2011, p. 151).

35

As imagens e a diagramação características dos textos contemporâneos invadem os Livros Didáticos e são apontadas no Guia como potenciais de gêneros textuais e linguagens distintas. Cabe ressaltar a necessidade de formação de professores continuada para a promoção de multiletramentos também nas aulas de Geografia, são novas grafias para aprender a ler o mundo imagético do século XXI, conteúdos são vinculados a diferentes formas de apresentação e apreensão.

Cabe ainda ressaltar a centralidade do professor no processo de escolha dos livros para a autonomia docente. A escolha e avaliação do material didático utilizado com cada turma e realidades escolares diferentes devem ser direito docente. Como desenvolver multiletramentos, potencializar o uso do Livro Didático se o docente não teve o direito de escolher a Coleção que mais se coaduna com as propostas pedagógicas dos espaços escolares em que desenvolve suas práticas pedagógicas? A função principal do Guia do Livro Didático consiste na potência docente de escolha das coleções didáticas para seus alunos.

Considerações finais

Entendemos que o Guia do Livro Didático se organiza em torno de um discurso voltado aos professores para orientar a escolha das obras didáticas. Nesse movimento de convencimento se mostraram como relevantes os argumentos ligados ao potencial comunicativo das diferentes linguagens presentes em tais manuais; e a abordagem da multiculturalidade ensejada nas temáticas abordadas.

A problematização desses dois argumentos, no entanto, nos possibilitou compreender como a política de Estado encabeçada pelo Programa Nacional do Livro Didático está orientada para conduzir os professores no processo de escolha e adoção de obras didáticas que coadunam com as prerrogativas de ensino colocadas nos documentos curriculares oficiais. Isso se faz presente desde o aparato legal que faz surgir e traça as diretrizes do PNLD, até a perspectiva avaliativa presente no projeto de avaliação elaborado pela UFRGS ou mesmo nas prerrogativas avaliativas de cada um dos sujeitos que participaram do processo junto ao MEC.

O Guia torna evidente essas superfícies de contato entre as diferentes instituições, sujeitos e práticas que legitimam uma política nacional de distribuição de Livros Didáticos. É um ideário geográfico, curricular e educativo que é reafirmado por esse documento e reverbera na escolha da obra e nas práticas que poderão ser desenvolvidas pelos professores nas escolas de Ensino Fundamental.

Referências

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Livros didáticos e currículos de geografia, pesquisas e usos: uma história a ser contada. In: TONINI, Ivaine Maria et al. (Orgs.). *O ensino de geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

BRASIL. *Guia do Livro Didático Digital*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

CASTELLAR, Sonia; VILHENA, Jerusa. *Ensino de Geografia*. São Paulo:

Cengage Learning, 2009.

OLIVEIRA, Aldo Gonçalves de. *A cartografia escolar e o ensino de geografia no Brasil: um olhar histórico e metodológico a partir do livro didático (1913-1982)*. 2010. 138f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

TONINI, Ivaine. *Identidades Capturadas: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros de geografia*. 2002. 135f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

_____. *Legislação e o livro escolar de geografia: localizando questões entre o Brasil e a Espanha no século XIX*. Porto Alegre: 2004 (mimeo), 17 p.

_____. Livro didático: textualidades em rede? In: TONINI, Ivaine et al. (Orgs.). *O ensino de geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2011.

Instrumentos para análise e escolha do Livro Didático de Geografia pelo professor: aspectos da formação cidadã

Amanda Regina Gonçalves
Cláudia Melatti

Os Livros Didáticos têm presença expressiva no dia a dia das salas de aula nas escolas de ensino fundamental e médio no Brasil e fazem parte do trabalho cotidiano do professor; além de terem se tornado um dos principais direcionadores do currículo das disciplinas escolares. Os Livros Didáticos de Geografia são um dos materiais que marcam as aulas de Geografia nas escolas brasileiras e o exercício docente.

39

O professor é o principal profissional que pode atuar na decisão sobre os conhecimentos que circulam e são produzidos em suas aulas, portanto, deve ter seu papel reconhecido e sua presença garantida em todas as principais etapas e processos decisórios de produção, avaliação, escolha e uso dos Livros Didáticos.

Diferente de uma perspectiva gerencialista da profissão docente, ligada a uma maior prestação de contas e a questões de eficiência e de eficácia, a perspectiva de um “profissionalismo democrático e ativista” procura:

[...] desmistificar o trabalho profissional e construir alianças entre professores e outros agentes, enfatizando a ação colaborativa e cooperativa (idem). O professor surge com responsabilidades mais amplas, para além

da sala de aula, incluindo o contributo para a escola, para o sistema educativo, para a comunidade e para os alunos, bem como responsabilidades coletivas enquanto profissão, com vista à construção de uma sociedade mais justa e democrática (através, por exemplo, da investigação, da inovação etc.) (Sachs, 2003 apud Flores, 2014, p. 860).

Dentre os valores centrais dessa perspectiva de profissionalismo, destaca-se o de “participação” como “agentes ativos nos seus próprios mundos profissionais” (Flores, 2014, p. 860). Entendemos que os trabalhos e processos decisórios que envolvem o Livro Didático fazem parte do mundo profissional do professor. Nesse sentido, este texto tem por objetivo colaborar com o trabalho do professor de Geografia de avaliar e discutir os conhecimentos atualmente apresentados nos Livros Didáticos de Geografia e trazer contribuições que possam servir como ferramenta de trabalho do professor(a), a fim de ser validada nos contextos empíricos das instituições escolares onde atua.

40

Para tanto, iniciamos tratando brevemente da participação dos professores nos processos decisórios de seu mundo profissional ligados ao Livro Didático e da necessidade de mais incentivos e preparação dos professores para tais processos. Seguimos apresentando possibilidades de análises de Livros Didáticos de Geografia e dos manuais do professor, visando colaborar com o trabalho de avaliação e seleção que o(a) professor(a) possa desenvolver perante os livros aprovados pelo Ministério da Educação (MEC). Isso será feito por meio de perguntas problematizadoras dos conteúdos e abordagens dos Livros Didáticos, que possam nortear a análise destes pelo professor. Dentre os inúmeros conhecimentos que o professor precisa avaliar no Livro Didático, este trabalho centra-se naqueles relacionados à formação cidadã proporcionados pelo livro do aluno, seguido de orientações para apreciação sobre o manual do professor.

Tais problematizações e orientações para análise emergiram tanto dos critérios estabelecidos no Edital do Programa Nacional do

Livro Didático (PNLD) de 2017, no Edital de Convocação 02/2015 (Brasil, 2015); no texto reflexivo e nas resenhas dos Livros Didáticos aprovados encontrados no Guia do Livro Didático do PNLD da Área de Geografia destinado ao Ensino Fundamental Anos Finais para o ano de 2017 (Brasil, 2016); como nos estudos e experiências docentes das autoras deste trabalho.

Participação dos professores nos processos decisórios de sua profissão

As últimas décadas foram marcadas por mudanças propostas pelo MEC para a avaliação dos Livros Didáticos. Temos evidenciado uma melhora na qualidade dos Livros Didáticos de Geografia recomendados pelo Ministério. No entanto, a isso se acrescentam confrontos com interesses editoriais, limitada participação dos professores nos processos decisórios ligados ao Livro Didático e restrita autonomia pedagógica perante as crescentes contratações de sistemas privados de ensino para fornecimento de apostilas a alunos e treinamento de professores por redes municipais e estaduais de ensino.

Assim, entre os principais confrontos está a limitada ou quase nula participação dos professores nos processos decisórios de dois importantes trabalhos do seu “mundo profissional” que impactam diretamente no Livro Didático adotado na escola: 1) na elaboração das condições e especificações constantes dos editais do PNLD/MEC; e 2) nas avaliações das coleções dos livros que são aprovados junto ao PNLD/MEC e passam a compor o Guia do Livro Didático.

A essa ausência soma-se a crítica falta de ações na preparação dos professores para participarem nos processos de seleção dos livros, o que se agrava diante do fato do próprio programa (PNLD/MEC) assumir que a escolha deve ser feita pelas escolas, ao estabelecer que “os materiais distribuídos pelo MEC às escolas públicas de educação básica do país são escolhidos pelas escolas, desde que inscritos no PNLD e aprovados em avaliações pedagógicas, hoje realizadas em parceria com universidades públicas em todo o país” (Brasil, 2017),

portanto, ainda uma escolha submissa àquele pré-selecionado por um edital e por especialistas de universidades.

Como é preconizado nos principais objetivos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) se faz necessária a participação ativa e democrática do professor no processo de seleção dos mesmos. Essa situação exige do professor(a) possuir determinados saberes, critérios, competências etc. para poder realizar em conjunto uma escolha com seus colegas de trabalho (Núñez et al., 2003, p. 2).

42

Isauro Beltrán Núñez et al. (2003) ainda defendem que a seleção do Livro Didático é uma tarefa dos professores como profissionais, sendo necessário um chamamento ao professorado para assumir essa tarefa, pois este é um tipo de participação docente que tem sido pouco incentivado. A preparação dos professores para este tipo de trabalho abrange desenvolver condições para que realizem trabalhos colaborativos de avaliação e tomadas de decisões argumentadas em saberes da cultura escolar, do campo didático-pedagógico da Geografia e dos conhecimentos geográficos que as pesquisas têm gerado. Os processos formativos do professorado preparando-os para tal tarefa podem incluir questões como: quais critérios de escolha são tomados como referência? Como e quais os sujeitos envolvidos na definição dos mesmos? Quais necessidades, particularidades e interesses tais critérios refletem?

Reconhecemos a relevância desta formação e participação nos processos decisórios que envolvem o Livro Didático quando observamos estudos que mostram que o Livro Didático tem um importante papel na “estruturação do currículo escolar” no Brasil (Silva, 1990, p. 64). Este autor diz que grande parte das análises do Livro Didático tem se concentrado no exame do conteúdo de suas possíveis mensagens ideológicas, sexistas ou racistas, por exemplo. No

entanto, chama a atenção para o fato de que não se pode separar forma e conteúdo.

Mais que especificações e listas de itens de conteúdo, é talvez o livro didático o maior determinante do currículo escolar atualmente. Essa importância não tem tido correspondência em termos de análises e pesquisas, nem em termos de intervenção política nesse nível (Silva, 1990, p. 64).

Sob tal consideração do Livro Didático como estruturante do currículo escolar e na busca de contribuir com o trabalho dos(as) professores(as) de Geografia em diferentes processos em que possam atuar relacionados ao Livro Didático, apresentamos a seguir possibilidades de análises do Livro Didático para o ensino de Geografia no Ensino Fundamental, como a identificação de potencialidades e limites, tanto nos Livros Didáticos como nos manuais do professor.

43

Aspectos do Livro Didático de Geografia para análise e escolha pelo professor

A seguir, apresentamos diferentes aspectos e sugestões de análises de Livros Didáticos para o ensino de Geografia nos anos finais do ensino fundamental, sobretudo no que concerne a seus aspectos ligados à formação cidadã do aluno, buscando trazer ferramentas de trabalho ao(à) professor(a) e contribuir com os saberes diversos que os(as) professores(as) mobilizam para avaliar as possibilidades e limitações dos livros em distintas situações profissionais, a exemplo da seleção dos Livros Didáticos de Geografia recomendados pelo MEC.

Consideramos que as coleções de livros são previamente avaliadas e apresentadas no Guia do Livro Didático pelo MEC, mas ressaltamos a importância do papel do professor e sua unidade escolar na análise e seleção dos livros, tal como garantido pelo MEC: “a escolha das obras didáticas será realizada de maneira conjunta entre

o corpo docente e dirigente da escola com base na análise das informações contidas no Guia de Livros Didáticos” (Brasil, 2015, p. 12).

1. A qual finalidade as atividades respondem?

Observar quais tipos de atividades o livro apresenta e quais subsídios ele fornece para que o aluno realize as tarefas e procedimentos propostos, pode revelar a que finalidade as atividades respondem. Geralmente, os livros apresentam atividades diversas, no entanto isso aparece mais em forma de perguntas e sugestões de trabalho ao professor e, na maioria das vezes, fornece pouco ou quase nenhum subsídio em termos de conhecimentos que auxiliem o aluno a problematizar as situações geográficas descritas ou os aspectos da Geografia local e cotidiana dos alunos, revelando como as tarefas respondem mais a exercícios de fixação e de memorização. Os trabalhos em grupo, debates e discussões aparecem em menor quantidade, e mais ligados a temas transversais que perpassam os conhecimentos abordados, sobretudo, em quadros complementares.

44

É importante observar se as atividades problematizam os conhecimentos e se conduzem ao trabalho dialógico entre os alunos, com sujeitos externos à escola ou se predominam atividades individuais que necessitam apenas da leitura, interpretação e/ou descrição dos textos e representações gráficas dos temas. Nesse último caso, caberá ao professor intensificar as atividades que exigem problematização, interação e diálogo do aluno com o professor, colegas e grupos sociais externos à escola (por meio de trabalhos investigativos, observação, entrevistas, coleta de dados...) na construção do conhecimento, além de ter que complementar estudos e ampliar os exemplos brasileiros, regionais e locais.

Geralmente os trabalhos interdisciplinares pouco aparecem nos Livros Didáticos, eles estão presentes, ainda que de forma residual, nos “livros do professor”, em forma de comentários, sugestões de articulação entre os conhecimentos geográficos e deles com outras áreas, predominantemente com Ciências, História, Matemática e Português.

2. Respeita o caráter laico e autônomo do ensino público?

É preciso observar se o livro está isento de publicidade de marcas, produtos e serviços comerciais. “Não podemos esquecer que o Livro Didático circula num espaço institucional, público, para um grande número de jovens, como referência do conhecimento de uma dada área” (Freitas, 2006, p. 6), portanto, o uso de imagens de produtos comerciais como ilustração não é ingênuo, mas faz parte de um jogo de forças econômicas que envolve um mercado editorial de altas somas de capital. Uma ilustração com uma marca ou um produto comercial pode incentivar o consumo de determinado produto, o que tem seu impacto em larga escala, pois os “grupos editoriais alcançam grande poder de penetração e circulação entre seus ‘clientes’” (Höfling, 2000, p. 168).

Nesse mesmo sentido, faz-se necessário também observar se o livro respeita o caráter laico e autônomo do ensino público, entendendo que a ausência de doutrinação política e religiosa é positiva por permitir a construção de um conhecimento autônomo.

45

3. Valoriza as diferenças socioculturais e as ações afirmativas?

Os Livros Didáticos têm atribuído maiores cuidados e atenção às diferenças socioculturais e às ações afirmativas. Talvez isso venha se dando diante de conquistas educacionais e sociais como as que têm se consolidado por meio de direitos e legislações estabelecidas no Brasil. Os Livros Didáticos precisam ajustar-se diante das exigências estabelecidas pelos editais do PNLD/MEC às editoras dos Livros Didáticos quanto ao respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental e à observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social.

Assim, cabe observar se o Livro Didático está adequado aos preceitos da legislação educacional do país. Nota-se, muitas vezes, que os conhecimentos e atividades que desenvolvem habilidades e atitudes nesse sentido aparecem pontualmente nos Livros Didáticos ou

mais claramente apenas no manual do professor. Isso significa que caberá ao professor o trabalho de problematizar os fatos e situações para o enfrentamento de preconceitos de classe, gênero, raça, etnia e geração; a desnaturalização da pobreza de grupos sociais; o reconhecimento e valorização das diferenças socioculturais e das ações afirmativas manifestadas por movimentos sociais.

É comum observar que os livros abordam superficialmente ou de forma incompleta temas que são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, como a diversidade cultural, a discriminação com as minorias étnicas, a questão de gênero, o papel da mulher na sociedade, o preconceito, a questão ambiental, entre outros.

É importante que os temas tratados nos capítulos dos livros venham acompanhados de uma contextualização social, seja relacionada ao meio ambiente, cidadania, inclusão ou respeito com crianças e idosos, por exemplo. Nas atividades propostas no livro que retratam tópicos relacionados à formação cidadã, essa contextualização pode ser por meio de mapas, textos, questionamentos e imagens.

46

Atente-se à existência de imagens que possam reforçar o preconceito relacionado a questões étnico-raciais. Para a quase maioria dos Livros Didáticos de Geografia, é necessário avançar no que se refere à abordagem da posição socioeconômica dos afrodescendentes no Brasil, com textos e imagens afirmativas sobre o assunto.

É preciso observar se abordagens que incentivam atitudes de cidadania aparecem mais em alguns temas, enquanto que em outros estão ausentes ou se dão de forma superficial. Por exemplo, é comum que aspectos legais dos direitos humanos e as características geográficas de extensão dos indígenas no Brasil e na América Latina apareçam mais do que aspectos relacionados aos problemas de racismo étnico-raciais, aos preconceitos e discriminação aos homossexuais e à violência contra a mulher, sobretudo no Brasil.

O professor precisa observar se os temas abordados no livro ganham contextualização espaço-temporal, principalmente a baseada em fatos e fenômenos brasileiros. Sem contextualização espa-

çotemporal é difícil o aluno reconhecer as contradições e tensões sociais, políticas, econômicas e culturais intrínsecas aos problemas de homofobia, racismo, preconceitos e discriminação, sexismo, violência contra a mulher, criança e adolescente, bem como identificar e desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes que promovam a cidadania ativa. Para suprir essas carências dos Livros Didáticos, o professor precisa realizar um trabalho cotidiano de contextualização espaço-temporal brasileira, regional e local e de pesquisa sobre as contradições e tensões relacionadas aos fenômenos levantados.

4. Desenvolve recepção crítica das imagens e o gosto estético?

É importante analisar se o Livro Didático viabiliza um trabalho com as imagens que desenvolva a recepção crítica das imagens e o gosto estético, bem como a discussão de práticas do olhar e de práticas de produção, circulação e construção de sentidos atribuídos às imagens.

Também é preciso ter cautela ao analisar as imagens de Livros Didáticos que remetem à diversidade étnica e cultural para que não se reforcem estereótipos. No trabalho sobre temas indígenas, em especial no que se refere a imagens, o professor deve atentar-se para não abordar os indígenas de maneira folclórica, pois estes em situações de inter-relação com diferentes ambientes, circunstâncias e culturas não devem ser compreendidos como se estivessem aculturados, mas que estão imersos em processos de permanências e mudanças, tal como todas as culturas em constante movimento de transformação. Ao mesmo tempo, devem ser valorizadas as manifestações culturais e práticas de resistência dos indígenas diante de trocas culturais pouco justas.

47

5. Diversifica a cultura cartográfica?

É comum os Livros Didáticos trazerem inúmeros mapas representando graficamente fatos e fenômenos geográficos, mas o fazem predominantemente por meio do princípio da extensão geográfica,

oferecendo ao aluno apenas uma Geografia apresentada predominantemente por meio de aspectos locacionais, de distribuição e estatísticos sobre dados e fenômenos, o que não contribui significativamente para estudar a dimensão sociocultural do lugar e os usos comandados por espaços e grupos sociais bem distantes dali (Santos, 2006), nem estudar a dinâmica processual dos elementos da natureza na evolução das paisagens, representando as problemáticas ambientais contemporâneas (Mendonça, 2001).

Além disso, a maioria dos mapas trazem os elementos cartográficos básicos, estão referenciados e dialogam com os conhecimentos dos textos e demais representações gráficas, mas trazem poucas interlocuções com a cartografia social e as artes.

Para um trabalho com a cartografia preocupado com a construção de referenciais que considerem a diversidade cultural e as práticas e representações socioespaciais de grupos sociais diversos, o professor precisará buscar exemplos de diferentes relações entre sociedade e cultura cartográfica. Há trabalhos que trazem os comportamentos, costumes, opiniões e procedimentos de mapeamento de grupos sociais (como quilombolas, indígenas, migrantes, camponeses, ribeirinhos, caiçaras e movimentos sociais diversos), consistindo em formas como um grupo se relaciona com mapas.

É preciso que se levem e se produzam mapas na sala de aula que ultrapassem a linguagem universal e monossêmica dos mapas institucionais, que classificam as pessoas em categorias estanques e, por vezes, etnocêntricas ou estereotipadas; que permitam a compreensão das relações e tensões global-local; que representem “problemáticas em que situações conflituosas, decorrentes da interação entre a sociedade e a natureza, explicitem degradação de uma ou de ambas” (Mendonça, 2001, p. 124).

6. Tensiona informações de preconceito, intolerância e homofobia?

Diante das atuais exigências legislativas estabelecidas pelo PNLD, os autores dos Livros Didáticos têm buscado isentar suas

obras de elementos e conceitos discriminatórios expressos diretamente, mas são raros os exemplos de diversidade sexual. Por vezes, o professor encontra a indicação de problematizações ou outras informações em sugestões, atividades complementares e propostas de leitura presentes nos manuais do professor.

Cabe ao professor verificar se o livro o auxilia a tensionar as informações, desnaturalizando as manifestações de preconceito, de intolerância e homofobia. Por exemplo, em trabalhos que envolvam questões de gênero, é importante o livro e o professor abordarem as situações a que as mulheres são submetidas no Brasil, buscando conhecimentos acerca do papel das mulheres na estrutura familiar e no mercado de trabalho, como a *Lei Maria da Penha*, que estabelece que todo o caso de violência doméstica e intrafamiliar é crime.

7. Considera os direitos dos povos indígenas e sua participação na constituição do espaço geográfico?

Entre as legislações que os autores dos Livros Didáticos precisam respeitar, destaca-se a Lei 11.645/2008 que altera a LDB (Lei 9.394/1996) e inclui no currículo a obrigatoriedade do estudo da “história e cultura dos povos indígenas”. Este é um dos motivos que explicam a presença cada vez maior dos conhecimentos sobre os povos indígenas nos currículos e nos Livros Didáticos, portanto, resultantes de conquistas de direitos e sua garantia em leis por estes povos.

Ao analisar os Livros Didáticos, principalmente do 6° ao 8° ano, o professor precisa observar se as informações presentes nos livros estão postas de forma superficial, incompleta e/ou ausente, apenas buscando cumprir ilusoriamente tais legislações. Entendemos ser necessário o livro trazer conhecimentos sobre a participação indígena na formação do Brasil, as violências sofridas em processos de extermínio de seus povos, as novas identidades indígenas, os sistemas sociais, econômicos e políticos de etnias, os significados ritualísticos, as heranças da ancestralidade nas formas de vida vigentes, os atuais

conflitos vividos pelos indígenas, as articulações nacionais e globais dos povos indígenas.

As representações gráficas sobre os povos indígenas observadas na maioria dos livros carecem de uma abordagem geográfica que vá além do tradicional caráter de localização e quantificação dos atributos geográficos. A cartografia social tem avançado nesse sentido e povos indígenas já contam com os mapeamentos por eles produzidos.

Ao selecionar um livro também é necessário atentar-se caso ele aborde de forma folclórica as culturas dos povos indígenas brasileiros e andinos, ou se utilize de discursos que visam civilizar estas populações, o que pode reproduzir nos alunos as relações de domínio e exploração sobre esses povos. Entendemos ser importante o livro apresentar informações que auxiliem os alunos no reconhecimento dos significados dos elementos sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais desses povos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes atividades na construção do espaço geográfico e na organização atual dos territórios onde habitam em diversas temporalidades.

50

8. Desnaturaliza o racismo e dá visibilidade e valorização à população afro-brasileira?

Para a seleção dos livros os professores podem analisar se o(s) autor(es) do Livro Didático atendeu às exigências dos editais do MEC quanto ao estudo da história e cultura afro-brasileira, previsto neste edital devido à sua obrigatoriedade pela Lei Federal 10.639/2003, a qual representa importantes conquistas sociais.

De maneira geral, são poucos os conhecimentos e as imagens que os Livros Didáticos trazem sobre a população afro-brasileira e o racismo, especialmente no Brasil – observam-se mais conteúdos dessa população na África do que em nosso país.

Assim, entendemos que devem ser abordados nos Livros Didáticos temas que auxiliem o aluno e o trabalho do professor a: 1) desnaturalizar a cultura racista construída no Brasil, veiculada por

discursos racistas (expressões, piadas, apelidos, ditos populares) e atitudes racistas (comportamentos, atos de violência física e psicológica), além de identificar e confrontar formas institucionalizadas de classificação e hierarquização de seres humanos, tanto as diretas e manifestas, quanto as mais sutis e indiretas de construção de preconceitos; 2) sensibilizar os alunos com uma construção positiva dos grupos discriminados, dando visibilidade e valorizando as práticas sociais e contribuições dos negros, indígenas e outros grupos, além dos Quilombos, reservas e terras indígenas e movimentos sociais de luta e resistência; e 3) produzir posicionamentos antirracistas que deem visibilidade às práticas sociais, culturais, políticas, econômicas e ambientais dos negros, indígenas e outros grupos sociais que sofrem preconceito e discriminação.¹

9. Apresenta o desenvolvimento desigual dos territórios e os direitos humanos e cidadania dos imigrantes?

Os movimentos migratórios de pessoas que deixam os estados das regiões Nordeste e Norte do Brasil para outros estados brasileiros são retratados de distintas formas nos Livros Didáticos. Observa-se que a maioria deles trazem poucos subsídios para compreensão da problemática de exclusão do imigrante (principalmente destas regiões) em seus locais de destino.

Os migrantes provindos dos mais diferentes estados do país são cidadãos brasileiros e têm direito à qualidade de vida na cidade para onde migraram, devendo ser acolhidos e ter acesso a serviços, moradia e assistência.

Os filhos de imigrantes nordestinos, presentes nas escolas e na sociedade, constituem-se num segmento potencialmente excluído, com base em critérios étnico-raciais e regionais. Entendemos que os Livros Didáticos precisam auxiliar o professor no trabalho de: 1) compreender as condições de vida na região Nordeste no que diz res-

¹ Publicações da *Revista Sankofa* – Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana podem subsidiar este trabalho, disponível em: www.revistas.usp.br/sankofa.

peito ao acesso a bens (como energia elétrica e infraestrutura) e serviços públicos (como alimentação, saúde, educação, moradia e transporte), além dos aspectos físicos e da formação territorial da região nordestina (como as políticas de desenvolvimento regional no Brasil, problematizando seus enfoques setoriais), buscando compreender o quadro de desigualdades regionais no Brasil e as possíveis motivações à emigração da região; 2) contrapor com o reconhecimento dos direitos e cidadania do imigrante os fatores que geram discriminação e preconceito desta população – como discursos (verbais e visuais) e práticas –, que invocam o imigrante como “causador” do inchaço das cidades, de problemas nos transportes, do aumento de violência; e 3) apresentar conhecimentos e elementos referentes à integração social desta população, buscando como desenvolver atitudes não de assimilação cultural a padrões homogêneos tradicionais ou de aculturação, em relação ao imigrante nordestino, mas de respeito, preservação e valorização de suas referências culturais.

52

Os movimentos migratórios entre países também estão presentes nos livros. Podemos observar que, em alguns livros, principalmente os destinados ao 9º ano, são apresentados conhecimentos sobre as causas da imigração para a Europa, a imigração ilegal e política de imigração restritiva europeia, mas falta ressaltar que é justamente esta política que torna a condição de milhares de imigrantes ilegal, resultando em problemas de diversas naturezas enfrentados por esses nos países europeus. Geralmente, tratam de xenofobia e racismo no continente europeu, apontando que eles podem gerar intolerância social. No entanto, rebatem estes posicionamentos intolerantes utilizando justificativa econômica para a Europa, considerando o imigrante como mão de obra barata importante para vários setores da economia do Velho Mundo. Entendemos que o livro precisa apontar elementos positivos e de contribuição do imigrante ao país onde se fixou, para justificar o confronto aos posicionamentos intolerantes de xenofobia e racismo.

Análise e escolha do manual do professor

Partindo da premissa que o Livro Didático é o material de apoio mais presente nas escolas e, muitas vezes, o único recurso do professor para o planejamento de suas aulas, a escolha do Livro Didático e também do manual do professor é de fundamental importância para o processo de ensino e aprendizagem e deve ser apropriada para a realidade da instituição em que atua. Cabe ao professor explorar as potencialidades contidas nos Livros Didáticos, como também nos manuais do professor, de maneira que estes sejam um instrumento facilitador em sala de aula, tal como destaca Tonini (2003, p. 36):

[...] o livro didático tem funcionado como a engrenagem principal da prática pedagógica. Por seu intermédio o conhecimento se organiza, quer adotando-o, quer seguindo-o como fonte de consulta. Nele se entrecruzam práticas de significação, identidade e poder.

Conforme o Guia do Livro Didático do PNLD para 2017 (Brasil, 2016), o Livro Didático e o manual do professor auxiliam o planejamento, servem de material de apoio, possibilitam a formação continuada e estabelecem um elo entre professor e aluno. Dessa forma, para um trabalho com os objetivos educativos da Geografia Escolar e com os princípios didático-pedagógicos, o docente pode ter o manual do professor como material de consulta permanente, pois se apresenta de forma mais clara quanto aos objetivos, conteúdos e atividades do que nos livros dos alunos. Assim, é importante consultar atenta e continuamente os elementos apresentados com mais clareza e detalhes como: a articulação dos conteúdos com temas importantes do ponto de vista socioespacial, cultural e do cotidiano dos alunos; alguns subsídios para problematizar os conteúdos apresentados tanto nas sugestões no corpo do texto, como nas atividades complementares e nas sugestões de leitura; explicações complementares sobre algumas palavras e conceitos presentes nos livros, com

abordagem mais coerente com perspectivas adotadas pelos livros e, por vezes, pouco expressas nos livros dos alunos.

O manual do professor geralmente traz sugestões e comentários no corpo do texto e respostas, bem como comentários das atividades, que precisam auxiliar o trabalho do professor na aplicação das tarefas, sugestões de atividades complementares, que buscam ampliar a articulação com os conteúdos e objetivos de cada unidade contida nos livros dos estudantes. Contempla sugestões de leitura com trechos de livros, capítulos de livros e artigos que auxiliam na compreensão das dimensões dos conceitos e de como empregá-los em análises socioespaciais. Sugere trabalhos interdisciplinares com outras áreas, como História, Ciências Português e Matemática, o que pode facilitar a organização e planejamento de trabalho ao professor.

Conhecimentos geográficos abordados nos livros dos alunos são apresentados, na maioria das vezes, com maior profundidade no manual do professor, contudo, mesmo que as atividades contidas nos Livros Didáticos permitam reflexões, fica a cargo do professor o trabalho de desenvolvimento das capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico do estudante.

54

No entanto é importante salientar que é também papel do professor escolher sua maneira de mediar os conteúdos e levá-los ou não à discussão a partir de aportes locais. Fato que está diretamente ligado à sua capacidade de refletir também suas práticas pedagógicas e sua posição frente à ciência com a qual trabalha. Reflexão e posicionamento que refletirão diretamente no uso do livro didático, e conseqüentemente no seu papel quanto recurso didático participante do processo de ensino-aprendizagem nas salas de aula (Menezes, 2013, p.11).

Também se pode observar se o manual do professor contempla sugestões de bibliografias, filmes e sítios de internet, os quais auxiliam os professores quanto à diversificação de linguagens e formas de

tratamento dos temas em sala de aula, a fim de colaborar na busca pelo aprofundamento dos assuntos abordados nos livros, o que contribui para as reflexões sobre as várias temáticas em classe.

O professor poderá sugerir aos alunos atividades de pesquisa, geralmente disponibilizadas como tarefas propostas nos Livros Didáticos, que usem tais referências, seja de filmes, sítios da internet ou das bibliografias sugeridas. No entanto, recortes de textos muitas vezes não parecem suficientes, cabendo ao professor realizar pesquisas bibliográficas e leitura completa de obras que o auxiliem no aprofundamento sobre essas diferentes temáticas abordadas nos livros, identificando as mais importantes para os seus alunos. Quando não forem suficientes, precisará realizar uma investigação prévia de fontes diversas como livros, materiais de apoio, sites e geotecnologias que possibilitem aos alunos desenvolverem a tarefa solicitada.

Assim, as diversas temáticas contidas nos Livros Didáticos, bem como as orientações de trabalhos, sejam eles em grupo, individual ou interdisciplinar, são abordadas de forma mais clara no manual do professor. São apresentadas sugestões no corpo do texto principal, nas atividades complementares e nas proposições de leituras, as quais indicam abordagens que inserem os temas em análises um pouco mais totalizadoras, situando-os em outras escalas geográficas, além daquelas mencionadas no livro do aluno, e também os problematizando e articulando um pouco melhor a fatos e fenômenos mais complexos que os oferecidos na edição do estudante. Vale ressaltar que, muitas vezes, as atividades complementares e sugestões de leitura presentes apenas no manual do professor são os recursos que auxiliarão o docente de maneira mais clara na abordagem dos temas.

Os quadros-sínteses geralmente disponibilizados no manual do professor permitem uma visualização geral tanto das unidades dos volumes da coleção, como da estrutura dos temas, seções e conteúdo de cada livro. É importante observar se eles facilitam o planejamento e a organização do trabalho pelo professor.

É importante que o professor considere e amplie as situações de estabelecimento de relações entre o conhecimento geográfico, as

questões do cotidiano e aquelas em que sugere pesquisas de campo, envolvendo a comunidade e a família. Por isso, para um trabalho cotidiano com toda a coleção que vise à formação cidadã, é indispensável que o professor esteja atento se o manual traz sugestões, atividades complementares e complementos de leitura que o auxiliarão de maneira mais clara na abordagem dos temas, em específico da formação cidadã.

A análise dos livros nos tem levado a considerar que, muitas vezes, para a interpretação e problematização dos conteúdos, o professor necessita buscar conhecimentos fora da obra. Por exemplo, os livros dos alunos trazem conhecimentos nos textos principais, representações gráficas e questões reflexivas em que somente os subsídios apresentados nos livros não são suficientes para o aluno desenvolver o pensamento, as habilidades e atitudes, ou mesmo responder as perguntas de maneira que promovam o exercício do respeito e valorização da diversidade e da cidadania ativa, visando à construção de uma sociedade justa e igualitária, no que diz respeito ao combate à homofobia, ao racismo, aos preconceitos e discriminação, ao sexismo, à violência à mulher, criança e adolescente.

56

Para a seleção também é importante analisar se, ainda que o manual do professor apresente definições de conceitos geográficos e pedagógicos da coleção, no livro do aluno, os fundamentos didático-pedagógicos e geográficos se articulam claramente aos conhecimentos e atividades apresentadas. No entanto, é visível que um processo de ensino-aprendizagem de Geografia eficaz vai depender essencialmente do trabalho do professor para o estabelecimento de relações mais efetivas entre os conhecimentos tratados e as funções socioculturais.

Considerações finais

Os Livros Didáticos apresentam um papel primordial na sala de aula e sua escolha pelo professor precisa partir de uma análise refinada, em que sejam consideradas as suas potencialidades e também

ponderados os seus limites. Contudo, é necessário um chamamento ao professorado para assumir essa tarefa, pois é um tipo de participação docente que tem sido pouco incentivada. Assim, reconhecemos a relevância da participação dos professores nos processos decisórios que envolvem o Livro Didático.

Cabe ao(à) professor(a) um olhar criterioso no que diz respeito a conhecimentos voltados para a formação cidadã dos alunos presentes nos Livros Didáticos. O Livro Didático vem cada vez mais sendo avaliado quanto ao cumprimento aos preceitos estabelecidos na legislação educacional do país. Contudo, caberá ao professor o trabalho de análise e seleção de livros que o auxiliem a problematizar os fatos e situações para o enfrentamento de preconceitos de classe, gênero, raça, etnia e geração; a desnaturalização da pobreza de grupos sociais; o reconhecimento e valorização das diferenças socioculturais e das ações afirmativas manifestadas por movimentos sociais.

É importante atentar-se à análise e escolha do manual do professor, pois esse instrumento de suporte pode possibilitar novas metodologias em sala de aula, bem como aborda de forma mais clara as orientações de trabalhos, sejam eles em grupo, individual ou interdisciplinar, as atividades complementares e sugestões de leitura.

A partir da observação de diferentes coleções de Livros Didáticos, entendemos que tanto a escolha de livros mais adequados quanto a efetivação de um processo de ensino-aprendizagem de Geografia eficaz dependem essencialmente do trabalho do professor.

Por fim, é preciso incentivar e garantir o trabalho do(a) professor(a) da educação básica nos processos de análise dos Livros Didáticos e fornecer condições para que tenham autonomia no processo de escolha. Mais coerente, ainda, seria garantir a participação de professores da educação básica em todos os processos avaliativos do PNLD pelo MEC.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): Apresentação*. Disponível em: <portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>. Acesso em: 17 abr. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. *Edital de Convocação 02/2015 – CGPLI*: Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2017. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/pnld_2017_edital_consolidado_10062015%20(2).pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. *PNLD 2017: Geografia – Ensino fundamental anos finais*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/pnld_2017_geografia%20(13).pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

FLORES, Maria Assunção. Discursos do profissionalismo docente paradoxos e alternativas conceituais. *Revista Brasileira de Educação*, v. 19 n. 59, 2014. p. 851-869. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n59/03.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2017.

58

FREITAS, Deise Sangoi. *Imagens de produtos comerciais em livros didáticos. Nas redes da educação*. 1. ed., Campinas-SP: Lite/FE/Unicamp, 2006. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/revista/temas.html>. Acesso em: 17 de abr. de 2017.

HÖFLING, Eloisa de M. Notas para discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. *Educação e Sociedade / Cedes*, n. 70, 2000. p. 159-170. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a09v2170.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2017.

MENDONÇA, Francisco de Assis. *Geografia socioambiental. Terra Livre*, São Paulo, n. 16, 2001. p. 139-158. Disponível em: <www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/viewFile/352/334>. Acesso em: 10 abr. 2017.

MENEZES, Priscylla Karoline de. O livro didático no processo de ensino-aprendizagem. In: Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 5. 2013, Goiânia, UFG. *Anais...* Goiânia: 2013. p. 1-12. Disponível em: <www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/vedipefinal/pdf/gt07/poster%20grafica/Priscylla%20Karoline%20de%20Menezes.pdf>. Acesso em: 1 maio 2017.

NÚÑEZ, Isauro Beltran; RAMALHO, Betânia Leite; SILVA, Ilka Karine P. da; CAMPOS, Ana Paula N. A seleção dos livros didáticos: um saber necessário ao professor: o caso do ensino de ciências. *OEI - Revista Iberoamericana de Educación*, 2003. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/427Beltran%20(5).pdf>. Acesso em: 17 de abr. 2017.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. São Paulo: EdUSP, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 73, 1990. p. 59-66. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/1097-4126-1-PB.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

TONINI, Ivaine Maria. Imagens nos livros didáticos de Geografia: seus ensinamentos, sua pedagogia. *Mercator – Revista de Geografia da UFC*. Fortaleza/CE, Ano 2, v. 1, n. 4, 2003. p. 35-44. Disponível em: <www.mercator.ufc.br/index.php/mercator/article/viewFile/148/117>. Acesso em: 1 maio 2017.

O Livro Didático e o ensino de Geografia: qual livro?

Leonardo Dirceu de Azambuja

O Livro Didático como recurso para o ensino-aprendizagem de Geografia é o tema do presente texto. Refletir sobre qual livro e/ou recursos didáticos atendem às necessidades apresentadas pela didática tradicional e renovada dessa disciplina escolar é o foco do primeiro item que trata do contexto. Na sequência aborda-se a renovação teórica e de método da Geografia e da didática da Geografia, buscando situar o conteúdo-forma necessário para a atualidade dessa prática de ensino-aprendizagem. O texto finaliza propondo algumas diretrizes orientadoras para a elaboração e uso do Livro Didático compatível com as exigências de formação intelectual e cidadã na atualidade.

61

O contexto

A denominação pós-modernidade é indicativa de períodos históricos atuais. O prefixo pós traz essa indicação de atualidade, contemporaneidade. Outras denominações, tais como sociedade da informação ou do conhecimento, sociedade pós-industrial ou da terceira revolução industrial, podem conter esse significado indicando o período atual. A conceituação desenvolvida por Santos (1997), a qual define o espaço geográfico enquanto meio técnico-científico-informacional, também se inclui nessa busca de periodização da sociedade, no caso, evidenciando a interpretação geográfica da realidade.

Refletir sobre a escola, o ensino de Geografia e o uso do Livro Didático adequado à atualidade socioespacial é um desafio necessá-

rio. Livro Didático e pós-modernidade são realidades compatíveis? Esse questionamento formulado por Saviani (1991) é oportuno para a proposta do presente texto. “Pós-modernidade sugere algo muito novo, muito recente, muito inovador, muito contra padrões, contra normas, contra clichês, contra regras; e o Livro Didático sugere enquadramento, algo enfeixado dentro de determinados parâmetros e algo inclusive arcaico” (Saviani, 1991, p. 17).

Ao adjetivar um livro como didático, aponta-se para a finalidade educativa desse tipo de obra. É um recurso didático que contém o conteúdo-forma de uma disciplina escolar. O seu uso no ensino-aprendizagem, na Educação Básica, está relacionado com a didática específica da respectiva área científica curricular.

O livro utilizado enquanto manual, ou seja, enquanto recurso didático que apresenta o conteúdo e a forma das práticas de ensino, é compatível com o ensino tradicional de Geografia. Nesse paradigma o professor repassa para os alunos o conteúdo tal como elaborado no manual didático. Não há necessidade de ampliar e diversificar os recursos didáticos e as fontes de informações, as representações e as linguagens. Essas mudanças somente serão instigadas pela renovação paradigmática na perspectiva do ensino-pesquisa ou da construção social do conhecimento. Daí a forma didática não será necessariamente aquela explicitada por meio do Livro Didático, e sim poderá ter a efetiva interferência dos sujeitos.

Na renovação do ensino de Geografia as definições de conteúdo-forma são partes do processo de planejamento e de realização das atividades. O conteúdo terá como referência os pressupostos teóricos e metodológicos da ciência e também a realidade social e histórica dos alunos e/ou da comunidade escolar. Para a forma escolar, a referência estará nos pressupostos das didáticas ou metodologias de ensino específicas de cada disciplina. A forma se define enquanto transposição do conhecimento para a condição de saber escolar, efetivando a finalidade educativa dessa prática social.

No período histórico atual e aqui brevemente contextualizado, as informações estão na realidade e se apresentam ou se representam

por meio de diversidades textuais ou de linguagens. No ensino escolar é preciso ensinar e aprender a trabalhar com as informações construindo o conhecimento, ou seja, elaborando a informação pensada, refletida, sistematizada. Ensinar, escrever e ler o mundo, no nosso caso, por meio da interpretação geográfica da realidade, passa a ser o objetivo de aprendizagem da Geografia Escolar.

Na escola básica o saber científico universal, sistematizado é intencionalmente estudado pelos sujeitos. Saviani (2005) ilustra esse entendimento fazendo referência às palavras gregas *doxa*, que identifica o senso comum; *sofia*, como sendo o saber da experiência ou a sabedoria dos mais velhos; e, *episteme*, como o saber da ciência, sistematizado ou elaborado com método. As duas primeiras formas do conhecimento, *doxa* e *sofia*, identificam a cultura popular apreendida no cotidiano. Já a *episteme* identifica a cultura letrada, o saber da ciência cujo acesso pelas pessoas acontece nos espaços e tempos da instituição escolar.

No Brasil o acesso e a permanência na Educação Básica são definidos legalmente como direito do cidadão e dever do Estado. A Educação Básica compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio. Nessa etapa da escolaridade precisa acontecer o processo de alfabetização e letramento, e isso inclui a apropriação dos saberes científicos universalmente produzidos. Ou seja, ao concluir o nível Médio, os estudantes, em tese, estarão alfabetizados para a leitura de mundo mediada pelos saberes disciplinares que integram os currículos escolares.

Dentre as finalidades assumidas para a Educação Básica há o destaque para a formação da cidadania. A apropriação do conhecimento científico é parte, ou seja, é uma condição de cidadania. O saber liberta da ignorância, produz a autonomia intelectual, amplia as condições de participação qualificada dos sujeitos na sociedade. A Geografia Escolar, quando praticada sob os pressupostos da pedagogia tradicional, apresenta limitações quanto a essa finalidade. A cidadania construída traz a marca da adaptação ao *status quo* na medida em que objetiva identificar o sujeito habitante com o território

da Pátria, tal como ele se apresenta. Isso por meio de um conteúdo escolar previamente definido e predominantemente descritivo, estático e informativo.

Para cumprir a finalidade cidadã, sintonizada com a formação de sujeitos ativos e participantes, impõe-se a renovação paradigmática da Geografia Escolar. É necessário alterar os métodos da ciência e da didática da ciência. O conteúdo-forma disciplinar da Geografia terá então a finalidade de instrumentalizar os estudantes para a desejada cidadania ativa. Não mais a formação de sujeitos passivos que se adaptam a uma Pátria já pronta. A formação geográfica escolar precisa promover outra cidadania, ativa, criativa, participante. A identidade com a Pátria será então de sujeitos identificados com a construção de um território em movimento. As transformações teóricas e metodológicas da ciência e da didática da ciência, já praticadas em muitas escolas e também incluídas em Coleções Didáticas, identificam superações, ainda que parciais, da perspectiva informativa e conteudista dessa prática de ensino.

64

Neste entendimento, pressupõe que o ensino de Geografia assume a função de potencializar ao estudante o exercício dos conhecimentos críticos frente a sua realidade social, política, econômica e ambiental, sobretudo, atuando como instrumento de transformação de leitura e compreensão do mundo em que vive. A Geografia é uma ciência e um conhecimento escolar responsável por uma lógica de pensamento que pode tornar o estudante muito mais consciente de suas ações e com um poder de reflexão incalculável. Com isso, abrem-se possibilidades para um pensamento autônomo a partir da internalização do raciocínio geográfico orientando a formação do aluno (PNLD 2017, 2016, p. 32).

Coloca-se então a questão: qual o Livro Didático necessário para atender essa mudança paradigmática das práticas de ensino de Geo-

grafia? Para refletir sobre esse questionamento é necessário explicitar entendimentos sobre o conteúdo-forma da Geografia Escolar.

Ao expressar o entendimento de que a escola é o lugar no qual o conhecimento científico é trabalhado com a finalidade escolar, isto é, enquanto meio de informação-formação intelectual dos alunos, evidencia-se a necessidade de explicitar os fundamentos da ciência e da didática que fazem a disciplina escolar. No caso, qual Geografia vai ser ensinada e quais referenciais de método darão suporte ao trabalho didático pretendido. Compreender como a Geografia produz a análise geográfica da realidade e como fazer desse conhecimento um saber escolar, completa a concepção ou a unidade de conteúdo-forma da prática social educativa escolar.

O conteúdo-forma: a Geografia

A Geografia Clássica é uma das referências a ser considerada. O método constituído pela observação e descrição da paisagem/lugares que define a existência de uma Geografia Geral/Física e de uma Geografia Regional/Humana consolida a definição do paradigma Terra, Homem e Economia. O denominado método regional (Clássico), além da dimensão escalar, também define as grandes áreas temáticas do pensamento geográfico: natureza, população, agrário, indústria/urbano, circulação. Ainda, podem-se resgatar do período Clássico as dimensões ambiental/ecológica e política/geopolítica evidenciadas em alguns estudos.

Na Geografia Escolar brasileira o método regional Clássico está presente. É herança e atualidade, na medida em que, mesmo com inovações, essas definições escalares e temáticas permanecem nos currículos e nos Livros Didáticos. Daí o caráter descritivo, informativo e enciclopédico do conteúdo escolar oportunizado e sintonizado também com o paradigma didático tradicional, o qual propõe repassar aos alunos conteúdos prontos, predefinidos.

Pensar a ruptura para com esse paradigma requer, sem negar o saber Clássico, que se incluam pressupostos teóricos e metodológicos orientadores de uma análise socioespacial para além da observação e

descrição das paisagens, explicitando a complexidade do espaço geográfico. Ou seja, trabalhar com o entendimento de espaço geográfico que expresse a compreensão de que a paisagem representa formas resultantes do processo de formação, a dimensão histórica de determinada organização ou movimento socioespacial. Movimento e atualidade, forma e função, que se materializam em diferentes escalas geográficas.

Para situar essa renovação do pensamento geográfico podem-se relacionar três matrizes filosóficas e de método: fenomenológica, dialética/marxista e sistêmica. As definições temáticas e escalar que orientam as definições para a pesquisa e para o ensino de Geografia estarão em alguma medida aí referenciadas.

Na vertente fenomenológica é destacada a dimensão de espaço vivido e de lugar tal como é definido pela denominada Geografia Cultural. Nas definições escalares há uma tendência para o estudo de realidades abrangendo uma porção espacial menor: corpo, rua, bairro, vila, cidade. Mas também pode ser espaço mais amplo tal como define Yi-Fu-Tuan: “Uma poltrona perto da lareira é um lugar, mas também o é um Estado-Nação” (1982, p. 149). Essa relação com o mundo vivido pode estar além do contato físico, presencial, inclui também elementos simbólicos de identidade e pertencimento, ou ainda, identificados nas relações políticas, econômicas e sociais. Os temas priorizados nessa vertente metodológica terão foco preferencial no estudo de paisagens urbanas, nas questões culturais, de gênero, étnico-raciais, dentre outras.

Na atualidade da Geografia Escolar essa vertente teórica e metodológica tem presença forte. Os textos curriculares oficiais e os Livros Didáticos enfatizam pressupostos sintonizados com essa tendência. Evidências dessa constatação podem ser observadas no destaque dado aos conceitos de paisagem e lugar e na inclusão de temáticas específicas usualmente trabalhadas pela Geografia Cultural.

Na vertente dialética/marxista ou sócio-histórica de interpretação socioespacial, o conceito de espaço geográfico é definidor do objeto de análise. Ao conceber o espaço enquanto “[...] um conjunto indissociável, solidário e também contraditório de sistemas de obje-

tos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como um quadro único no qual a história se dá” (Santos, 1997, p. 51), explicita-se mais do que uma definição conceitual, para ser também um pressuposto de método.

Santos (1985) define enquanto categorias do método geográfico a estrutura, o processo, a forma e a função. Afirma o entendimento da necessidade de interpretação conjunta dessas categorias como condição para se efetivar a análise geográfica. Nessa perspectiva há uma releitura dos conceitos da Geografia e conseqüentemente das definições escalares e temáticas. A paisagem são as formas ou sistema de objetos naturais e sociais, representa a herança socioespacial, o que já existe. Região e lugar são conceitos definidores da escala geográfica, aproximam-se, são mesmo sinônimos. A região pode ser uma formação socioespacial específica, um subespaço da formação socioespacial do Estado-Nação.

Região, lugar e território, além da dimensão escalar, são expressões do movimento e atualidade socioespacial. A atualidade é a realidade que se expressa no conjunto forma-função, na unidade sistema de objetos e sistema de ações. O movimento passado e presente pode ser interpretado na periodização que define o meio (espaço geográfico) antes natural, depois técnico-científico e ou técnico-científico e informacional. Ou na interpretação do lugar como o espaço do acontecer solidário, homólogo e/ou hierárquico (Santos, 2008, p. 139-140), como espaço das horizontalidades e das verticalidades, o interno e externo dos lugares.

Essa vertente teórica e metodológica materializada na proposição miltoniana ainda não aportou na escola e/ou nos Livros Didáticos. As proposições que se denominaram como Geografia Crítica produziram algumas aproximações com as conceituações da matriz marxista, mas não a ponto de serem de fato referência para a didática a ser praticada. Nos textos curriculares oficiais e nas atuais coleções didáticas, essa presença é superficial. Algumas tematizações enfatizam realidades sócio-históricas ou a citação de alguns conceitos são indicativos, mas não suficientes para afirmar essa diretriz teórica nas práticas de ensino ou nos livros apresentados como recurso didático.

Na vertente sistêmica é a formação e dinâmica das paisagens naturais o foco de estudo. O geossistema é um paradigma de método da Geografia Física incluindo, além da leitura integrada dos subsistemas físico, biológico, também a leitura do subsistema antrópico. A escala geográfica de um geossistema é identificada ou referenciada com base nas combinações dos elementos geográficos naturais que formam a paisagem. Podem ser, por exemplo, as combinações identificadas em uma bacia hidrográfica, ou em um domínio natural. Na Geografia Escolar esse referencial de análise está presente em parte dos conteúdos relacionados com o estudo da natureza.

A renovação didática implica essa interlocução com os referenciais de teoria e método da ciência na medida em que se propõe a uma prática de ensino-aprendizagem que capacite os estudantes para a análise geográfica da realidade. Para isso é necessário produzir rupturas para com a didática tradicional. As mudanças no conteúdo implicam mudanças na forma.

68

Conteúdo-forma: a didática

O conteúdo escolar precisa ser mais formativo do que informativo, ser meio e não fim para o processo de ensinar e apreender. O objetivo é aprender a trabalhar com informações geográficas transformando-as em conhecimento geográfico, ou seja, aprender a coletar, organizar, interpretar, elaborar sínteses.

A renovação didática inclui a diversidade de atividades e linguagens como recursos para o trabalho com o conhecimento com finalidade escolar. As denominadas metodologias cooperativas (Azambuja, 2011) são proposições que elaboram a interação necessária do conteúdo científico e a realidade social e histórica. Trabalhar o ensino-aprendizagem por meio de projetos de trabalho, unidades temáticas, situações de estudo/problema e/ou do estudo do meio constitui caminhos de superação do paradigma tradicional da didática. Essas formas de ensino-aprendizagem identificam metodologias problematizadoras e integradoras dos sujeitos, do conhecimento e da realidade.

Praticar o ensino-aprendizagem por meio dessas proposições de metodologia de ensino implica incluir a diversidade de recursos didáticos e linguagens. Implica conceber que o conteúdo escolar não está previamente pronto para ser repassado aos alunos, e sim que se constrói no processo didático singular de cada escola, considerando a interação da universalidade da ciência e a realidade sócio-histórica dos sujeitos. A finalidade escolar do conhecimento se efetiva nessa interação ciência, realidade e sujeitos.

A referência para a definição curricular aponta para as grandes áreas temáticas e para as definições escalares dessa disciplina científica e escolar. A realidade sócio-histórica oportuniza identificar temas específicos, recortes temáticos que possibilitam o planejamento no formato proposto pelas denominadas metodologias cooperativas. São proposições didáticas que apresentam, em comum, a ideia do estudo de um tema. E o que é o tema? O tema é a parte da realidade a ser definida como foco do estudo. O tema contém o particular e o universal, a parte e o todo a ser elaborado no processo de construção do conhecimento.

Ao propor um tema específico e desenvolver, a partir dele, o processo didático de resgate do saber prévio, do senso comum apropriado pelos estudantes, se inicia a caminhada de definição ou delimitação do conteúdo, e de aproximação da universalidade da ciência com a particularidade da vida do aluno, do professor e dos demais sujeitos da comunidade escolar. Isso inclui problematizar a prática social, estabelecendo a interlocução do cotidiano dos sujeitos e com o saber da ciência, no caso da Geografia.

As escolhas de temáticas específicas precisam acontecer enquanto parte do planejamento do ensino-aprendizagem e motivadas pelas informações e/ou acontecimentos conjunturais relacionados com o espaço-tempo da realidade que é foco de estudo. A mobilidade urbana pode ser o tema para trabalhar o conteúdo da Geografia Urbana. O estudo de um ramo agroindustrial, como, por exemplo, a cadeia produtiva de frangos, pode ser a proposta temática para o conteúdo da Geografia Agrária. As condições de adversidade climática

podem ser a referência para a definição temática para o estudo do Sertão Nordestino. Os temas estão na realidade e precisam ser então identificados e trabalhados geograficamente. O que faz o tema ser geográfico é a própria Geografia, sendo essa elaboração uma questão de método da ciência.

Por esse caminho a universalidade da ciência está presente em cada sala de aula, porém, reconstruída na dinâmica de construção do saber escolar. Cada escola é única e os alunos são sujeitos históricos que apreendem também a partir das suas individualidades. O conteúdo, as atividades e os recursos didáticos constroem-se no processo, não estão previamente definidos. O planejamento do ensino inclui a definição de fontes de estudo, bibliográficas impressas e/ou virtuais, as mídias, o trabalho de campo escolar. O Livro Didático é uma dessas fontes, mesmo que possa ser um recurso que também contribua com a organização do ensino-aprendizagem, porém, não mais na condição de manual.

70

O livro como recurso didático

O Livro Didático contém o saber da ciência e encaminha a forma escolar de apropriação desse saber. No ensino tradicional o professor adota esse conteúdo-forma para desenvolver suas aulas. Em uma didática renovada, sintonizada com os novos paradigmas de ensinar e apreender, o conteúdo-forma apresentado no Livro Didático precisa ser compreendido enquanto indicações de possibilidades de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva o Livro Didático será um recurso orientador e organizador da educação escolar, ou seja, relativizando a função de ser a fonte e o instrumento de transmissão de conteúdo informativo.

No Brasil a produção, publicação e distribuição de Livros Didáticos para as escolas públicas é atualmente política de Estado com a execução do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático. Este Programa tornou-se um parâmetro para a qualificação e atualização desse campo editorial. Há evidências de mudanças destacadas nas avaliações das publicações incluídas no PNLD.

As atuais coleções didáticas se apresentam com diversidades de gêneros textuais e de linguagens. As diversidades de atividades e fontes de informações sintonizam com dinâmicas de ensino-aprendizagem que incentivam a participação ativa dos alunos e da prática docente com características que indicam perspectivas de orientação e mediação, com isso, diminuindo a função enciclopédica de conteúdos predefinidos.

A renovação didática contém o pressuposto da interação conhecimento, realidade sócio-histórica e sujeitos da comunidade escolar. Isso implica a valorização do saber prévio e de senso comum dos alunos e a necessidade de contextualização socioespacial dos temas curriculares. O processo de ensino-aprendizagem precisa aproximar didaticamente o saber universal do cotidiano dos alunos. A apropriação da cultura letrada, científica, universal constitui a finalidade da educação escolar, significando a superação do senso comum e a qualificação dos sujeitos para a vida na sociedade contemporânea.

Nos Livros Didáticos atuais essa aproximação ou contextualização conhecimento e realidade está presente, porém, ainda não constitui efetiva ruptura nas metodologias de ensino. Atividades frequentemente colocadas no início das Unidades/Capítulos objetivam problematizar, introduzir, contextualizar o conteúdo ali desenvolvido. No entanto, o conteúdo mantém a mesma estrutura de exposição conservando as mesmas referências escalares: estados, macrorregiões, estado nacional, continentes. E a mesma estrutura temática: quadro natural, população e economia, com algumas inovações, mas sem alterar a essência do método regional Clássico. É oportuno destacar que essa estrutura curricular não contraria os textos curriculares oficiais e também sintoniza com o que está indicado para a Base Nacional Curricular Comum, em elaboração.

As mudanças teóricas e de método da ciência geográfica ainda não produziram com a intensidade necessária as mudanças curriculares e não repercutiram no conteúdo das coleções didáticas, fato que se constitui em obstáculo para a efetiva renovação da Geografia Escolar.

Há avanços na explicitação dos conteúdos, como pode ser observado no que se denomina de formação cidadã. As temáticas relacionadas com a atualidade dos direitos civis são pautadas até mesmo para cumprir a legislação existente. São incluídos conteúdos relacionados com as liberdades individuais e coletivas, isenção de preconceitos, gênero, acessibilidade de pessoas com deficiências, direitos humanos, afrodescendentes e indígenas, dentre outros. Na análise geográfica da realidade esses conteúdos podem ser contemplados pela Geografia Escolar. Por exemplo, as questões gênero, afrodescendente e indígenas estarão dentro do estudo sobre população; a acessibilidade de pessoas com deficiência pode ser trabalhada no estudo do espaço urbano e assim por diante. Está no método da ciência e na didática da ciência a definição sobre essas inclusões. E o Livro Didático para cumprir com a função de ser orientador e organizador do ensino-aprendizagem precisará assumir escolhas de teoria e método.

72

Recoloca-se então a questão: qual o Livro Didático necessário para atender as demandas da pós-modernidade e de formação cidadã? Os indicativos de avaliação apontados pelo PNLD precisam ser considerados positivamente, porém, como já afirmado, não são suficientes. É ainda necessário refletir sobre o conteúdo-forma ou sobre o conteúdo e sobre a forma. Para essa reflexão colocam-se a seguir alguns apontamentos que podem ser definidores de diretrizes para a produção de coleções didáticas:

1. Conforme já destacado no texto a Geografia atual se fundamenta em três matrizes teóricas: fenomenológica, marxista e ou sistêmica. A coleção didática precisa fazer opção assumindo uma dessas vertentes como centralidade da sua proposta. Os pressupostos de análise socioespacial priorizados estarão definindo as escolhas conceituais, de escala geográfica e de temáticas para estudo.
2. O fato da coleção didática assumir uma das vertentes teóricas e de método não significa isolamento ou ausência de inferências ou interações com as demais vertentes. Mas é preciso definir qual Geografia será a Geografia Escolar praticada, oportunizan-

do que essa escolha seja efetivada pelos professores e escolas por meio do PNLD, e isso precisa incluir a opção de método geográfico assumida pelo docente.

3. As referências para as definições temáticas estarão nas grandes áreas da ciência geográfica, herança do período Clássico. No entanto, a elaboração de temas específicos sintonizados com a realidade conjuntural local, regional, nacional e/ou mundial é uma elaboração do próprio processo didático. O Livro Didático pode propor essas aproximações na formulação das unidades/capítulos. Mas também é necessário que os professores e a escola explicitem temáticas relacionadas com suas especificidades. As coleções precisam manter em aberto essa possibilidade para que os sujeitos das comunidades escolares façam essas elaborações.
4. Os temas estarão referidos com o estudo de lugares, com a dimensão socioespacial. A Geografia Escolar precisa desenvolver a capacidade de interpretação geográfica da realidade e faz isso trabalhando as informações para produzir conhecimento, ou seja, produzir a informação pensada, interpretada. O conteúdo informativo nessa perspectiva é meio e não fim em si mesmo. Os conceitos geográficos serão apropriados no processo. Mas o conceito não é o conteúdo escolar. Não se dá aula do conceito, e sim se faz uso do referencial conceitual para mediar ou elaborar a interpretação geográfica. Portanto, não deverá ter unidade/capítulo onde o conceito seja o conteúdo.
5. Nos atuais Livros Didáticos as unidades/capítulos contêm uma forma ou um escopo estimulando diversidades textuais e de linguagens, diversidades de fontes e de atividades didáticas. Propõem contextualização e problematização dos conteúdos. Mas essas proposições precisam ser compreendidas enquanto tais, e não como definitivas. Os professores e a escola precisam manter a autonomia de fazer escolhas, de reelaborar também a forma. Daí que as propostas contidas no Livro Didático precisam ter essa abertura para (re)tematizar, para elaborar novos planejamentos na forma de projetos de trabalho, unidades temáticas, situação de estudo, estudo do meio.

6. A questão ambiental é interdisciplinar. Na Geografia a dimensão ambiental está incluída em todas as áreas temáticas. O ambiente é o meio, o lugar onde as pessoas estão, vivem. O ambiente é o próprio espaço geográfico. O Livro Didático precisa contemplar esse entendimento, e não tratar isoladamente ou privilegiar o tema ambiental em capítulos que tratam da questão da natureza ou da energia, por exemplo.
7. A Cartografia Escolar precisa ser incluída tanto na perspectiva de alfabetização cartográfica, quanto no efetivo uso dessa linguagem para o desenvolvimento dos conteúdos envolvendo o aluno leitor crítico e aluno mapeador consciente, tal como define Simielli (2000, p. 101).

74 Esses apontamentos indicam que o Livro Didático precisa ser prioritariamente metodológico, “[...] ser um guia de trabalho para o professor e de aprendizagem dos alunos” (Beltrán, 2012, p. 218). Isso inclui a necessidade de apresentar conteúdos elaborados com base nos pressupostos teóricos e de método da ciência e coerentes com o desenvolvimento mental dos alunos. Porém, mantendo a abertura para a necessária interação ciência, realidade sócio-histórica e sujeitos. Um conteúdo que possibilite ser ampliado, contextualizado, reelaborado, atualizado, por meio da identificação de temáticas conjunturais e do planejamento didático. Inclui também a proposição de atividades instigadoras do uso de tecnologias de informação e comunicação, de estudos individuais e coletivos, de trabalhos de campo, enfim, de atividades que estimulem a autonomia intelectual, o pensamento crítico e argumentativo.

Novamente a questão: qual o Livro Didático necessário para a sociedade atual? As informações estão disponíveis no meio técnico-científico informacional e as pessoas podem acessá-las por meios diversos, independentemente da escola. Mesmo que para ter essa habilidade certamente tenham precisado da escola para ascender à condição de alfabetizados. A escolaridade qualifica as pessoas para

ir além da informação pela informação, ensina a trabalhar com as informações fazendo delas, conhecimento.

Daí a concepção do Livro Didático ser um recurso didático para o aluno aprender ou desenvolver a capacidade de interpretação geográfica da realidade socioespacial. O conteúdo informativo estará presente nesse Livro Didático renovado, porém, não mais com a perspectiva de ser uma enciclopédia sem conexão com a vida dos sujeitos. O escopo do livro não será um modelo a ser seguido, e sim um leque de possibilidades para elaborações exigidas pela realidade e pelos sujeitos.

Considerações finais

A renovação didática implica a atualização teórica e de método da Geografia e daí também da didática da Geografia. O conteúdo-forma das práticas de ensino relaciona a realidade sócio-histórica, o conhecimento e os sujeitos da comunidade escolar, e inclui a diversidade de fontes, gêneros textuais e linguagens.

As práticas de ensino-aprendizagem desenvolvidas na perspectiva da didática tradicional e/ou renovadas incluem o uso do Livro Didático. Pode-se dizer que o Livro Didático faz parte da cultura escolar. O que muda é a forma ou a finalidade desse uso. Na didática tradicional assume a função de ser o manual no qual o conteúdo está pronto para ser repassado para os alunos. Na didática renovada assume a função de ser um recurso didático metodológico, um guia orientador e organizador do ensino-aprendizagem. Daí a questão: qual o Livro Didático atende essa demanda ou essa inovação?

Não há uma resposta única ou definitiva para esse questionamento. Ao apresentar algumas diretrizes que podem orientar a elaboração e uso desse recurso didático, objetiva-se contribuir para essa reflexão. Os critérios e os processos de avaliação estabelecidos pelo PNLD já apresentam resultados nessa direção renovadora, mas ainda não são suficientes para as rupturas exigidas pela sociedade atual, pós-moderna.

Referências

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de. Metodologias cooperativas para ensinar e aprender Geografia. In.: CALLAI, Helena Copetti (Org.) *Educação geográfica: reflexões e práticas*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2011, p. 185-210.

BERTRÁN, Mario Fernando Hurtado. Livros didáticos de Ciências Sociais (História e Geografia), entre o conteúdo do ensino e o desenvolvimento de habilidades. In: CASTELAR, Sonia Maria Vanzella e outros (Orgs.) *Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos*. São Paulo: Xamã, 2012, p. 213-220.

BRASIL, Ministério da Educação. *PNLD 2017: Geografia – ensino fundamental anos finais/ Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica – SEB/ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2016.

SANTOS, Milton. Estrutura, processo, função e forma como categorias do método geográfico. In: *Espaço e método*. São Paulo: Nobel, 1985, p. 49-60.

_____. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

76

_____. O retorno do território. In: *Da totalidade ao lugar*. São Paulo: Ed. da USP, 2008, p. 137-144.

SAVIANI, Dermeval. Educação e pós-modernidade. In: *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Cortez, 1991, p. 17-39.

_____. Sobre a natureza e especificidade da educação. In: *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005, p. 11-22.

SIMIELLI, Maria Helena Ramos. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, Ana Fani A. (Org.). *A geografia em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2000, p. 92-108.

TUAN, Yi-Fu. Geografia Humanista. In.: CHRISTOFOLETTI, Antônio (Org.). *Perspectivas da Geografia*. São Paulo: Difel, 1982, p. 143-164.

BLOCO II

Possíveis leituras do Livro Didático

Formação cidadã e linguagem cartográfica no PNLD de Geografia dos anos finais

Heitor Silva Sabota
Luan do Carmo da Silva

Introdução

Este texto busca compreender os aspectos voltados para a formação cidadã e a linguagem cartográfica no âmbito do processo avaliativo de Livros Didáticos de Geografia no contexto do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), tomando como referência básica o Guia do Livro Didático 2017. Para a construção do texto, no entanto, procurou-se compreender, ainda que brevemente, o histórico de avaliação de Livros Didáticos no Brasil e sua importância enquanto política pública, e como a Geografia, na condição de disciplina escolar e campo de conhecimento acadêmico, é pensada pelos atores sociais envolvidos com o processo avaliativo em voga.

O debate sobre Livros Didáticos apesar de já consolidado, conforme se verifica em Bonazzi e Eco (1980), Freitag, Costa e Motta (1997) e d'Ávila (2013), ainda é pertinente e necessário na agenda de pesquisas acadêmicas. Conforme aponta Serpa (1987), o Livro Didático constitui-se em uma das principais fontes de consulta para professores e alunos da Educação Básica, e, desse modo, torna-se necessário compreender suas potencialidades de uso pelos sujeitos do processo educacional.

De acordo com Bonazzi e Eco (1980, p. 16), a necessidade de se conhecer os Livros Didáticos decorre do fato de que os livros “contam

mentiras, educam os jovens para uma falsa realidade, enchem sua cabeça com lugares comuns, com coisas chãs, com atitudes não críticas”. De acordo com os autores, o leitor habituou-se a tomar o que o livro traz como verdade única, quase sempre inquestionável. É com base em premissa semelhante que Freitag, Costa e Motta (1997) discutem a política do Livro Didático no Brasil, tomando, como recorte temporal, o período entre o Estado Novo e a redemocratização. De acordo com as autoras:

A importância dada pelo governo ao livro didático e o controle crescente sobre ele, exercido pelo governo federal, pelos estados e municípios, decorrem da percepção de que é necessário compensar – via políticas públicas – as desigualdades criadas por um sistema econômico e social injusto, com enormes discrepâncias socioeconômicas entre ricos e pobres (Idem, p. 19).

80

Especificamente sobre Livro Didático no contexto da sala de aula, D’Ávila (2013, p. 165) aponta que o uso massivo e com pouco critério por parte do professor, perante este material, “longe de constituir-se em apoio didático ao professor, representa um sério risco à sua autonomia pedagógica”. Isso pode ocorrer basicamente porque o professor deixará a cargo do Livro Didático a função de protagonizar a mediação didática entre o conhecimento escolar e o aluno, ou seja, o professor por vezes acata, sem discussão, a “sombria preguiça cultural que leva os autores a inspirarem-se nos mais gastos clichês” (Bonazzi; Eco, 1980) sobre temas e conteúdos diversos.

Almejando minimizar os problemas apresentados por autores como Bonazzi e Eco (Idem) e considerando o tamanho do mercado consumidor de Livros Didáticos no Brasil, o governo federal se propôs a avaliar a qualidade material e teórico-metodológica dos exemplares que chegam às salas de aula de todo o país, para tanto foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Freitag, Costa e Motta (1997) apontam os encaminhamentos, avanços e retrocessos

desse processo, considerando o perfil ora centralizador, ora descentralizador das avaliações e as implicações desses impasses no contexto da organização do programa. As autoras também apresentam os diversos órgãos aos quais o programa já foi vinculado dentro do Ministério da Educação (MEC).

Com relação à Geografia, Cavalcanti (2016, p. 411) aponta que as pesquisas sobre Livros Didáticos desta disciplina escolar no Brasil “focalizam em sua trajetória histórica, ou nos modos como ele é utilizado no cotidiano das aulas, ou ainda como ele aborda conteúdos específicos, como natureza, lugar, processo migratório”. A autora aponta que as políticas públicas educacionais têm sido pouco debatidas na pós-graduação no Brasil. Desse modo, verifica-se que, de um lado, o Livro Didático é foco relevante de pesquisa acadêmica, mas, de outro, a política pública de avaliação e distribuição deste material didático, personificado no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), apenas tangencia tais pesquisas no campo do Ensino de Geografia.

Nesse contexto, situar a discussão sobre formação cidadã, a partir da Geografia, na escola é debater o próprio processo educacional vigente no Brasil, uma vez que é função primordial da escola e da educação formal por ela possibilitada a formação para a cidadania (Brasil, 1996; Libâneo, 2001). Além disso, torna-se relevante o estudo sobre a formação cidadã porque esta é um dos critérios básicos de avaliação do PNLD desde seu funcionamento no atual molde (Bezerra; Luca, 2006).

Em relação à Cartografia, ressalta-se que este conteúdo está presente em materiais didáticos desde meados do século XIX (Bolígian; Almeida, 2011) e foi incorporado aos livros de Geografia a partir da segunda metade do século passado (Almeida, 2011). Destaca-se também, de acordo com os critérios avaliativos do PNLD, que a linguagem cartográfica está contextualizada não apenas com o componente curricular escolar, mas com a proposta pedagógica das coleções, além de se manter em concordância com as normas técnicas relativas a cada tipo de representação trabalhada na obra.

Este texto está organizado em três partes principais, na primeira busca-se delinear, ainda que resumidamente, o histórico da avaliação de Livros Didáticos no âmbito do PNLD. A segunda parte destina-se à discussão sobre cidadania no âmbito da educação formal e da Geografia Escolar em específico, considerando os princípios da formação cidadã levantados pelo Guia do Livro Didático 2017 e o edital que lhe deu corpo. Por fim destaca-se a Cartografia enquanto linguagem imprescindível para a efetivação do conhecimento geográfico de cunho significativo ao aluno.

Histórico do PNLD – situando a discussão proposta

Não se pretende, neste tópico, apresentar de maneira aprofundada o histórico do PNLD, tarefa bem desenvolvida por Sposito, M. (2006), Bezerra e Luca (2006) e Britto (2011). Todavia, entende-se ser necessário esboçar os avanços alcançados por meio da política nacional de avaliação de Livros Didáticos no que concerne à qualidade material e, principalmente, imaterial dos livros distribuídos às escolas públicas de todo o país.

Até 1985 o processo de escolha de Livros Didáticos, de acordo com Freitag, Costa e Motta (1997, p. 16), era alvo de críticas por conta das “dificuldades de distribuição do livro dentro dos prazos previstos, *lobbies* das empresas e editoras junto aos órgãos estatais responsáveis”, além do caráter autoritário, ainda presente nas repartições públicas, e notório nas decisões tomadas por delegacias regionais e secretarias estaduais de educação na escolha do livro. Esse processo de caráter centralizador foi sendo redesenhado e a escolha dos livros passou a ser feita pelo professor que os utilizaria em sala de aula. Conforme dados levantados por Bezerra e Luca (2006), é nesse contexto que o PNLD é criado, quando a compra, controle e distribuição dos Livros Didáticos estavam a cargo da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE).

Ainda nesse período, a escolha de Livros Didáticos, por mais que fosse feita pelos professores, dava-se em moldes pouco demo-

cráticos, uma vez que a seleção de livros era feita a partir de listas disponibilizadas pela FAE, sendo a inclusão de um título nesta lista condicionada ao custo final do livro para o Estado (Freitag, Costa, Motta, 1997).

Buscando tornar os Livros Didáticos mais próximos da ciência e minimizar erros conceituais, teóricos e metodológicos, além de dificultar a difusão de preconceitos e estereótipos, o Governo Federal lançou, em 1996, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a avaliação desses materiais didáticos (Azevedo, 2005). Acerca do apresentado, Azevedo (Ibidem, p. 107) destaca que:

[...] o conteúdo de 1.167 livros didáticos de 1ª a 4ª séries foi submetido a uma avaliação. Desse total, 347 foram considerados pelas equipes de avaliadores próprios para o aprendizado dos estudantes. Dos 820 livros restantes, somente 105 foram considerados pedagogicamente apropriados para serem adotados nas escolas públicas brasileiras.

83

Nessa primeira avaliação, assim como na segunda,¹ apenas os livros dos Anos Iniciais foram avaliados (Sposito, 2002). Nesse contexto, a Geografia ainda estava atrelada à História, configurando o componente curricular Estudos Sociais. Somente a partir de 1999 é que os livros dos Anos Finais passaram a ser avaliados pelo PNLD. Outros aspectos a se destacar, no que diz respeito aos dois primeiros Guias, são a avaliação por livro, e não por coleção, e a classificação por estrelas: recomendados com distinção (três estrelas), recomendados (duas estrelas), recomendados com ressalva (uma estrela) e não recomendado. Ou seja, um livro de determinada coleção poderia ser avaliado como não recomendado, mas isso não inviabilizaria a presença deste livro no Guia, assim como não comprometeria a comercialização dos demais livros da coleção (Britto, 2011).

¹ Trata-se do Guia do Livro Didático publicado em 1998, conforme apresenta Sposito (2002).

Acerca das primeiras avaliações de Livros Didáticos de Geografia no Brasil, no âmbito do PNL D, Sposito, E. (2006, p. 60) apontou um leque “de erros grosseiros, tautologismos ou falta de conhecimento geográfico”, além de discursos permeados por preconceitos, identificados em diversos livros voltados para os Anos Iniciais. Com o processo de avaliação desempenhado pelas universidades públicas e organizado a partir de edital público, segundo o autor, tais situações se tornaram menos recorrentes, uma vez que autores e editores buscam evitar a reprovação das coleções didáticas pelos avaliadores.

As obras não recomendadas, de acordo com Britto (2011), deixaram de compor o Guia do Livro Didático 2000/2001 e assim perdura até o atual momento. Conforme apresenta Sposito (2002), outra mudança digna de menção é que até o ano de 2001 as avaliações eram feitas por Livros Didáticos, no entanto, a publicação do Edital de 2002 trouxe novo modelo de avaliação que se mantém até hoje: a avaliação por coleção, na qual, se um livro for reprovado, toda a coleção estará comprometida. Em 2007 o Guia do Livro Didático deixou de apresentar qualquer tipo de classificação, constando como item essencial ao processo de escolha dos Livros Didáticos apenas as resenhas elaboradas pelos avaliadores (Britto, 2011).

Quanto às críticas ao processo de avaliação de coleções didáticas pelo principal comprador, Vesentini (2012), na condição de autor de Livro Didático, aponta que os critérios de avaliação estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC) influenciam sobremaneira no conteúdo apresentado pelos livros, desse modo, argumenta que, mesmo que os livros sejam em grande parte comprados pelo poder público, a avaliação destes materiais não deveria seguir apenas uma determinada corrente de pensamento, ignorando as demais. Todavia, cabe destacar que o PNL D não veta obras com concepções teórico-metodológicas tradicionais, fenomenológicas ou dialéticas; o Programa veta as obras que se apresentam como sendo de uma determinada corrente de pensamento, mas não conseguem sustentar a opção teórico-metodológica apresentada em sua organização interna.

Para Sposito (2002, p. 300), tem-se, no campo da política educacional brasileira, desde o governo Fernando Henrique Cardoso, um processo de descentralização centralizada, segundo o qual ao governo federal “cabe a formulação das políticas, e aos educadores, sua implantação; aos municípios e estados, sua administração, inclusive financeira”. A fim de possibilitar a verificação desta afirmação na realidade, a autora cita programas e políticas como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). No atual momento, pode-se mencionar também a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e a chamada Reforma do Ensino Médio (instituída pela Medida Provisória nº 746, de 2016).²

A formação cidadã

Para Callai (2011), o Livro Didático constitui-se em um modo de democratização do acesso ao conhecimento, e, sendo assim, é um importante instrumento para a construção da cidadania pela via escolar. Entretanto, a autora pondera que o modo como o livro é usado pelo professor – como detentor de verdade única ou como produto que possui um determinado entendimento da realidade – é que diferenciara a construção da cidadania. A autora destaca o Livro Didático como um modo de apresentar os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, segundo Callai (Idem, p. 133), o Livro Didático:

[...] se utiliza da produção acadêmica da Geografia (que se ocupa de resolver os problemas postos pela humanidade a partir da pesquisa), e de outro lado se utiliza de inúmeras fontes que não necessariamente são científicas, mas que advêm de variadas origens

² O padrão descentralização centralizada pode ser notado também na atual configuração da equipe de avaliadores do PNLD, se até o Edital 2017 a universidade pública que, contemplada pela chamada pública, era a responsável pela escolha total dos avaliadores, a partir do Edital 2018, 50% das “vagas” de avaliadores passaram a ser de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC, 2016).

do cotidiano, de almanaques, de livros, da literatura, de notícias, de jornais, de revistas. E tem a referência às exigências postas a partir das políticas públicas que definem as diretrizes curriculares, e a normatização dos níveis de ensino.

A preocupação quanto à formação cidadã, no contexto do PNLD, perpassa todo o histórico do Programa. A cada Edital os aspectos avaliativos voltados para a formação cidadã são reiterados e já se mostram consolidados no contexto das avaliações. Além desse aspecto, cada vez mais se entende que a discussão sobre cidadania na escola está intrinsecamente ligada à aprendizagem de fatos, conceitos e procedimentos (Silva, 2014). De acordo com o Edital que resultou no Guia do Livro Didático 2017:

Para formar cidadãos participativos, conscientes, críticos e criativos, em uma sociedade cada vez mais complexa, é preciso levar os estudantes a desenvolverem múltiplas habilidades cognitivas. A apresentação de conceitos e procedimentos sem motivação prévia, seguida de exemplos resolvidos como modelo para sua aplicação em exercícios repetitivos é danosa, pois não permite a construção, pelo estudante, de um conhecimento significativo e condena esse estudante a ser um simples repetidor de procedimentos memorizados (MEC, 2015, p. 39).

Entende-se, desse modo, que, para a aprovação de uma coleção didática de Geografia, a formação cidadã perpassa os conteúdos e orientações didáticas de modo a possibilitar ao aluno e professor o processo de ensino-aprendizagem efetivamente significativo e conectado com a realidade socioespacial vivida por esses atores sociais. Nessa perspectiva, é que a Geografia que o Guia propõe “fala do não eu. Do *outro*” (Brasil, 2016, p. 12. Destaque no original), ou em outras

palavras, busca “atrair a atenção do estudante para que ele, auxiliado por nós, seus professores, aumente sua capacidade de entender o complexo mundo em que vivemos” (Idem, p. 9). Dentre os critérios voltados para a formação cidadã, tem-se desde os gerais, comuns a todas as áreas, como o respeito à legislação e a observância dos princípios éticos necessários ao convívio republicano, até aqueles próprios da Geografia, como o de manutenção do “direito à diversidade dentro de padrões éticos e de respeito à liberdade de indivíduos e grupos com isenção de preconceitos, tanto de origem, etnia, gênero, religião, idade ou outras formas de discriminação” (Idem, p. 24).

De acordo com Nogueira e Carneiro (2013), o ensino de Geografia na atualidade tem buscado cada vez mais possibilitar ao aluno – sujeito protagonista de seu próprio processo de aprendizagem (Cavalcanti, 1998) – a formação de sua consciência espacial-cidadã. Esta consciência, de acordo com os autores, não é alcançada apenas com a socialização de conhecimentos teóricos, mas necessita da construção destes conhecimentos de maneira ampla e referenciada com a realidade, de modo que o aluno possa compreender o que é discutido em sala de aula e trazido pelos Livros Didáticos em suas experiências cotidianas. De acordo com Edital (MEC, 2015, p. 55) que basilar a avaliação das coleções didáticas:

[...] objetivo geral da Geografia, como componente obrigatório do currículo escolar [é]: formar cidadãos capazes de analisar a realidade com suas semelhanças, diferenças e desigualdades sociais, apresentando, no decorrer do processo de ensino aprendizagem, propostas para sua transformação.

De modo geral, sem se deter somente à Geografia Escolar, é importante que os Livros Didáticos busquem promover, a partir de seus textos principais e complementares, ilustrações e orientações ao professor, tanto a imagem da mulher, desconstruindo discursos estereotipados e carregados de preconceitos; a temática de gênero

e sexualidade, de modo a possibilitar ao aluno ideias de respeito e combate à homo e transfobia; o debate sobre as diferentes formas de violência e preconceitos que ainda se fazem presentes no cotidiano dos mais diversos grupos sociais que compõem a sociedade contemporânea; quanto a promoção e o respeito à diversidade e direitos humanos (MEC, 2015). Ao se considerar particularmente o caso da Geografia e sua preocupação de estudo, entende-se que esta disciplina escolar possibilita a efetivação de todos esses debates atuais e imprescindíveis para a efetivação da cidadania no dia a dia porque lida diretamente com a temática social no processo de produção e reprodução do espaço geográfico.

88

Ainda que as coleções didáticas de Geografia constituintes do Guia do Livro Didático 2017 organizem-se, internamente, em padrão consolidado de apresentação de conteúdos – ao *sexto ano* fica a função de contextualizar o conhecimento geográfico em especial no que diz respeito às temáticas físico-naturais e ao conhecimento cartográfico; no *sétimo ano*, estuda-se a regionalização do Brasil, ou pela visão administrativa adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ou geoeconômica, proposta por Pedro Geiger; e os livros do *oitavo* e *nono anos* apresentando quadro geopolítico do pós-Guerra até a atualidade e físico-natural dos grandes conjuntos de terras emersas do mundo, além de temas relativos à globalização –, entende-se que, ao abordar temáticas diversas, como o espaço de vivência dos diferentes grupos, o debate socioambiental (para além de um discurso vago acerca da sustentabilidade), a participação das minorias étnicas e culturais na sociedade contemporânea, dentre outros aspectos, as coleções proporcionam de modo mais efetivo a formação para a cidadania e para a atuação desses alunos perante as desigualdades que são impostas aos diversos grupos sociais. De acordo com as proposições do Guia:

A Geografia Escolar se preocupa em tornar o estudante capacitado para ler o mundo e a estabelecer relações entre natureza e sociedade. Ou seja, as temáticas da

Geografia se mantém ao longo de décadas com certa estabilidade, mas a forma de olhar para estes temas tem mudado constantemente (Brasil, 2016, p. 10).

Destaca-se que “sem ilusões, contudo, não há Livro Didático que traga todas as temáticas ricamente discutidas. Todas requerem um professor criativo e propositivo, pois seu papel é o de facilitador” (Idem, p. 17), ou seja, as coleções não buscam eclipsar a mediação didática do professor em sua relação com o aluno no processo de ensino-aprendizagem (D’Ávila, 2013), mas tão somente possibilitar que este processo se torne mais significativo e referenciado com a realidade.

Das coleções integrantes do Guia do Livro Didático 2017, enquanto em algumas “há destaque na Formação Cidadã com relação ao direito à cidadania” (Brasil, 2016, p. 43), em outras se recomenda “que o trabalho didático-pedagógico contemple temas e situações não enfocados na coleção, tais como o combate à homofobia, ao reconhecimento da diversidade de famílias e as relações de gênero”, dentre outros temas. Desse modo, ainda que haja, atualmente, a preocupação com a formação cidadã ser a possibilitada pelas coleções, pode-se afirmar que em alguns casos a abordagem é irrisória, buscando apenas contemplar o que é estabelecido no edital.

O próprio processo de avaliação das coleções didáticas está inserido na proposta de formação cidadã, isso porque, dentre outros pontos a se considerar, destaca-se a grande participação de mulheres como avaliadoras das coleções didáticas (de acordo com o Guia, 49% da equipe foi composta por mulheres), fato este que possui relação direta com a promoção positiva da imagem da mulher na sociedade. O professor da Educação Básica, entendido nesse contexto como “um artesão, um prático reflexivo” (Brasil, 2016, p. 14), é um dos pontos que se podem destacar em relação à composição da equipe. Se no início da história do PNLD Vesentini (2012) criticou a pouca participação desses atores no contexto avaliativo, atualmente essa crítica não encontra respaldo na realidade. Além de principais usuários

(junto com seus alunos) dos Livros Didáticos, os professores da Educação Básica compuseram 50% da equipe avaliadora, isso porque “são esses que mais conhecem as demandas vindas dos alunos, as possibilidades de realização de uma atividade de ensino e a articulação dos conteúdos ao longo do ano” (Brasil, 2016, p. 28).

Ainda sobre o processo avaliativo e seus encaminhamentos em relação à formação cidadã, do respeito ao outro, e do entendimento da pluralidade cultural que permeia a sociedade brasileira, destaca-se a capilaridade do processo, uma vez que seus avaliadores pertenciam às diferentes regiões brasileiras. O Sul com 45% dos avaliadores, Sudeste 16%, Centro-Oeste 10%, Nordeste 24% e Norte com 5%. Toda essa diversidade no contexto avaliativo possibilita o reconhecimento das diversas peculiaridades que se manifestam no cotidiano de diferentes grupos, permitindo com isso que a avaliação das coleções seja cada vez mais aberta às diferenças, quer sejam regionais, sociais ou culturais.

A linguagem cartográfica

Os conteúdos relativos à linguagem cartográfica estão presentes no ensino de Geografia há várias décadas, sobretudo em livros e materiais didáticos. Tratava-se até então de um conjunto de temas relativos a sistemas de localização, orientação espacial e assuntos cosmográficos. No entanto, com as mudanças estruturais e no campo metodológico, tanto da Geografia acadêmica quanto no âmbito escolar, houve necessidade de readequação destes conteúdos para que os mesmos auxiliassem às atuais demandas do ensino da disciplina.

No contexto atual, o PNL D 2017 estabeleceu em edital que a linguagem cartográfica seria uma das responsáveis pela articulação entre conteúdos e habilidades cognitivas, tais como observação, comparação, síntese, investigação, criatividade, análise, compreensão e interpretação (MEC, 2015). Nesse aspecto, os conteúdos de Cartografia a serem apresentados nos Livros Didáticos são indispensáveis para a construção e registro do conhecimento, devendo ser ampla-

mente utilizados e articulados, sobretudo com as novas tecnologias presente nas escolas. Entende-se, assim, que:

Na observação e interpretação da realidade social, econômica, política e cultural, a Cartografia torna-se indispensável, na medida em que possibilita o registro e o estabelecimento de correlações entre as dimensões da sociedade e natureza no tempo e no espaço (MEC, 2015, p. 55).

A partir dessa importância, cabe ressaltar que dentre os dezoito critérios específicos e eliminatórios previstos no último edital PNL D 2017 para o componente curricular de Geografia, três são relacionados diretamente à abordagem e contextualização correta dos conteúdos cartográficos, a saber: utilização de legenda sintética, com adequação das diversas variáveis visuais e identificação das fontes de dados; uso correto dos pontos cardeais e localização dos fenômenos representados, além de utilizar fontes fidedignas na ocasião de um mapa ou seus dados serem citações, a fim de evitar problemas relacionados a direitos autorais (MEC, 2015, p. 57).

91

Embora o caráter técnico prevaleça durante o processo de seleção das coleções didáticas, a avaliação a ser realizada sobre a parte cartográfica não deve ocorrer de maneira isolada em cada coleção, devendo (a avaliação) estar devidamente articulada com a proposta teórico-metodológica e pedagógica das obras.

A Cartografia merece também mais atenção nos livros. É um texto cujo conhecimento é importante para que o estudante aprenda a interpretar diferentes representações do mundo. O desafio, de nós professores, é fazer o estudante perceber que os mapas são textos que precisam ser lidos e decodificados para que cores, números, pontos e linhas digam algo não apenas sobre o espaço retratado, mas, sobretudo, dialoguem com o espaço e

a sociedade que o estudante vive. Sim, se a Geografia Escolar não servir para pensar a nossa existência, cabe perguntar para que ela serve. É preciso superar a visão do “almanaque de curiosidades sobre os lugares”, é algo com o qual ainda lidamos (Brasil, 2016, p. 20).

Pelo exposto no Guia do Livro Didático 2017, houve significativa mudança em relação aos conteúdos cartográficos nas coleções didáticas. Sua abordagem deixou de ser algo pontual de um único volume, passando a ser trabalhada ao longo de todos os livros. Tal fato é reflexo de se contextualizarem os conceitos e definições da linguagem cartográfica em conjunto com a proposta pedagógica e teórico-metodológica da coleção, deixando, assim, de ser mero componente curricular, passando a contribuir de maneira mais efetiva para a análise e compreensão espacial. Nessa perspectiva o aluno passa a ter papel mais atuante no processo de alfabetização cartográfica. Processo este por meio do qual passará a ser leitor e produtor de representações próprias ou de lugares e territórios em que convive.

92

Portanto, há uma evolução nítida nas Coleções quanto ao tratamento da Cartografia escolar, pois essa deixou de ser um único capítulo ou seção no volume do sexto ano para ser estudado ao longo de toda Coleção. Deixa de ser também mero conteúdo para ser mais bem explorado enquanto linguagem na perspectiva do aluno leitor/produtor de mapas, contribuindo assim para análise espacial. Essa evolução diz respeito ao próprio avanço da Cartografia escolar nos cursos de formação de professores, não se limitando “apenas” à alfabetização da Cartografia sistemática, mas também aos usos e ao potencial da Cartografia social, mesmo que essa precise ainda avançar mais na representação territorial do país e dos lugares de vivências dos alunos, considerando os múltiplos recursos tecnológicos existentes, na

maioria das vezes já de domínio dos estudantes (Brasil, 2016, p. 37).

Nesse aspecto, Almeida e Passini (2013) enfatizam que, ao iniciar com o aluno a tarefa de mapear, o professor dispõe, ao aprender, meios que o levam a se tornar leitor crítico e consciente da linguagem cartográfica. Corroborando essa ideia, Paganelli (1985) sugere que o ato de o aluno elaborar ou produzir seus próprios mapas torna-o um leitor eficaz de representações cartográficas. No entanto algumas ressalvas devem ser realizadas no fato de o aluno ter maior participação no processo de ensino-aprendizagem em Cartografia, principalmente no âmbito de materiais didáticos.

Essa ideia tem sido mal interpretada, pois existe no mercado editorial uma proliferação de cadernos de mapas mudos destinados a que o aluno coloque nome de países e rios, ou pinte países/estados ou municípios. Estas tarefas são mecanicistas e não levam à formação de conceitos quanto à linguagem cartográfica. A ação para que o aluno possa entender a linguagem cartográfica não está em pintar ou copiar contornos, mas em “fazer o mapa” para que, acompanhado metodologicamente cada passo do processo – reduzir proporcionalmente, estabelecer um sistema de signos ordenados, obedecer um sistema de projeções para que haja coordenação de pontos de vista (descentralização espacial) –, familiarize-se com a linguagem cartográfica (Almeida; Passini, 2013, p. 21-22).

93

Nesse contexto, ao analisar as resenhas das coleções aprovadas no Guia PNL D 2017 – Geografia, sob o ponto de vista da relação professor/aluno, percebe-se que em termos pedagógicos houve preocupação quanto à abordagem mais participativa dos sujeitos em relação aos conteúdos, possibilitando aos mesmos a capacidade de serem produtores de mapas e não meros leitores.

As coleções da edição 2017 do Guia se preocuparam em apresentar a Cartografia como conhecimento multitemático, mantendo e reforçando a ideia de que este seria não apenas um conteúdo de suporte para cada capítulo ou unidade trabalhada, mas também um assunto substancial para a compreensão e produção do espaço geográfico. Isso faz com que a linguagem cartográfica torne-se importante para a formação cidadã ao trabalhar não apenas com a proatividade do aluno, mas também a perspectiva crítica e analítica de alguns temas que outrora foram cartografados, como diferenças políticas, sociais, econômicas, culturais e de nacionalidades.

A partir das resenhas das obras aprovadas pelos Guia PNLD 2017, é possível identificar que tipos de abordagem cartográfica estão disponíveis para os docentes e as variações de perspectivas a respeito do uso da Cartografia nos materiais didáticos de Geografia.

Entre as resenhas analisadas, todas defendiam, *a priori*, em sua proposta pedagógica atuação e protagonismo maior dos alunos na produção do conhecimento geográfico. Algumas coleções apresentaram correspondências entre a proposta pedagógica e a abordagem cartográfica mais colaborativa e propositiva, ao dispor de momentos para a participação efetiva do aluno, seja em atividades ou em contextualizações, nas quais o mesmo passa a ter a função de construir e formular representações cartográficas, conforme o extrato de uma das resenhas.

Esta Coleção se destaca pela forma como aborda os conteúdos da relação sociedade-natureza, sugerindo amplas e múltiplas propostas de atividades de ensino, diversidade de fontes, dados e informações, visitas técnicas e trabalho de campo. Permite a aproximação do conhecimento geográfico ao cotidiano do aluno, utilizando a Cartografia como uma importante ferramenta em todos os livros, além de proporcionar uma experiência imagética diversificada, mostrando um espaço geográfico em constante transformação (Brasil, 2017, p. 72).

Em outro momento, no mesmo texto de apresentação da coleção, destacam-se as recomendações ao trabalho docente para que o caráter participativo do aluno perante a coleção seja alcançado.

Na linguagem cartográfica, procure associar aos mapas e demais figuras presentes na Coleção com o globo terrestre, maquetes geográficas e mapas de maior escala do lugar de vivência do aluno, a fim de aprofundar e dar significado à leitura dos eventos geográficos ali presentes, para isso se utilize do Manual do Professor (Brasil, 2016, p. 76).

Em complemento a isso foi notado que algumas coleções tiveram preocupação de contextualizar atividades no cotidiano do aluno, para que propiciem sua participação efetiva. Em outras palavras, para que os mesmos formulem suas próprias representações ou concepções cartográficas.

São atividades que visam o desenvolvimento de diferentes habilidades, obtidas por meio da produção de desenhos, de poemas e de histórias em quadrinhos; leitura de linguagem cartográfica, com foco na interpretação/produção de mapas, croquis, plantas; leitura/análise de imagens, gráficos e tabelas; participação em aulas/trabalhos de campo; realização de debates, pesquisas e entrevistas; construção de maquetes, painéis e murais, dentre outras (Brasil, 2016, p. 92).

Constataram-se coleções que não conseguiram contemplar na Cartografia o modelo propositivo e participativo da coleção – cuja ênfase dada pela resenha é que os conteúdos estão de acordo com as definições e normas preestabelecidas para as representações cartográficas –, que, por estar ‘correto’, favorece a compreensão dos alunos ao longo da coleção.

Assim foi possível identificar no Guia contextualizações mecanicistas e genéricas a respeito da linguagem cartográfica, ao citar que “as ilustrações e os mapas estão articulados adequadamente aos temas e aos conceitos estudados nos livros, favorecendo o entendimento dos conteúdos propostos” (Brasil, 2016, p. 64).

Em outro momento, foi necessário produzir uma ressalva e orientação direcionada ao trabalho do professor, reafirmando a condição da obra de não contemplar o modelo propositivo e participativo em relação à linguagem cartográfica.

É relevante observar que as atividades oferecem uma série de possibilidades de desenvolver a expressão escrita e oral dos alunos. Entretanto, não há muitas opções ao longo dos livros de atividades voltadas para o desenvolvimento da linguagem cartográfica. Nesse sentido, é importante buscar, para as práticas pedagógicas, a articulação com geotecnologias popularizadas, tanto em computadores quanto dispositivos multifuncionais de celulares. Recomenda-se a organização de um acervo de recursos didáticos, a partir das leituras do Manual do Professor (Brasil, 2016, p. 47).

96

Nas coleções de 2017 também se pode notar que houve significativa mudança quanto à abordagem e a finalidade da Cartografia, não só no âmbito das coleções, como também no próprio PNLD. De modo geral, a percepção clássica da linguagem cartográfica ainda predomina nas coleções, no entanto é possível notar avanços em relação às outras edições do PNLD.

A noção clássica pode ser entendida pela maneira que os conteúdos cartográficos são apresentados. No caso específico das coleções, como suporte ou conteúdo auxiliar para a compreensão de conceitos e conhecimentos ao longo da obra e ao mesmo tempo desenvolver habilidades básicas da Cartografia, tais como localizar e identificar seus elementos obrigatórios.

Isso pode ser considerado como um reflexo do processo de elaboração da própria coleção, em que as referências utilizadas apresentam um distanciamento com o contexto atual do ensino de Geografia. Em outro fragmento de uma resenha, apresenta uma ressalva quanto ao manual do professor, que “traz uma lista de leituras sobre Cartografia, como sugestão de fortalecimento da formação do docente que, apesar de boa iniciativa, se concentra em referências bibliográficas do período de 1997 a 2002” (Brasil, 2016, p. 47). Tal ponto denota que parte da elaboração de material didático está relativamente distante de publicações e pesquisas acadêmicas que problematizam as atuais demandas cartográficas adotadas em sala de aula.

Considerações finais

A discussão sobre avaliação de Livros Didáticos no Brasil não é recente. Há tempos os diversos atores ligados a esse campo do conhecimento e à área das políticas públicas a ele vinculadas têm convicção de que é preciso manter o debate sobre quem avalia e como estão ocorrendo tais avaliações dos materiais didáticos que chegam às salas de aula. Tal debate não se reduz somente à questão financeira – o quanto será destinado de dinheiro público para a aquisição de livros –, ainda que desta não se abra mão, no entanto, mais importante é discutir a qualidade teórico-metodológica e o compromisso didático-pedagógico que a coleção se propõe a trazer a seus usuários.

Com a efetivação do PNL D muito dos problemas apresentados pelos Livros Didáticos, tais como erros conceituais, omissões e induções a preconceito, foram superados, contudo, este recurso de trabalho do professor não é e tampouco pode ser entendido como o detentor da verdade única e incontestável. É necessário que se mantenha olhar crítico ao livro (e às coleções), não no sentido de diminuir sua relevância dentro do processo educativo, mas no sentido de reconhecer suas limitações e falhas.

Dentro das proposições apresentadas, a pauta da formação cidadã deve ser destacada uma vez que não são apenas os conteúdos factuais e procedimentais que compõem as atuais demandas de ensino

formal. Cada vez mais se busca, no contexto da formação escolar, a aprendizagem de atitudes e valores socialmente importantes para a efetivação da democracia e cidadania, de modo a compreender o outro não como estranho, mas diferente, e dentro desta sua diferença e individualidade, o reconhecimento de seus direitos enquanto cidadão que faz parte de diversos grupos sociais (Silva, 2014).

Os aspectos específicos da formação cidadã, ainda que não trabalhados a contento em todas as coleções didáticas, têm, em alguma medida, aparecido nos diferentes livros e orientações ao professor. Quer seja pelas exigências do Edital, quer seja pela própria dinâmica de transformação da sociedade, a qual demanda cada vez mais um posicionamento crítico e ativo da escola perante as injustiças e desigualdades socioespaciais. Nesse contexto, a Geografia desempenha papel fundamental ao possibilitar amplo debate acerca das questões sociais aliadas às dinâmicas próprias de produção e reprodução do espaço e todas as consequências decorrentes deste processo.

98

Em relação aos aspectos cartográficos apreciados, nota-se uma atualização sobre a finalidade e a maneira de se trabalhar os conteúdos relacionados à Cartografia. No entanto as atualizações sobre o conhecimento cartográfico apresentaram algumas limitações, como, por exemplo, a discussão ou até mesmo o trabalho com representações inclusivas. Quanto à análise sobre os itens relacionados à ciência cartográfica, vê-se também que a mesma não é mais avaliada de maneira pontual, como mero componente curricular, mas como linguagem e recurso que problematizam e contextualizam várias temáticas, podendo ser aproximada ao cotidiano do aluno.

Ao apresentar uma linguagem cartográfica que propicie a atuação mais ativa do aluno, notou-se que as coleções didáticas procuraram alinhar as abordagens conceituais e atividades com as suas respectivas propostas teórico-metodológicas, propiciando o desenvolvimento de novas demandas cartográficas, como a Cartografia Social e os Mapas Mentais, que ajudam no processo cognitivo sobre o espaço geográfico. Mesmo com essa preocupação houve coleções em que tal alinhamento não foi plenamente contemplado, nas quais

a noção e a perspectiva clássica e tradicional sobre o conteúdo cartográfico prevalecem, inclusive apontadas, em alguns casos, como ponto positivo para a obra.

Isso em tese se explica pelo fato de que a avaliação do componente curricular previsto em edital exige apenas que as representações cartográficas estabeleçam um mínimo de adequação quanto às normas e convenções vigentes. Ou seja, se os itens e os produtos cartográficos apresentam os requisitos básicos e elementares para a sua leitura e compreensão.

Referências

ALMEIDA, R. D. Cartografia, cultura e produção de conhecimento escolar. In: *Cartografia Escolar: salto para o futuro*, nº 13, p. 8 – 18, 2011.

ALMEIDA, R. D. PASSINI, E. Y. *Espaço Geográfico: ensino e representação*. São Paulo: Contexto, 2013.

AZEVEDO, E. M. de. Livro didático: uma abordagem histórica e reflexões a respeito de seu uso em sala de aula. In: *Cadernos da FUCAMP*. v. 4, n. 4, Monte Carmelo, 2005. Disponível em: <<http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/69/61>>. Acesso em: 13 maio 2016.

BERREZA, H. G.; LUCA, T. R. de. Em busca da qualidade – PNLD História – 1996–2004. In: SPOSITO, M. E. B. (Org.). *Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

BOLIGIAN, L. ALMEIDA, R. D. A Cartografia nos livros didáticos no período de 1824 a 1936 e a História da Geografia Escolar no Brasil. In: ALMEIDA, R. D. (Org.). *Novos rumos da Cartografia Escolar: currículo, linguagem e tecnologia*. São Paulo: Contexto, 2011.

BONAZZI, M.; ECO, U. *Mentiras que parecem verdades*. 6. ed. Trad. Giacomina Faldini. Coleção novas buscas em educação. São Paulo: Summus, 1980.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

_____. Ministério da Educação. *PNLD 2017: Geografia – Ensino Fundamental anos finais*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2016. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=9920:pnld-2017-guia-geografia>>. Acesso em: 9 jan. 2016.

- BRITTO, T. F. O Livro Didático, o mercado editorial e os sistemas de ensino apostilados. In: *Textos para discussão*, 92. Centro de Estudos da Consultoria do Senado. Brasília, 2011.
- CALLAI, H. C. A Geografia escolar – e os conteúdos da Geografia. In: *Revista Anekumene*. v. 1, n. 1. 2011. Disponível em: <<http://www.anekumene.com/index.php/revista/article/view/14/15>>. Acesso em: 16 nov. 2012.
- CAVALCANTI, L. de S. *Geografia, escola e construção de conhecimento*. Coleção Magistério e Trabalho Pedagógico. Campinas: Papirus, 1998.
- _____. Para onde estão indo as investigações sobre ensino de Geografia no Brasil? Um olhar sobre elementos da pesquisa e do lugar que ela ocupa nesse campo. In: *Boletim Goiano de Geografia*, v. 36. Goiânia, 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/44546>>. Acesso em: abr. 2017.
- D'ÁVILA, C. *Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?* Salvador: EDUNEB; EDUFBA, 2008.
- FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderly F. da; MOTTA, Valéria R. *O livro didático em questão*. Coleção Biblioteca da Educação, série 8. Atualidades em Educação, v. 3. São Paulo: Cortez, 1997.
- LIBÂNEO, J. C. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.
- MEC. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Edital de convocação 02/2015 – CGPLI*. Brasília: SEB, 2015. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/arquivos/category/165-editais?download=9518:pnld-2017-edital-consolidado-10-06-2015>> Acesso em: 13 set. 2016.
- _____. Secretaria de Educação Básica. *Chamada pública SEB/MEC Nº 42/2016*. Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=39531-chamada-publica-ies-pnld-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 abr. 2017.
- NOGUEIRA, V.; CARNEIRO, S. M. M. *Educação geográfica e formação da consciência espacial-cidadã*. Curitiba: Ed. UFPR, 2013.
- PAGANELLI, T. Y. A Noção de Espaço e de tempo. In: *Revista Orientação*. São Paulo: Instituto de Geografia, n. 6. 1985.
- SERPA, L. F. P. A questão do livro didático. In: *Em Aberto*. Brasília, ano 6, n. 35, p. 11-17, jul./set. 1987.

SILVA, L. do. C. da. Formação de atitudes e valores: Contribuições da Geografia escolar para a prática cidadã dos alunos. In: CHAVEIRO, E. F. et al. (Orgs.). *Veredas Geográficas*. Goiânia: Kelps, 2014.

SPOSITO, E. S. O livro didático de Geografia: necessidade ou dependência? Análise da avaliação das coleções didáticas para o Ensino Fundamental. In: SPOSITO, M. E. B. (Org.). *Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

SPOSITO, M. E. B. As diferentes propostas curriculares e o livro de Geografia. In: PONTUSCHA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de (Orgs.). *Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa*. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. A avaliação de livros didáticos no Brasil – por quê? In: _____. (Org.). *Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.

VESENTINI, J. W. Educação e ensino de Geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). *A Geografia na sala de aula*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

Imagens-clichês e Livros Didáticos: reflexões para o ensino de Geografia

Larissa Corrêa Firmino
Rosa Elisabete Militz Wypyczunski Martins

Introdução

Todos os dias em diferentes lugares do mundo um específico objeto se faz presente nas escolas e é utilizado nas salas de aula por alunos e professores: o Livro Didático. Historicamente os Livros Didáticos por vezes eram vistos como vilões, fossem eles de Geografia, Biologia ou Matemática. Este objeto próprio do escolar que é o Livro Didático sempre gerou e continua a produzir diversas discussões e questionamentos, se fazendo também assim um objeto de estudo e pesquisas em diversas áreas do conhecimento.

Neste estudo, entende-se o Livro Didático como um artefato cultural, por conta de ele ser “tanto produzido a partir dos critérios avaliativos elaborados pelos pareceristas do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), quanto produtor de uma forma de pensar e fazer Geografia” (Tonini, 2003, p. 36).

Para além de uma discussão binarista sobre o Livro Didático ser ou não um bom aliado aos professores e alunos, a questão aqui presente é que no Brasil os Livros Didáticos resistem de forma verticalizada através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), iniciativa do Governo Federal que busca fazer a análise e distribuição desses materiais que serão utilizados nas escolas públicas brasileiras:

[...] o PNLD não só molda o seu entendimento sobre a Geografia, como define, sobretudo, uma pauta daquilo sobre o que é necessário ser ensinado na escola. Assim, muitas vezes, os autores lançam mão de seus pensamentos, de suas criatividade, para elaborar um livro didático possível de ser aprovado pelos pareceristas (Tonini, 2003, p. 36).

Os Livros Didáticos e as imagens contidas neles também assumem um lugar de produção de significados, tal qual um artefato cultural, em que determinados discursos são forjados e postos em circulação. Nesse sentido Tonini nos salienta que as imagens são veículos dos significados e das mensagens simbólicas produzidas discursivamente.

Nesse contexto as imagens colocam-se como textos culturais que, segundo Hall, “constroem o significado e o transmitem [...] são veículos ou meios que carregam significação por funcionarem como símbolos, que significam ou representam (i.e., simbolizam) os significados que desejamos comunicar” (1997, p. 34). Desta forma, Tonini (2013) ressalta que as imagens se fazem pedagógicas ao construir discursos e produzirem significados e sujeitos, indo ao encontro do que dizem Oliveira Jr. e Girardi:

[...] as imagens fazem parte da política do pensar e viver diário do espaço contemporâneo. As imagens fazem parte da política do educar contemporâneo. Elas nos educam também a ser educados por elas. Nos aprisionam em seus processos de sedução de nossos desejos de ver, realizam em nós diversas políticas da mirada para o mundo, nos configuram como homens e mulheres contemporâneos. Ser contemporâneo é conviver com as imagens, muitas vezes é ser imagem (2010, p. 18).

Este estudo busca discutir e colocar em questão as imagens difundidas pelos Livros Didáticos de Geografia, no intuito de:

[...] inserir uma leitura mais ampla, para além da crítica pela crítica, trazendo contribuições pedagógicas, capazes de extravasar o ambiente escolar, resultando, até mesmo, em práticas sociais que se enraízam no mundo da vida” (Tonini, 2003, p. 37).

Além disso, é importante salientar o intuito que este artigo tem de pensar e potencializar as imagens presentes nos Livros Didáticos de Geografia em sala de aula, para que assim possamos construir e:

[...] endereçar algumas pistas para que professores, ao tomar contato com as imagens, possam nelas se mover e, talvez, principalmente, possam aproveitar as possibilidades que elas oferecem em termos de compreender outras maneiras de estabelecer leituras (Tonini, 2013, p. 178).

105

As imagens contidas nos Livros Didáticos de Geografia colocam-se como um relevante objeto de pesquisa a ser abordado. A importância em problematizar as imagens que compõem os Livros Didáticos de Geografia se dá no sentido de que a Geografia necessita ser também construída e alargada pelo olhar.

Assim, aprender a educar o olhar e a ler textualidades imagéticas se faz uma prática pedagógica de inteira importância na sociedade contemporânea, pois a temática da imagem como produtora de significados e constituidora de sujeitos é uma questão em busca de propostas a serem inventadas e problematizadas.

Imagens, clichês e Geografia

Os clichês são conjuntos de informações imagéticas que estão disponíveis na cultura e que nos atravessam. Eles podem ser revela-

dos, por exemplo, em imagens de Livros Didáticos, constituindo nos sujeitos ideias que, por vezes, são difíceis de serem desconstruídas. A questão que nos é interessante neste texto e que se relaciona com os clichês está na potência destes em nos enquadrar em um padrão de ideias, paralisando-nos diante das mesmas e impedindo que o nosso pensamento sobre determinado temário se movimente.

Assim, por meio de imagens, o clichê presente nelas enquadra as ideias e as significações de certo modo, trazendo consigo uma maneira uniformizada de pensar, por exemplo, as produções imagéticas contidas nos Livros Didáticos, neste específico caso, os de Geografia, sobre as mulheres, África, a Amazônia, as culturas, os conflitos geopolíticos, as cidades, como nos exemplifica Tonini:

Nessa direção, os latino-americanos, africanos e asiáticos constantemente mostrados nas imagens como – pobres, famintos, sujos, preguiçosos –, não estão numa posição de exterioridade às relações de poder que os inventaram dessa maneira. Eles são subjetivados por esse mesmo discurso, pois o poder está atravessando esses sujeitos e produzindo seus efeitos também sobre eles. Tais adjetivos não são condições sociais, mas uma declaração de poder que define o acesso, a mobilidade e as possibilidades num mundo global (2003, p. 42).

Uma Geografia que funcione somente fortalecendo e repetindo imagens-clichês nos faz reprodutores de discursos e posicionamentos que podem vir a imobilizar nossas possibilidades para com o espaço geográfico.

Enquanto professoras e pesquisadoras, nos colocamos a folhear e observar durante alguns meses Livros Didáticos de Geografia que veiculam nas escolas públicas em que desenvolvemos nossas práticas relacionadas com o Ensino de Geografia.¹

¹ Na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC trabalhamos conjuntamente na área de Ensino de Geografia, ministrando por vezes as disciplinas relacionadas às Práticas de

Com cuidado e atenção a esse tema, percebemos o quanto aquelas imagens dos Livros Didáticos traziam consigo a potência de paralisar o nosso pensamento, nossa oralidade e nosso olhar. Nos deparamos por vezes com uma África muito pobre, árida e faminta. Uma Amazônia que se limita a ser vista através de fotografias aéreas por suas robustas árvores verdes. Mulheres invisibilizadas quantitativamente pela sua não presença nas páginas e imagens destes Livros Didáticos de Geografia, majoritariamente masculinos e branqueados. Grupos étnicos retratados por meio de imagens festivamente folclóricas. Um rio São Francisco que se restringe a ser palco de muitos problemas ambientais. Espaços urbanos verdes e cosmopolitas em suas dimensões fotográficas. Imagens, ideias-clichês que servem como a ‘prova real’ de um determinado discurso sobre a Geografia dos lugares e das pessoas. Repetições e representações do mesmo.

A questão da imagem como representação é recorrente em Livros Didáticos de Geografia, e, neste sentido, Roland Barthes nos salienta que:

O texto não “comenta” as imagens. As imagens não “ilustram” o texto [...]; texto e imagem, em seus entrelaçamentos, querem garantir a circulação, a troca destes significantes: o corpo, o rosto, a escrita, e neles ler o recuo dos signos (2007, p. 32).

Gilles Deleuze (2006), em seu livro *Lógica do sentido*, diz que é na imagem-clichê que se inicia o pensamento de algo. O esforço para com o clichê da imagem é o de feri-lo e amassá-lo, criando situações para que as imagens não se reduzam a meros esquemas representativos das coisas. A imagem é uma potência em si que dispõe de mecanismos para que possamos perturbar o clichê existente nela mesma.

Ensino em Geografia e Estágios Supervisionados em Geografia, além de compor o grupo de pesquisadoras do LEPEGEO – Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia.

Portanto, a pergunta que nos leva a produzir este artigo é: de que maneira é possível produzir deslocamentos de pensamentos com as imagens dos Livros Didáticos de Geografia, ainda que um carregamento de clichês se debata sobre elas?

Deleuze e Guattari pensaram por diversas vezes com e pelos clichês para junto deles propor atravessamentos e esvaziamentos daquilo que já vinha sendo produzido sobre determinadas práticas. O clichê anestesia nossa percepção? O que existe entre, embaixo, em cima, pelos lados e atravessando o clichê de nossos pensamentos?

Gilles Deleuze, em particular, também escreveu sobre os clichês em seu livro *A imagem-tempo – Cinema II*, no qual, partindo de Bergson, nos afirma que “um clichê é uma imagem sensório-motora da coisa” (Deleuze, 2007, p. 31). A imagem sensório-motora é aquela de que fazemos uso a fim de reagir a determinada ação: rir, chorar, aprovar, negar, suportar. Portanto, nos utilizamos em um primeiro momento de imagens-clichês, ou sensório-motoras, para que rapidamente possamos responder às demandas do cotidiano acelerado em que vivemos. Assim, na maioria dominante das vezes, o que percebemos do que nos rodeia no mundo são clichês.

A crítica de Deleuze em relação aos clichês, ou à civilização do clichê, é que esse é um ponto onde “todos os poderes têm interesse em nos encobrir as imagens” (Deleuze, 2007, p. 32), pois elas condicionam a nossa percepção. O clichê se configura na sociedade como palavra de ordem nas relações com as pessoas, direcionando o pensamento sempre a uma imagem sensório-motora que quer se consolidar como uma fórmula, um parâmetro, um molde.

Wenceslao Machado de Oliveira Jr. escreve, em seu artigo “Gravar o espaço, educar os olhos. Rumo a geografias menores”, sobre o que chama de uma ‘Geografia menor’, à luz das palavras de Ana Godoy em seu livro *A menor das ecologias*, onde a autora frisa que:

[...] a menor das ecologias não se confunde com uma ecologia de minorias ou alternativa; ela não diz respeito ao reconhecimento e à inclusão de grupos minoritá-

rios dentro de um padrão majoritário; [...] trata-se de experimentar outros arranjos, inventando outras maquinações, que possibilitem levar os conceitos e as noções ao máximo de sua potência (Godoy, 2008, p. 59).

Dessa forma, quando se fala em uma ‘Geografia menor’ não se está a discutir sobre algo descolado da Geografia institucionalizada, mas sim de um possível tratamento desse campo, por meio de múltiplas maneiras de experimentá-lo. Não se está aqui querendo ressaltar Geografias distintas, pelo contrário, o campo de estudos a ser experimentado é um só: a Geografia. Portanto, o anseio que se coloca aqui é o de provocar variações no tratamento do modelo de Geografia que vigora atualmente nas instituições, como nos afirma Oliveira Jr. (2009, p. 26), por intermédio de “ecologias [geografias] menores gestadas nas maquinações e nos arranjos novos, inusitados”.

Aproximando-me de uma ‘Geografia menor’ é importante frisar que essa, assim como a literatura menor, “não pertence a uma língua menor, mas antes, à língua que uma minoria constrói numa língua maior” (Deleuze, 1997, p. 38), logo, uma Geografia que não é menor nem inferior, mas que pertence a uma minoria criadora, vital e poética que deriva e resiste *com* uma Geografia maior.

Vivemos um tempo na história em que com facilidade produzimos e temos acesso a imagens. Imagens essas que, por sua vez, se utilizam de tecnologias, artefatos e meios de comunicação para serem difundidas entre as pessoas. Celulares, livros, revistas, panfletos, *tablets* e *notebooks* com câmeras adaptadas, aparelhos dos mais refinados aos mais portáteis e simples: o acesso ao frenético ritmo de produção de imagens se dá em larga escala.

Imagens de Livros Didáticos não nos faltam, e, observando o que nos rodeia, podemos também encontrar à nossa disposição imagens oriundas de outras fontes: cartões-postais, propagandas, guias turísticos, jornais, novelas, revistas, livros – um arsenal imagético imenso. A reprodução dessas imagens se dá em ritmo desmesurado por bilhares de pessoas e máquinas no mundo, logo, as imagens são mais acessíveis do que as ‘coisas’ em si.

Como educadoras e pesquisadoras percorremos esta trajetória para experimentar uma forma de fazer Geografia, entre muitas outras possíveis e ao mesmo tempo instigantes, que possa se movimentar com e no clichê para assim poder “fazer buracos, introduzir vazios e espaços em branco, rarefazer a imagem, suprimir dela muitas coisas que foram acrescentadas para nos fazer crer que víamos tudo” (Deleuze, 2007, p. 32).

Assim, este artigo também se preocupa com aquilo que o clichê pode vir a suprimir em nosso cotidiano junto aos Livros Didáticos de Geografia, mas, ao mesmo tempo, com ele buscar outras rasuras e deslocamentos de pensamento. O que nos falta são rasuras que permitam movimentos em Livros Didáticos de Geografia que nem sempre são experimentados em toda sua potencialidade.

Considerações finais

110

Sendo as imagens dos Livros Didáticos de Geografia o objeto de discussão deste artigo, elas colocam-se aqui como um instrumento de possibilidades para um ver a mais no campo da Geografia: possibilidades de abordagem, construção de significados, pensamentos e multiplicidade junto a esses clichês, pois não é possível ignorá-los, mas sim inventar formas de subvertê-los em nossos discursos e práticas pedagógicas.

Em meio ao emaranhado de atravessamentos decorrente deste texto, uma pergunta se faz importante: conseguimos fugir ou nos abster do clichê a todo momento? Acreditamos que não. Somos indivíduos-clichês, vivemos em ambientes cercados de clichês, e mais, ousaríamos dizer ainda, o clichê nos ajuda por muitas vezes a pensar, a repetir, a resistir e a reagir perante as demandas do cotidiano.

Perceber a existência de clichês nas imagens e querer lidar com eles não é indicar um culpado, um erro, ou uma vontade de orientação sobre o outro. Não é evidenciar tal questão para então indicar direções corretas às pessoas. Mas sim saber como o pensamento se orienta e como ele opera, pois lidar com o processo de ser orientado

é uma condição primordial para discutir formação, neste caso formação no ensino de Geografia.

Em um desejo de propor uma educação sem definições de horizontes prévios, pensar a partir e com o clichê se faz importante. E se conseguíssemos ser livres deles – os clichês – seríamos efetivamente indivíduos melhores, mais livres ou mais ancorados na realidade? Pensamos que não, pois acreditar que nos livramos do mundo dos clichês também pode ser um particular jeito de imaginar que podemos escapar dele.

O que sugerimos aqui é provocar deslocamentos no campo dos significados geográficos por meio de compreender um pouco mais os significados que as imagens produzem em nós como indivíduos. Processo esse bastante próprio dos sujeitos envolvidos em um ambiente escolar.

Finalizando este artigo e embasadas pelos escritos de Tonini, destaca-se que

[...] as imagens dos livros didáticos, podem ser, para a maioria dos estudantes, seus primeiros contatos com aquele espaço geográfico, com aquela identidade. Mas serão as que ficarão como primeiras memórias visuais dos estudantes quando são acionadas para dar significados a outras que virão (2013, p. 190).

111

Desta forma, desenvolver pesquisas com a referida temática na área do Ensino de Geografia e criar propostas problematizadoras com imagens de Livros Didáticos com as lentes da política de representação que atuam em nós, se faz uma demanda pertinente para a Geografia no contemporâneo.

Referências

- BARTHES, Roland. *O império dos signos*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- DELEUZE, Gilles. *A imagem-tempo*. Trad. Eloisa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 2007.

_____. *Lógica do sentido*. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2006.

HALL, Stuart. A centralidade da Cultura. Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez, 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. *A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de. Grafar o espaço, educar os olhos. Rumo a geografias menores. *Pro-posições*, Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, v. 20, n. 3(60), p. 17-28, set./dez, 2009.

OLIVEIRA JR. Wenceslao M.; GIRARDI, Gisele. Apresentação. *Educação temática Digital*. Campinas, v. 11, n. 2, p. v, jan./jul. 2010.

TONINI, Ivaine Maria. Imagens nos livros didáticos de Geografia: seus ensinamentos, sua pedagogia. In: *Mercator*, ano 2, n. 4, 2003.

_____. Notas sobre imagens para ensinar geografia. *Revista Brasileira de Educação Geográfica*, Campinas, v. 3, n. 6, p. 177-191, jul./dez., 2013.

Livro Didático: suas funções e o ensino de Geografia

Anderson Gabrelon
Jorge Luiz Barcellos da Silva

Introdução

O objetivo deste texto é o de ponderar a respeito das funções do Livro Didático e do ensino de Geografia. Este trabalho foi provocado por inquietações que surgiram com a nossa prática profissional como professores de Geografia do ensino fundamental e médio. Desses lugares foi possível perceber que, se, por um lado, o Livro Didático se apresenta como potencialidade, pois pode ser um importante recurso nos encaminhamentos do trabalho docente, resgatando, em especial, a autoria do professor no desenvolvimento de uma aula, por outro, muitas vezes, o aluno o reconhece como um difusor de verdades absolutas.

No que tange a essa perspectiva da utilização do Livro Didático como algo estático, esse tipo de conduta contribui para que muitas questões de ordem teórica e metodológicas do trabalho docente não sejam tratadas com o devido cuidado. Muitas são as informações que o Livro Didático porta, mas como dar tratamento a elas? Como fazer leituras geográficas das situações retratadas pelo Livro Didático? Enfim, como evitar o distanciamento dos alunos para desenvolver as correlações entre os lugares e as pessoas?

O problema mencionado pode ser notado na maneira como alguns Livros Didáticos de Geografia tratam o território do Brasil e os brasileiros. Muitas vezes os alunos demonstram dificuldades para

reconhecer onde estão e quem são eles no processo em que estão inseridos. Os professores têm dificuldade de transformar o Livro Didático em uma ferramenta que os auxiliem a promover a leitura, a identificação, a comparação, o reconhecimento de dúvidas e, assim, criar as condições para que as leituras geográficas possam ser significativas nas aprendizagens propostas.

Dessa forma, indicamos que o Livro Didático é um recurso que apresenta potencialidades para que o professor de Geografia (e de outras áreas do conhecimento) estabeleça correlações entre o ensino da ciência, referência e estudantes. O professor precisa estar atento ao que pretende alcançar com os alunos e de que maneira os livros podem potencializar o processo de ensino.

Com essas preocupações, o leitor encontrará nas páginas seguintes considerações a respeito do Livro Didático e de sua importância para a organização e a prática do ensino escolar. Verificaremos, também, as funções que o manual escolar pode assumir, assim como o papel que historicamente o Livro Didático exerceu na interação entre o professor de Geografia e os seus alunos.

114

Livro Didático: suas relações e funções

Nas pesquisas que analisam o Livro Didático, é recorrente a preocupação de reconhecer o seu papel como difusor da ideologia de Estado. Assim, podemos identificar nos trabalhos de Carvalho (2012) e França e Carvalho (2015) que historicamente alguns Livros Didáticos, que se tornaram referência para o ensino de Geografia, difundem ideias sobre o território brasileiro e quem são os seus habitantes. Estas pesquisas revelam que, no decorrer da sua trajetória no Brasil, o ensino de Geografia, por intermédio dos Livros Didáticos, desempenhou o papel de construir discursos sobre o país e os brasileiros e que as ideias comunicadas estavam sob o controle do Estado.¹

¹ Ao tratar da relação Livro Didático-ensino de Geografia, França e Carvalho (2015, p. 280) apresentam alguns autores que se destacaram na produção de Livros Didáticos dessa disciplina, apontam as principais instituições que foram criadas pelo Estado brasileiro, a fim de controlar os conteúdos que lhe interessava difundir de acordo com os objetivos políticos de

O estudo pela interpretação do conteúdo é uma opção que possibilita reconhecer alguns papéis que o Livro Didático pode exercer, mas, para que chegue à escola, ele percorre um percurso que envolve a sua produção, circulação e apropriação. Desde a sua concepção pelos autores até chegar ao leitor, esse recurso pedagógico se insere em um conjunto de relações que são mediadas por sujeitos com experiências que irão influenciar a comunicação² e o entendimento do conhecimento que está no Livro Didático.

Desse modo, notamos que apenas a análise do conteúdo não é suficiente para entender o Livro Didático³ e as funções que assume na prática dos componentes curriculares. Por isso, para tratar dos papéis que o Livro Didático desempenha, iremos verificar as relações nas quais ele se insere, conforme assinalam alguns pesquisadores como Bittencourt (1993) e Munakata (2012).

Munakata (2012) menciona o trabalho de Bittencourt⁴ (1993) como marco da expansão das investigações que passaram a superar

cada período, e nos levam a pensar a elaboração de Livros Didáticos, que, para serem aceitos e se incluírem ao conjunto dos manuais de ensino que penetram na escola, devem adequar os seus conteúdos a normas determinadas.

² Darnton (2010) assinala que precisamos dar conta do movimento de comunicação impressa e olhar o processo de produção dos textos, os sujeitos da produção com seus valores e o caminho que o livro percorre até chegar à escola. Assim o autor oferece um gráfico (Ibidem, p.181-208), um circuito de comunicação em que conseguimos flagrar o autor, o editor, o impressor, o livreiro, o distribuidor e o leitor. Este último, de acordo com o pesquisador, influencia o ato da escrita, pois, ao desenvolver o texto, o autor já tem a ideia do leitor para saber o que colocar no livro; dessa forma, Darnton nos indica a necessidade de tratarmos das relações do autor com o editor e a influência que todos os outros sujeitos envolvidos com a produção e a circulação exercem no Livro Didático até que este alcance os alunos.

³ Chartier (1996) nos direciona a pensar sobre a existência de uma ordem do impresso, que o autor prescreve através de algumas marcas; um exemplo são as colunas que nos Livros Didáticos destacam a ideia-chave e apontam a maneira que se pretende que o texto seja lido. Chartier (2002) também nos indica que esta orientação pode não ter sido feita pelo autor, e sim pelos editores ou tipógrafos, que dessa forma estariam gerando outro protocolo de leitura. Por isso, afirma: “Os autores não escrevem livros: não, eles escrevem textos que outros transformam em objetos impressos” (Ibidem, p. 71).

⁴ Circe Bittencourt é professora dos cursos de pós-graduação da Faculdade de Educação da USP e da PUC-SP. Tem experiência na área de história das disciplinas, currículos escolares e educação indígena. Desenvolve pesquisas sobre a história dos Livros Didáticos, mantendo a organização do banco de dados LIVRES, referente aos livros escolares brasileiros lançados entre 1810 e 2007 sobre ensino de História e história da educação, em especial história da educação indígena.

o tratamento ideológico, que, até a década de 1980, era o foco da maior parcela dos trabalhos sobre o assunto, pois a investigação de Bittencourt (1993) “representou o impulso inicial da vasta produção das décadas seguintes, na medida em que apresentou um conjunto de temas e abordagens que o objeto comportava para além da denúncia da ideologia” (Munakata, 2012, p. 183).

O texto do qual foi recortada essa citação nos indica que, a partir da década de 1990, houve grande expansão das pesquisas que se preocuparam com o Livro Didático, movimento que resultou na composição de um amplo cenário de investigação, formado por uma diversidade de aportes teóricos, fontes de pesquisa e possibilidades de análise. Munakata (2012) quantifica a produção acadêmica sobre o Livro Didático que, no decorrer das décadas de 1970 e 1980 no Brasil, não ultrapassava 50 pesquisas.

116

O trabalho em tela apresenta uma lista de endereços eletrônicos que orientam o acesso aos centros de pesquisas sobre o Livro Didático e nos aponta que a ascensão destes pelo mundo, junto com o incentivo à realização de eventos sobre o tema, contribuiu para o crescimento das pesquisas, inclusive no Brasil onde “o resultado disso é a surpreendente cifra de cerca de 800 trabalhos sobre o Livro Didático produzidos de 2001 a 2011” (Ibidem, p. 181).

Os trabalhos elencados e comentados por Munakata (2012) revelam que, para evitar uma parcial análise do Livro Didático, devemos estar atentos às ações dos protagonistas (autores, editores, tipógrafos, comerciantes, entre outros) envolvidos com a produção e o movimento que o insere e promove a sua circulação no mercado editorial; às questões de cunho pedagógico relacionadas ao ensino-aprendizagem de conteúdos; à maneira como o Livro Didático é utilizado na interação aluno-professor; de que forma se realiza a transposição didática, no sentido de evitar a *vulgarização da discipli-*

na escolar,⁵ e como está estruturado o livro, seus conteúdos, conceitos e o viés ideológico destes.

Em parte, essas questões podem ser observadas pelas discussões que são incitadas por Bittencourt (1993), que, em busca de aumentar o seu referencial teórico, irá se conectar a projetos e acervos de outros países⁶ que já apresentavam um considerável volume de pesquisas sobre os Livros Didáticos.

Dessa maneira a autora resgata nomes de pesquisadores com acumulada produção nos respectivos campos do conhecimento em que atuam. Os principais trabalhos que fundamentam a pesquisa de Bittencourt (1993) também constam na apreensão de Munakata (2012), que, entre outros, nos apresenta “Chervel, Goodson (1995), Choppin e Chartier, que efetivavam, desde os anos 1970, discussões sobre o currículo, as disciplinas escolares, a cultura escolar, a história cultural e a história do livro e da leitura” (Munakata, 2012, p. 183).

Citando esses, entre outros referenciais, tanto Munakata (2012) como Bittencourt (1993) nos apontam que, para estudar os Livros Didáticos, é indispensável abordar as influências que as políticas públicas promoverão na vida escolar, a prática de alunos e professores e de que maneira estes irão se apropriar⁷ das normas e legislações que

⁵ Esta é uma problemática que Chervel (1990), pesquisador da história das disciplinas escolares, nos aponta estar relacionada ao não reconhecimento de que o saber escolar é praticado na fusão entre o científico e a precedente experiência que os estudantes acumulam, e o papel dos pedagogos não se resume a criar metodologias para a melhor compreensão dos conhecimentos acadêmicos.

⁶ Como a “Bibliothèque Nationale de Paris e Bibliothèque des Manuels Scolaires de l’Institut National de Recherche Pédagogique” (Bittencourt, 1993, p. 4). São bibliotecas francesas onde se localizam alguns dos acervos dos Livros Didáticos que Bittencourt investigou. Esses locais preservam um grande número de Livros Didáticos brasileiros, em suas várias edições que foram impressas na França nos séculos XIX e XX; para mais detalhes, verificar Bittencourt (1993).

⁷ Além da questão que envolve a ordem do impresso (como apontamos anteriormente) e outras mais, Chartier (1996) também nos alerta sobre o diálogo de como os leitores realizam a apropriação do livro pela leitura, porque “Reconstruir a leitura implícita visada ou permitida pelo impresso não é, portanto, contar a leitura efetuada e ainda menos sugerir que todos leram como desejou-se que lessem” (Ibidem, p. 103). No decorrer do trabalho referenciado, o pesquisador dialoga sobre as ideias de apropriação, de protocolo de leitura e protocolo de edição, chamando a nossa atenção para as leituras que podem se realizar de diversas maneiras, por sujeitos diferentes, em lugares distintos, e, por isso, a interpretação não será única. Nesse sentido, compreendemos que o contato com o manual escolar não garante que os alunos

são induzidas pelos governos eleitos; e não podemos passar ao largo das questões de natureza curricular, de verificar a construção do currículo para o trabalho pedagógico e de que maneira os documentos curriculares realmente são implementados.

Nesse sentido, observamos que o trabalho de Bittencourt (1993) aborda o Livro Didático com base em uma série de questões que ultrapassam a análise de conteúdos. São inquietações que provêm da sua preocupação em analisar o Livro Didático inserido em problemas que envolvem a produção do conhecimento escolar no Brasil, pois, “frequentemente, o conteúdo dos manuais é confundido com o saber escolar por excelência” (Bittencourt, 1993, p. 7).

O despertar dessa pesquisadora para esse problema se deu ao perceber a necessidade de investigar o seu objeto em uma amplitude maior do que invariavelmente as pesquisas sobre o tema vinham dedicando, e assim decidiu pensar a história do Livro Didático situando-a na história do livro e na história cultural.

118

Ao apoiar-se nesses alicerces, Bittencourt (1993) apresenta a construção do Livro Didático em íntima relação com a escola e demonstra a sua intenção em evitar discutir o vínculo anunciado apenas pelo viés da escola como extensão do Estado e difusora de sua ideologia, mas sim interpretando que o espaço escolar produz conhecimento, o que lhe provocou a dúvida “sobre qual conhecimento ela produz efetivamente” (Bittencourt, 1993, p. 7).

Para pensar esse problema, além do conteúdo dos manuais de ensino, Bittencourt (1993) aponta a existência de outros elementos, como a política, a economia e a cultura, que influenciam o saber desenvolvido na escola e, para discuti-los, irá relacionar o Livro Didático com a reflexão sobre os conceitos de disciplina e conteúdo e o papel destes na produção do conhecimento escolar.

irão entender o que se pretende atingir com determinados conteúdos e procedimentos. No entanto, esta é uma preocupação que envolve uma série de pressupostos cujo tratamento necessita de maior dedicação; em outra oportunidade estenderemos esta investigação para verificar como os alunos e os professores interpretam o território do Brasil e o brasileiro que é ensinado pela Geografia, abordando com mais cuidados outras variáveis que influenciam a prática desta disciplina.

O diálogo promovido por Bittencourt (1993) nos direciona a presumir que essa constatação foi possível por conta da sua experiência como pesquisadora e professora do ensino básico, vivência que repercutiu na possibilidade de notar que, apesar de o Livro Didático estar entre os principais instrumentos pedagógicos e ser adotado por um significativo quorum de professores, influenciando o planejamento e o preparo das aulas das áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar, existem outros fatores que irão impactar a prática das disciplinas.

Entre esses fatores, citamos a formação docente e o método para articular o saber acadêmico de referência com a experiência do estudante e outros elementos que influenciam esta relação (professor-aluno), como a condição socioeconômica do educando e a maneira que interpreta o conhecimento que chega, a localização da escola e os instrumentos didático-pedagógicos oferecidos ao professor, pois

O saber a ser ensinado transforma-se em saber ensinado na sala de aula onde o professor é elemento fundamental tanto na interpretação que fornece a este conhecimento proposto como nos métodos que utiliza em sua transmissão, com os meios de comunicação que dispõe. Finalmente, para a configuração integral do saber escolar, temos o saber apreendido, ou seja, o conhecimento entendido, incorporado e utilizado pelos alunos de acordo com a vivência de cada um deles, das condições sociais e das relações estabelecidas no espaço escolar (Bittencourt, 1993, p. 7-8).

119

Dessa forma, entendemos o saber escolar como produto do entrelaçamento do conhecimento a ser difundido pelas *disciplinas escolares*,⁸ em meio às relações constituídas na escola, com a vivência

⁸ Chervel (1990) desenvolve a ideia de que, para evitar a difusão do consentimento de que o saber escolar estaria a reboque do que está posto pela academia, se faz necessário pensar os fundamentos científicos na relação com os elementos que influenciam a sua aplicação na

de professores e alunos, o que Bittencourt aponta como “o processo de transposição do saber erudito para a obra didática” (1993, p. 13).

Como anunciado, existe uma série de variáveis que influenciam as relações que envolvem a dinâmica escolar e a produção do saber a ser desenvolvido na articulação entre o científico e o prévio conhecimento com o qual o aluno e professor adentram a sala de aula.

A partir dos anos 1990, as pesquisas sobre o Livro Didático passaram a incorporar essas entre outras questões e conceitos de várias áreas do conhecimento, fato que contribuiu para se conceber a complexidade que é o Livro Didático, conforme nos indica Batista (1999, p. 553): “Estudar Livros Didáticos pode ser (e deve ser, se se deseja apreendê-los em sua complexidade) mais do que descrever os conteúdos que expressam, seus pressupostos ideológicos, seus fundamentos teórico-metodológicos”.

A partir dessa ponderação, Batista (1999) nos chama a atenção que, ao abordar a diversidade de aspectos que envolvem os textos e impressos didáticos,⁹ devemos nos concentrar em três ordens: a *econômica e tecnológica*,¹⁰ que dialoga sobre a profissionalização das pessoas envolvidas com a produção do livro e o crescimento das indústrias gráficas; a dimensão *educacional e pedagógica*,¹¹ que, entre outras questões, desenvolve a ideia sobre quem é o professor que estimula os alunos, provoca e articula o sentido das lições para a vida do estudante; e a esfera *social e política*,¹² que envolve as políticas determinantes da circulação do livro e a sua apropriação, que, entre outros fatores, depende da sua distribuição, aquisição, uso e experiência dos alunos e professores.

escola: “Tudo muda, evidentemente, a partir do momento em que se renuncia a identificar os conteúdos de ensino com as vulgarizações ou com as adaptações” (Chervel, 1990, p. 183).

⁹ Para Batista (1999), existe uma diversidade de suportes textuais, porém, para os textos escolares, demonstra-se conceber uma homogeneidade, pois “trata-se sempre, ao que tudo indica, de material impresso, empregado para o desenvolvimento de processos de ensino e de formação” (Batista, 1999, p. 536).

¹⁰ *Ibidem* (p. 554).

¹¹ *Ibidem*.

¹² *Ibidem*.

Dessa forma, indica-se que, desde a sua concepção pelos autores até a sua utilização em sala de aula, o Livro Didático se insere em uma grande rede de relações que possibilitam distingui-lo dos outros livros que são produzidos com diversos fins que não seja alcançar a escola.

No entanto, o tratamento dessa grande quantidade de características muitas vezes se torna inviável aos pesquisadores que optam por recortes sobre alguns dos aspectos dessa amplitude de relações que envolvem o Livro Didático; fato que pode ser verificado ao entrarmos em contato com os trabalhos que são citados em Bittencourt (1993) e Munakata (2012).

Entre esses, encontram-se os de Choppin¹³ (2004, 2009),¹⁴ pesquisador que nos traz alguns elementos que contribuem para pensar a complexidade que é o Livro Didático, como o seu questionamento em pensar se “o manual é necessariamente um livro, e um livro impresso, ou pode se revestir de outras formas e em decorrência implicar outros usos?” (Choppin, 2009, p. 14). A esse respeito Batista (1999), conforme comentado em linhas anteriores, indica que o livro escolar trata-se de um impresso.

Essa ideia é contestada por Albuquerque¹⁵ (2014) em seu texto “Livros Didáticos e currículos de Geografia: uma história a ser contada”. Entre outros problemas, a autora sinaliza que é uma definição

¹³ Choppin é pesquisador no Service d'Histoire de l'Éducation (INRP-ENS), França. Suas pesquisas se concentram no campo da história do livro e da educação escolar e universitária e se articulam em torno da constituição do banco de dados Emmanuelle, acervo de manuais escolares franceses que foram lançados na França a partir de 1789. Criado em 1979, este precursor programa de recenseamento da produção didática francesa atrai e influencia pesquisas em vários países.

¹⁴ Com base em um inventário de aproximadamente 5.000 recortes bibliográficos resgatados em mais de 40 países em um período de 50 anos, Choppin (2004, 2009) incita o debate sobre as múltiplas denominações que os livros escolares recebem em diversos lugares, o que o autor indica não serem equivalentes o manual escolar, o Livro Didático, o compêndio, a antologia ou o guia; é pensando nas características da produção editorial que o pesquisador aponta os critérios para caracterizar um livro escolar e algumas possíveis maneiras de classificá-lo.

¹⁵ Professora dos Programas de Pós-Graduação em Geografia e em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Autora de Livros Didáticos de Geografia e pesquisadora da história desta disciplina escolar, Albuquerque se destaca por seus estudos relativos aos Livros Didáticos e a metodologia do ensino de Geografia.

inconsistente, pois o Livro Didático também pode se apresentar em mídia digital,¹⁶ e o que irá determinar se o livro foi redigido com fins escolares para intermediar os processos de ensino e de formação é o propósito inicial do autor e editor, pois “a produção nem sempre visa ao uso pedagógico, mas a edição, que se volta sempre para esse foco, transforma o texto produzido em uma estrutura didatizada” (Albuquerque, 2014, p. 165).

A autora nos leva a inferir que, mesmo ao conceber o livro, autores e editores não têm a intenção de direcioná-lo para a escola, mas ele pode ser reconhecido como didático a partir do permanente uso na relação entre professores e alunos. Nesse sentido, elucida Choppin (2009, p. 45),

Minha posição pessoal, e não é admirável, é que os manuais refletem manifestadamente as preocupações pedagógicas. O que significa que um manual não é simplesmente um livro utilizado na escola. É, de preferência, um livro que foi conscientemente concebido e organizado para servir aos objetivos de instrução.

De acordo com o contexto no qual se insere a citação acima, Choppin (2009) nos indica que o Livro Didático não é um texto que se presta a vulgarizar ou a simplesmente transmitir o conhecimento científico na escola. Verificamos que, independentemente do suporte, um aspecto essencial para a identificação do manual escolar é reconhecer que este não se direciona a qualquer outro propósito que não esteja associado à função didática, que incide em intermediar a produção do conhecimento escolar.

No entanto, ao tratar do suporte como a forma material que possibilita a comunicação, Choppin (2009) nos apresenta diversos

¹⁶ Alguns Livros Didáticos (Vedovate, 2010; Adas, 2011) indicam no verso de suas capas e contracapas os endereços eletrônicos para os alunos acessarem as versões digitais. O *Projeto Araribá* (2010) fornece uma chave de acesso que disponibiliza o *download* do livro digital.

elementos¹⁷ que contribuíram para a existência e o reconhecimento do manual no formato como conhecemos hoje.

Assim, ao resgatar alguns elementos que se constituíram pela história dos livros, Choppin (2009) irá nos dizer que, ao longo desse processo no qual está inserida a evolução do livro escolar, determinados componentes técnicos¹⁸ combinados com as transformações do sistema educacional resultaram na ideia de manual escolar, pois

[...] o interesse manifestado, a partir da metade do século XVIII, por tudo que se trata da educação da infância, mais a renovação dos métodos pedagógicos (especialmente com o progresso do ensino simultâneo, que supõe que todos os alunos devem estar munidos de instrumentos uniformes), provocam um crescimento, mas também uma racionalização, uma normalização, uma standardização da produção impressa escolar (Choppin, 2009, p. 73).

¹⁷ Choppin (2009) menciona que, para alguns estudiosos, o manual escolar existe desde a Antiguidade, quando o suporte era o rolo de papiro, e que outros relacionam sua origem com o Codex na era cristã, mas que é com o aparecimento da imprensa que surge a [...] edição escolar moderna, caracterizada principalmente pela abundância de tiragens, a continuidade da produção e a obsolescência muito rápida dos produtos [...] (Ibidem, p. 50).

¹⁸ Na pesquisa em que trata da história do livro escolar inserida no processo de constituição da escola pública no Brasil, Bittencourt (1993, p. 3) nos indica que as mudanças nas técnicas de produção apontadas por Choppin (2009) estão relacionadas à complexa natureza do Livro Didático, recurso pedagógico de grande uso nas escolas e que comunica e uniformiza conhecimento de acordo com determinados valores, mas que editoras o transformaram em sua maior fonte de renda e, por isso, não podemos esquecer que “é uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencente aos interesses do mercado [...]”. Sabemos que, para gerar renda, a mercadoria deve circular, no entanto, a comercialização do Livro Didático envolve a sua submissão a normas e procedimentos estabelecidos por políticas educacionais, é nesse sentido que, ao tratar do Livro Didático, Zilberman (1998) assinala que ele é o primo rico das editoras, porque a rentabilidade é certa, pois tem apoio do sistema de ensino, da comunidade escolar e das políticas de Estado que garantem a sua compra. Para mais detalhes sobre a produção e o mercado de Livros Didáticos no Brasil, verificar em Cassiano (2007), trabalho que, entre outros dados, apresenta as tabelas com as editoras que obtiveram os maiores faturamentos e que mais venderam Livros Didáticos ao Estado brasileiro no período final do século XX e início do XXI.

O autor nos indica, ainda, que as mudanças nas técnicas de impressão que ocorreram no século XVIII possibilitaram uma produção em série dos manuais escolares, e essas transformações estavam ligadas às normas definidas pelos Estados Nacionais em formação, que, entre outros posicionamentos, pretendiam universalizar o ensino; para tanto, o livro escolar passou a ser considerado entre os elementos necessários para a organização e a prática do ensino, que, de acordo com Choppin (2009, p. 73), estavam relacionadas à

[...] formação dos Estados nações, o advento do capitalismo da edição e a difusão dos novos métodos de ensino. Os novos Estados têm, para a maioria, procurado organizar e desenvolver os sistemas educativos específicos e a instaurar regulamentos particulares, favorecendo assim a constituição de literaturas escolares nacionais para divulgar, senão sempre uma língua única, ao menos um conjunto de referências comuns.

124

Dessa maneira, verificamos que a origem da produção do Livro Didático, impresso em larga escala, está relacionada à organização dos sistemas de ensino, que têm, entre os seus objetivos, atender a interesses de conformação dos Estados Nacionais; fato que segue ao encontro do que foi revelado no início deste texto sobre os Livros Didáticos de Geografia, que historicamente sofrem a intervenção do Estado brasileiro.¹⁹

¹⁹ França e Carvalho (2015, p. 283) nos alertam sobre a existência de documentos que são estabelecidos pelo Estado para a “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos”, um mecanismo cujo resultado irá se formalizar oficialmente no Guia do Livro Didático, onde serão dispostos os manuais escolares com o conhecimento que foi legitimado pelo Estado e serão encaminhados para a escolha nas unidades escolares. Assim, França e Carvalho nos indicam que interesses políticos irão restringir a aprovação das obras escolares que estarão à disposição dos professores. Desde o momento em que o governo brasileiro demonstra o interesse e investe em políticas voltadas para a gestão da produção e da circulação de Livros Didáticos, na década de 1930, criando órgãos estatais para este fim (a exemplo temos o Instituto Nacional do Livro [INL]), até o surgimento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que hoje é o maior distribuidor de Livros Didáticos no Brasil, sabe-se de algumas instituições e comissões que foram implantadas com o objetivo de aprimorar o fornecimen-

Essa constatação permite inferir a posição ideológica dos Livros Didáticos de Geografia atuais, que, na edição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2014, apresentaram maior penetração²⁰ nas escolas públicas e, por meio da avaliação do PNLD,²¹ seguem legitimando e difundindo ideias sobre a identidade do território e do brasileiro.

No entanto, são ideias que, muitas vezes, não apresentam a perspectiva de tratar do espaço em que vivem os alunos; os lugares onde se encontram e pelos quais se deslocam e podem ser mapeados não são abordados. Nesse sentido, preocupa-nos o significado que as narrativas em curso nos Livros Didáticos de Geografia podem apresentar em situações em que o professor não esteja capacitado a compreender o conhecimento que se propõe a ensinar e a realizar os recortes do saber geográfico que se encontra no Livro Didático e outros recursos pedagógicos para relacionar com o lugar e os questionamentos dos estudantes.

Esse problema pode se intensificar em práticas de ensino em que (por muitas questões que envolvem a formação e a metodologia docente, as suas condições de trabalho, o vínculo com os alunos e o conhecimento de suas necessidades, entre outras indagações cuja discussão não

to dos manuais de ensino e fiscalizar os conteúdos e metodologias de ensino que viriam apresentar-se nas escolas públicas por meio desses.

²⁰ Conforme constatado por meio da pesquisa de Gabrelon (2017), as duas coleções de Livros Didáticos de Geografia cuja produção foi a mais adquirida pelo Estado brasileiro e distribuída às escolas na edição do PNLD 2014 são, respectivamente, *Projeto Araribá* (Vedovate, 2010) e *Expedições Geográficas* (Adas, 2011). As estatísticas de distribuição dos livros do PNLD podem ser consultadas no endereço eletrônico do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em: 3 nov. 2014 e 13 set. 2016.

²¹ O decreto que sancionou o PNLD, no ano de 1985, anuncia estar entre as intenções dessa política de Estado a *universalização e melhoria do ensino de 1º grau*, porém é a partir da década de 1990 que se intensificam as discussões sobre a qualidade do Livro Didático, período em que é sistematizada a sua avaliação denominada como Avaliação Pedagógica. No ano de 1996 ocorre a primeira Avaliação Pedagógica sobre os Livros Didáticos do primeiro ciclo do ensino fundamental (1ª a 4ª séries) que seriam adotados no PNLD de 1997, ano em que se procede a avaliação dos Livros Didáticos que constituíram o PNLD de 1998, destinados aos alunos das séries finais do ensino fundamental (5ª a 8ª séries, hoje denominadas como 6º a 9º anos). E, assim, a partir de 1996 as avaliações foram sistematizadas e são realizadas a cada edição do PNLD.

nos cabe no momento) o professor adota o Livro Didático como fonte fiel de conhecimento e procedimento de ensino, pois, ao assumir o livro como verdade, correrá o risco de desconsiderar a ordem territorial e os acontecimentos cotidianos dos alunos.

Esse tipo de perspectiva em que o Livro Didático se torna a única referência na prática do conhecimento escolar é reconhecido nos estudos históricos de Choppin (2004) em que o Livro Didático assume o papel instrumental ou referencial, quando ele é estruturado de acordo com um programa curricular.

As interpretações de Choppin (2004) sobre os papéis que o Livro Didático pode assumir foram trabalhadas por Pina (2009), pesquisadora que se propõe a analisar o uso do Livro Didático de Geografia na interação com o conhecimento dos professores e dos alunos e nos mostra que historicamente o Livro Didático participou do desenvolvimento do ensino de Geografia nas escolas brasileiras, conforme apresentaremos a seguir.

126

Livro Didático e o ensino de Geografia

As pesquisadoras Pina (2009) e Albuquerque (2014) nos indicam que historicamente o Livro Didático tem uma grande repercussão no ensino de Geografia e pode assumir algumas funções como as que foram reconhecidas por Choppin (2004). Assim, mostraremos os papéis que o Livro Didático possibilita exercer no ensino de Geografia no Brasil, na relação dos professores com o uso dos Livros Didáticos nas escolas. Para mostrar essas aproximações, procuramos nos basear no panorama histórico e conforme as pesquisas que tratam dos livros hoje (Pina, 2009; Albuquerque, 2014).

Tendo como base as quatro essenciais funções que, de acordo com Choppin (2004), os manuais escolares podem exercer, Pina (2009) aborda o histórico do Livro Didático no Brasil e articulado a este irá nos mostrar como se deu a inserção do manual escolar de Geografia.

Com isso, Pina (2009) nos indica que a função referencial é constatada no Brasil desde o século XVIII, quando o Livro Didático

era a base para a prática do professor, que, por conta da sua precária formação teórica, o tinha como um guia de conteúdos e procedimentos. Hoje essa função se demonstra presente em exercícios docentes nos quais se adota o manual escolar como principal apoio didático.

Conforme a definição de Choppin (2004), o papel referencial também é reconhecido pela chancela na capa dos livros que indica o programa de ensino ao qual o livro escolar está vinculado, procedimento que, de acordo com Pina (2009), pode ser observado em vários momentos históricos. É por isso que, a partir da fundação do Imperial Colégio na província do Rio de Janeiro, “encontramos comumente livros de Geografia com referência aos programas do Colégio Pedro II” (Pina, 2009, p. 22).

Outra função do livro escolar apontada por Choppin (2004) é a instrumental, que, de acordo com o autor, diz respeito a todo livro que se torna o único referencial metodológico para a busca da aprendizagem na escola.

Pina (2009) nos revela que essa prática está presente no Brasil desde o início do século XIX e que o livro é identificado dessa maneira quando adotado como insubstituível fonte para o aprendizado. Nesse sentido, criaram-se polêmicas por conta da probabilidade de seus conteúdos serem concebidos como verdade incontestável, e não como uma alternativa entre tantas possíveis para a prática do ensino, fato que, de acordo com Pina (2009, p. 24), “só vem a contribuir para reprodução de uma determinada forma de aprendizagem dos conteúdos, geralmente pautada pela memorização de nomenclaturas e de dados numéricos”.

Dessa forma, incluímos nessa classificação alguns Livros Didáticos de Geografia cujos conteúdos apresentaram relação com programas curriculares que seguiam a perspectiva de ensino citada por Pina (2009).

Podemos apreender essa relação com a pesquisa de Colesanti (1984). Ao analisar os 86 Livros Didáticos de Geografia que resgatou correlacionando com os programas de ensino desta disciplina, que foram organizados de acordo com as reformas educacionais que

se sucederam desde a República (1890) ao decreto e sanção da Lei 5.692 (1971),²² Colesanti (1984) nos indica as suas apreensões sobre os Livros Didáticos e o currículo de Geografia, por exemplo, ao estudar a Reforma Benjamin Constant (1890), concluindo que “o ensino de Geografia era, portanto, mnemônico, visando à fixação dos fatores homogêneos e de dados numéricos relativos à superfície e à população” (Colesanti, 1984, p. 21).

Do período que vigorou essa reforma (1890 a 1901), a autora analisa o Livro Didático *Geographia Elementar* (1895), de autoria de Tancredo do Amaral, concebendo que “o livro possui 210 páginas de uma geografia descritiva, sendo que o próprio autor assim a denomina” (Colesanti, 1984, p. 74). Desse modo, o trabalho segue apontando vários outros exemplos de Livros Didáticos organizados de acordo com a perspectiva de ensino que pode se efetivar quando o livro é adotado como única referência para a prática docente.

Sobre a função documental, Choppin (2004) assinala que a sua realização está condicionada à qualidade da formação docente e de práticas que se efetivem em lugares que estimulem a iniciativa dos estudantes para apreenderem o conhecimento de certa disciplina, que é proposto por um Livro Didático como uma opção de ensino, e não uma orientação absoluta como apontamos que seria a função instrumental. Nesse sentido, Pina (2009, p. 29) nos diz que “alguns professores já têm utilizado o Livro Didático de forma documental, a fim de que este recurso seja um ponto de apoio para o desenvolvimento do seu trabalho e não a principal base de sua atividade docente”.

Desse modo, entendemos que o Livro Didático pode ajudar o professor a organizar o trabalho na sala de aula e que essa discus-

²² “A Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixou as ‘diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus’ no país, constituindo-se no dispositivo norteador da reforma” (Souza, 2008, p. 266). Em seu trabalho que trata da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX, Souza (2008) nos indica que a Lei 5.692/71 foi determinante para a reforma curricular do 1º e 2º graus e, por intermédio da sua sanção, o Estado determinou o currículo mínimo para as disciplinas escolares e passou a exercer maior controle sobre os conteúdos e procedimentos direcionados às salas de aula, especialmente por meio dos Livros Didáticos.

são contribui para pensarmos os papéis que o ensino de Geografia desenvolve na escola. Todavia o ensino do conhecimento geográfico não se realiza isoladamente, ele se insere em uma matriz curricular que é composta por outras disciplinas a serem praticadas em uma mesma instituição, assim, nos deparamos com a necessidade de pensar o sentido da Geografia em um currículo e de que maneira essa disciplina, por meio dos Livros Didáticos, contribui para a escola cumprir os seus objetivos.

De acordo com Santos (2014, p. 18), o “ensino da Geografia, como disciplina escolar para a chamada ‘escola básica’, é um fenômeno originariamente alemão, tem suas raízes no século XVIII e a partir daí se difunde para o restante da Europa”. É desde o período mencionado que Santos (2014) nos indica a presença da Geografia entre os saberes que participam da constituição de um sistema de ensino público, criado com o fim de inserir os indivíduos em um modo de vida que se desenvolveu atrelado à expansão da urbanização – movimento realizado na mesma época de desfecho de um projeto que estava em curso havia alguns séculos e viria a resultar na constituição daquela que se tornou a principal forma de organizar a vida em sociedade, o Estado-Nação.

Com a consolidação dos Estados Nacionais, a escola é criada com a função de construir saberes que apenas com o aprendizado desenvolvido no convívio dos alunos não é possível atingir, como o entendimento de participar em relações mais amplas do que aquelas em que se insere para sua sobrevivência e conceber a sua participação em um coletivo maior do que a comunidade local.

Dessa forma, podemos deduzir que a relação entre a Geografia e as outras disciplinas se funda em uma escola que se tornaria uma das principais ferramentas para a construção de conhecimentos e referências que dificilmente os indivíduos teriam condições de apreender na escala das suas experiências imediatas. Para ordenar a vida comum e educar os sujeitos a concordarem e desejarem participar de algo com uma dimensão maior e que não está diretamente ligado

ao seu cotidiano, foi necessária a difusão da ideia de se estar inserido em uma sociedade, ocupante de um território delimitado por fronteiras, que representam os limites de ação de um Estado. É nesta direção que Santos (2013, p. 6) afirma,

[...] a constituição dos Estados Nacionais exigia a construção de identidades ainda difíceis de ser assimiladas. A presença da escola foi de fundamental importância para que tais identidades se constituíssem, definindo uma gramática e um vocabulário únicos para toda uma nação, além de criar e difundir uma história e uma geografia que permitissem a todos reconhecer-se pertencentes a determinado país (Santos, 2013, p. 6).

130

Durante a trajetória do ensino de Geografia no Brasil, esta disciplina reproduziu um conjunto de ideias que demonstram se ajustar aos propósitos da escola, entre estes a construção da identidade do território e da identidade do brasileiro. A tradição tem mostrado que, desde a sua inserção nas escolas brasileiras, a Geografia se apresenta com algumas características que ganham grande notoriedade em Livros Didáticos (Brasil, 1859; Cabral, 1922; Carvalho, 1931; Azevedo, 1973)²³ que se tornaram referência para o ensino do conhecimento geográfico.

Nesses Livros Didáticos encontram-se discursos que favorecem a construção simbólica sobre o que é o Brasil e quem são os brasileiros, pois tratam do território e da nação, localizam e orientam o indivíduo a identificar onde se encontra e a perguntar o significado do seu posicionamento em relação a outras pessoas e outros lugares.

Nesse sentido, alguns Livros Didáticos e pesquisas (Silva, 1996; Rocha, 1996; Albuquerque, 2011) nos indicam que, desde a sua

²³ “Compêndio Elementar de Geographia Geral, e Especial do Brasil” (BRASIL, 1859); “Compendio de Geographia do Brasil” (Cabral, 1922); “Geographia do Brasil” (Carvalho, 1931); “Geografia do Brasil” (Azevedo, 1973).

origem,²⁴ em meados do século XIX, o exercício do ensino de Geografia no Brasil segue reproduzindo um conjunto de ideias que demonstram se ajustar ao desenvolvimento das distinções do território e dos sujeitos componentes da nação, conforme podemos verificar em alguns Livros Didáticos do século XXI (Vedovate, 2010; Adas, 2011), no entanto, como nos diz Munakata (1997, p. 204), “o livro é coisa. O que se faz com a coisa é outra história”. A constatação do pesquisador se refere a manifestar a ideia de que o uso do Livro Didático se realiza de diferentes formas, portanto, não há como afirmar que as intenções de autores e editores com os discursos que registram nos Livros Didáticos se realizem, apontando-se outras possibilidades de pesquisas como as *práticas de uso dos Livros Didáticos*²⁵ e a formação do professor, abordagens que não cabem ao escopo deste trabalho.

Considerações finais

A vivência em sala de aula e os estudos com base nos referenciais que fomos mencionando no decorrer da discussão apresentada possibilitam compreender que, por meio das políticas públicas que controlam a sua produção, o Livro Didático é a principal referência que o professor tem como base para estruturar as aulas, isto é, o manual escolar pode exercer a função de um documento prescrito.

Esse documento, o Livro Didático com um conjunto de conteúdos e procedimentos de ensino que são pensados fora da escola, pode intermediar o que será ensinado. Para tanto, é fundamental que o livro seja avaliado²⁶ e, principalmente, que o professor orga-

²⁴ Percebemos o consenso de alguns pesquisadores (Rocha, 1996; Cassab, 2009; Albuquerque, 2014) sobre o surgimento da Geografia Escolar na primeira metade do século XIX, na década de 1830. No entanto, diferentemente de Rocha e Cassab, que anunciam como marco a fundação do Colégio Pedro II em 1837, Albuquerque sinaliza, entre outras referências, o conhecimento de um livro indicado para uso escolar que foi publicado em momento anterior a este, trata-se do “Compêndio de Geografia Elementar, de José Saturnino” (Albuquerque, 2014, p. 170). Um diálogo que não será possível abordar com mais propriedade neste trabalho; para ampliar os referenciais, consultar Rocha (1996) e Albuquerque (2014).

²⁵ Munakata (1997, p. 205).

²⁶ Constatamos, por meio da pesquisa de Gabrelon (2017), a presença de muitos erros con-

nize o diálogo entre o conhecimento que está no manual escolar e o cotidiano do aluno.

Para que a prática do conhecimento escolar se desenvolva com significado para a vida do estudante, é necessário que atuemos no sentido de articular as experiências do aluno com o saber escolar e da disciplina que nos propomos a ensinar; o que não significa reduzir o exercício docente à reprodução do conhecimento que os discentes adquirem em outras esferas sociais, como a família e a comunidade.

Por isso, é preciso definir os objetivos do ensino e ter clareza dos meios a utilizar e a escolha dos livros mais adequados (de acordo com o que se pretende ensinar, a qualidade do livro, o conhecimento e os recursos que disponibiliza, quem é o autor e a sua formação) para auxiliar a busca dos propósitos planejados a atingir com os alunos.

Mas será que os professores estão sendo preparados para avaliar os manuais escolares e conduzir um trabalho pedagógico que propicie relacionar a Geografia dos estudantes com o conhecimento geográfico dos Livros Didáticos?

132

Esse questionamento nos direciona olhar para os cursos de licenciatura e o trajeto que os docentes têm realizado no decorrer e após a formação no campo do conhecimento em que atuam nas escolas.

Assim, este trabalho possibilitou corroborar que o estudo do Livro Didático não é apenas análise do seu conteúdo. Ele enfatiza que existem outras frentes a considerar, como a formação docente, o domínio sobre o conhecimento que se propõe a ensinar e a capacidade para dialogar com os saberes do manual escolar, pois constatamos que o Livro Didático, que foi organizado sob preocupações pedagó-

ceituais em Livros Didáticos de Geografia de autores (Vedovate, 2010; Adas, 2011) cujas coleções didáticas foram aprovadas em várias edições do PNLD, outro trabalho que nos indica esse problema é de autoria de Gisèle Neves Maciel (2015). Essa questão nos traz a inquietação sobre quem são os autores, os editores e as pessoas que respectivamente escrevem, transformam os textos em livros e avaliam os manuais escolares. Esses indivíduos têm a formação específica na área do conhecimento escolar para a qual dedicam o trabalho? São sujeitos que têm a vivência em sala de aula e a preocupação com o saber que o Livro Didático comunica? Por que existem Livros Didáticos que estão com várias edições e apresentam equívocos conceituais enquanto outros são recusados?

gicas e passou por uma avaliação como a do PNLD, se insere junto a outros elementos que influenciam o exercício docente.

Por essas razões, para não correr o risco de reduzir a responsabilidade sobre prováveis erros conceituais – conforme os que verificamos em alguns Livros Didáticos – apenas ao que acontece na prática da sala de aula, é importante também considerar as condições de trabalho, a intervenção docente que ocorre com base no seu conhecimento e valores, a sua posição socioeconômica e de seus alunos. Enfim, pensamos ser necessário examinar tanto o currículo escrito como os materiais didáticos que são inseridos na escola, indagando como são produzidos, quem os redige e se possibilitam a construção de diálogos com seus leitores. Eis um grande desafio!

Referências

ALBUQUERQUE, M. A. Martins de. O livro didático e outras fontes para a Geografia escolar. In: XI ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 2011, Goiânia. *A produção do conhecimento e a pesquisa sobre o ensino de Geografia*. Goiânia: UFG, 2011. v. 1, p. 1-12.

_____. Livros Didáticos e currículos de geografia: uma história a ser contada. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et al. *O ensino de geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 161-174.

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, história e história da leitura*. São Paulo: Fapesp, 1999, p. 529-576. (Coleção história de leitura).

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. 1993. 369f. Tese (Doutorado) – USP, São Paulo, 1993.

CARVALHO, Naiemer Ribeiro de. *Geographia do Brasil: a construção da nação nos livros didáticos de Geografia da Primeira República*. 2012. 209f. Dissertação (Mestrado) – UFMG, Belo Horizonte, 2012.

CASSAB, Clarice. Reflexões sobre o Ensino de Geografia. *Geografia: Ensino & Pesquisa*. Santa Maria, v. 13, n. 1, p. 43- 50, 2009.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do*

capital internacional espanhol (1985-2007). 2007. 234f. Tese (Doutorado) – PUC, São Paulo, 2007.

CHARTIER, Roger (Org.). Introdução. Prefácio. Do livro à leitura. In: *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p. 9-22, 77-106.

_____. *O mundo como representação*. À Beira da Falésia, a História entre certezas e inquietudes. Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS, 2002. p. 61-80.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares. *Teoria e Educação*. Porto Alegre: Pannonica, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*. Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

_____. Manuais escolares: uma falsa evidência histórica. *ASPHE/FAE/UFPel*. Pelotas, v. 13, n. 27 p. 9-75, jan./abr. 2009.

COLESANTI, M.T.M. *O ensino de geografia através do livro didático no período de 1890 a 1971*. 1984. 213f. Dissertação (Mestrado) – Unesp, Rio Claro, 1984.

DARNTON, Robert. O que é a história do livro? *A questão dos livros; passado, presente e futuro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FRANÇA, Bruno; CARVALHO, Marcos César A. O livro didático de Geografia e a construção da identidade nacional. In: SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos; ANTUNES, Charllés da França; SANTANA FILHO, Manoel Martins de (Orgs.). *Ensino de Geografia: produção do espaço e processos formativos*. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.

GABRELON, Anderson. *O território do Brasil e os brasileiros dos livros didáticos de Geografia*. 2017. 148f. Dissertação (Mestrado) – UNIFESP, Guarulhos, 2017.

GOODSON, Ivor. *Historia del currículum: La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1995.

MACIEL, Gisèle Neves. *Livros Didáticos de Geografia (PNLD 1999-2014): Editoras, avaliações e erros nos conteúdos sobre Santa Catarina*. 2015. 386f. Tese (Doutorado) – UFSC, Florianópolis, 2015.

MUNAKATA, Kazumi. Produzindo livros didáticos e paradidáticos. 1997. 218f. Tese (Doutorado) – PUC, São Paulo, 1997.

_____. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

PINA, Paula Priscila Gomes do Nascimento. *A relação entre o ensino de Geografia e o uso do livro didático de Geografia*. 2009. 104f. Dissertação (Mestrado) – UFPB, João Pessoa, 2009.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. *A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942)*. 1996. 302f. Dissertação (Mestrado) – PUC, São Paulo, 1996.

SANTOS, Douglas. A geograficidade da escola e o ensino de Geografia. *Revista Tamoios. São Gonçalo*. Rio de Janeiro, ano 10, n. 1, p. 17-29, jan/jun. 2014.

SILVA, Jorge Luiz Barcellos da. *Notas introdutórias de um itinerário interpretativo sobre a formação do pensamento geográfico brasileiro*. 1996. 227f. Dissertação (Mestrado) – USP, São Paulo, 1996.

SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX: ensino primário e secundário no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008.

ZILBERMAN, Regina. Políticas de leitura e formação do leitor no Brasil. *Revista da Biblioteca Mario de Andrade*. São Paulo: SME, 1998. p. 53-63, v. 56.

Livros didáticos

ADAS, Melhem; ADAS, Sergio. *Expedições geográficas*. São Paulo: Moderna, 2011.

AMARAL, Tancredo do. *Geographia Elementar*. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1895.

AZEVEDO, Aroldo de. *Geografia do Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973.

BRASIL, T. P. de S. *Compêndio Elementar de Geographia Geral, e Especial do Brasil*. 3. ed., argumentada e cuidadosamente corrigida. Rio de Janeiro: Casa do Editor, 1859.

CABRAL, Mario da Veiga. *Compendio de Chorographia do Brasil*. 7. ed. Rio de Janeiro: Jacintho Ribeiro dos Santos, 1922.

CARVALHO, Delgado de. *Geographia do Brasil*. 6. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1931.

SANTOS, Douglas. *Geografia das redes: o mundo e seus lugares*. 2. ed. Manual do professor. 2 ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2013.

VEDOVATE, Fernando Carlo. *Projeto Araribá: Geografia*. 7º ano. 3. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2010.

BLOCO III

Livro Didático e fazeres na docência

Amados por uns, odiados por outros: avanços e potencialidades dos Livros Didáticos de Geografia

Leonardo Pinto dos Santos

Introdução

Escrever coleções de Geografia que serão distribuídas de norte a sul, de leste a oeste, do Chuí ao monte Caburaí, da Ponta do Seixas ao rio Moa é de uma dificuldade latente pela diversidade de nosso país: são sotaques, aromas e ritmos que ao mesmo tempo diferenciam e unem a nação brasileira. Desafio igualmente impositivo é a avaliação destes Livros Didáticos (LD) que congregam em sua essência visões de mundo, às vezes concatenadas com a realidade, outras tantas aproximadas de um olhar estereotipado perante povos e países.

O cerne que se impõe aos Livros Didáticos de Geografia talvez seja maior que para todas as outras áreas do conhecimento, tanto pela totalidade de temas que nossa ciência “teima” estudar, como pelos processos de transformação que o espaço geográfico perpassa em cada triênio, período este em que as coleções são renovadas nas instituições públicas de ensino.

Pensar em um material para crianças tão diferenciadas em suas necessidades e possibilidades de aprendizagem é uma reflexão hercúlanea, o que leva o processo de avaliação dos LDs a ser uma tarefa importante, sendo ainda mais, a participação de docentes que atuam na educação básica, uma vez que estes são os usuários finais desse produto.

A participação conjunta desses professores com os docentes universitários é benéfica para ambos e também para o processo avaliativo.

vo dos LDs, pois “a vivência que os professores possuem no que diz respeito ao uso do livro didático qualifica-os, mais que aos professores universitários e aos especialistas e burocratas, para esta tarefa” (Schäffer, 2010, p. 147).

Desenvolver escritas relacionando com ilustrações de diferentes fontes e possibilidades, utilizar exercícios de fixação e abstração, indicar leituras e materiais audiovisuais que contemplem possibilidades para o professor que atua alhures da avenida Paulista e, ao mesmo tempo, sirvam aos docentes de uma comunidade quilombola no interior do Pará, precisa de um trabalho peculiar de profunda concentração e reflexão.

A extensão do Brasil faz com que apresentem quadros naturais variados, culturas diferenciadas e questões regionais muito significativas para a vida das populações destes lugares. E isso pode ser um problema na medida em que as informações apresentadas se constituam como o elemento fundamental, em que todos devem estudar as mesmas questões, as mesmas temáticas, com as mesmas orientações didático--pedagógicas (Callai, 2016a, p. 274).

140

Pelos Livros Didáticos carregarem uma necessidade de abrangência territorial de nível continental, o processo de avaliação desse material necessita de tão apurada concentração e reflexão. Os cuidados em ambos os ângulos – produção e avaliação – devem ser sempre redobrados para se ter como produto final um material de qualidade tanto para professores como estudantes.

Neste artigo atentaremos para alguns pontos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), focando nos processos avaliativos dos Livros Didáticos de Geografia e indicando algumas possibilidades de melhora no processo, principalmente na parte final desse procedimento, que é a escolha dos livros pelos professores da educação básica brasileira.

Por que pensar nos Livros Didáticos de Geografia?

A importância de se pensar o Livro Didático, de sua avaliação até a chegada às escolas, se releva pela razão de ele ainda ser um material muito utilizado dentro das instituições de educação básica, seja por comodidade do professor – muitos docentes não são formados na área em que atuam (uma tendência cada vez maior com o esvaziamento que observamos nas licenciaturas, principalmente nas humanas) –, seja pelo professor realmente ver neste material o ponto de início para a organização de suas práticas pedagógicas.

Bem como Cavalcanti (2016, p. 329) destaca:

Os livros didáticos são materiais bastante presentes no cotidiano das escolas de nível básico, sendo, para os pais de alunos, para os alunos, para os professores, coordenadores, diretores e para a comunidade em geral, uma referência concreta do trabalho realizado nas diferentes disciplinas.

141

Não há e nunca haverá um Livro Didático perfeito, mais ainda quando se pensa em um LD de Geografia. Castrogiovanni e Goulart (2010, p. 135) fazem essa ressalva ao dialogarem que “cabe salientar que um Livro Didático perfeito, em que todos os aspectos mencionados estejam de acordo com as maiores exigências, não existe. Portanto, é fundamental ao professor buscar outros recursos para suprir tais deficiências”.

Um LD é uma opção entre tantas outras, e, dentre tantas possibilidades, apresenta visões de mundo restritas, sendo função do educador buscar constantemente realidades que dialogam com aquela posta ou mesmo contraditórias àquela que se encontra no Livro Didático, procurando sempre enriquecer sua prática pedagógica.

A professora Callai (2016a, p. 274) releva dois pontos importantes em relação ao Livro Didático: primeiro, ele ainda é para muitas famílias o único livro disponível em suas casas, como bem destaca o imortal Eduardo Galeano (2014, p. 152): “os livros não precisam ser proibidos

pela polícia: os preços já os proíbem”; segundo, ele pode se configurar como um poderoso instrumento ideológico por parte do Estado.

O Livro Didático (LD), como um material de uso nas escolas, se constitui como poderoso instrumento que permite acesso ao conhecimento na medida em que apresenta informações da disciplina específica. Mais que informações que trazem os conteúdos, orienta-se nos LD como proceder para ministrar as aulas nos determinados níveis de ensino a que se destinam. Muitas vezes este é o único livro que as crianças, estudantes da escola pública e suas famílias, possuem em suas casas. Torna-se então um valioso documento que permite acessar o conhecimento. Mas, por outro lado, é também um poderoso instrumento nas mãos do Estado Nacional para veicular seus princípios e seus interesses no sentido de desenvolver uma consciência nacional. Através da divulgação dos conhecimentos e pelas orientações pode funcionar inclusive como algo autoritário, uma vez que se apresenta no Brasil como um livro destinado a todo o território nacional (Callai, 2016a, p. 274).

142

Outro ponto que merece atenção neste campo se releva pelo LD ser o grande foco do mercado editorial brasileiro, uma vez que “metade dos livros vendidos no País tem sido de Livros Didáticos” (Schäffer, 2010, p. 142).

O LD como uma mercadoria a mais no mercado capitalista se envolve em diferentes relações que regem a questão econômica, portanto precisa ser pensado a partir deste segmento que apresenta grande impacto na organização espacial de nossa sociedade.

Como afirmam Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 339), “este recurso apresenta múltiplos aspectos, sendo uma produção cultural e, ao mesmo tempo, uma mercadoria, devendo, portanto, atender a determinado mercado. [...] o grande comprador do Livro Didático é o próprio governo federal”.

Ao observarmos os dados fornecidos pelo FNDE dos investimentos com o PNL D, vemos que o montante salta aos olhos. O dinheiro público despendido para compra deste material é vultoso e deve ser consumido com materiais da melhor qualidade possível, tanto de conteúdo como em relação às questões estruturais do livro.

Ano do PNL D	Atendimento	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Exemplares	Valores (R\$)
PNL D 2017	Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano	96.632	12.347.961	39.524.100	319.236.959,79
	Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano	49.702	10.238.539	79.216.538	639.501.256,49
	Subtotal: Ensino Fundamental	111.668	22.586.500	118.740.638	958.738.216,28
	Ensino Médio: 1ª a 3ª Série	20.228	6.830.011	33.611.125	337.172.553,45
	Total do PNL D 2017	117.690	29.416.511	152.351.763	1.295.910.769,73

Fonte: Tabela do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação adaptada pelo autor.

Por estas três razões: grande investimento governamental; ser para muitas famílias brasileiras o único livro disponível em suas residências; e modal de ideologias não só por parte do Estado, mas também de determinados grupos sociais que relegam à invisibilidade diversos grupos que compõem o Brasil e o mundo, é que todo o processo precisa ser pensado com o intuito de sempre buscar melhorias no caminho trilhado, objetivando-se uma melhor possibilidade de formação cidadã a partir deste material ainda muito utilizado dentro do ambiente escolar.

Como bem destacam Castellar e Vilhena (2012, p. 137),

[...] em tempos de multimídia, computadores, ensino a distância e outras inovações tecnológicas na educação, o Livro Didático ainda continua sendo um dos suportes mais importantes no cotidiano escolar e é, sem dúvida, o mais utilizado e solicitado.

O que é o PNLD?

O PNLD, consolidado pelo Decreto número 7.084 de 27/01/2010, é um programa que visa a distribuição, às escolas públicas do Brasil, de Livros Didáticos entre outros materiais de apoio à prática educativa.

Em 1985, foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) pelo decreto 91.542/85. O programa, que tem recursos do salário-educação, visa universalizar o atendimento aos alunos de escolas públicas e estabelecer a análise, seleção e indicação do livro didático. No cerne deste programa tem sido tentada a descentralização administrativa, com indicação do livro didático a ser adquirido pelo Estado pelos professores (Schäffer, 2010, p. 140).

144

São atendidos diferentes componentes curriculares: Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Física, Química, Biologia, Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, língua estrangeira moderna (Inglês ou Espanhol), Filosofia, Sociologia e mais recentemente foi acrescentado o livro de Arte.

Parte deles são reutilizáveis, sendo aproveitados por estudantes diferentes durante três anos consecutivos até a escola trocar a coleção que escolheu. Mas há também alguns destes que são consumíveis, ou seja, são usados durante o ano letivo e no final não precisam ser devolvidos para utilização de outro aluno, o que permite a realização de atividades no próprio livro.

A escolha das coleções a serem utilizadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio são realizadas na forma de alternância e compreendem o uso por parte de diferentes estudantes de um mesmo livro por um período de três anos.

Isso quer dizer que em um ano os Anos Iniciais decidem sua coleção e a utilizam pelos próximos três anos, após os Anos Finais

realizam a escolha e vão utilizar por um triênio e, por fim, o Ensino Médio realiza a mesma ação, voltando a escolha aos Anos Iniciais no próximo ano (em 2016 chegaram nas escolas novas coleções dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; em 2017 foi a vez dos Anos Finais do Ensino Fundamental; e em 2018 será a oportunidade dos estudantes do Ensino Médio receberem novos LDs).

Cada escola cadastrada no programa escolhe de forma democrática a partir das coleções aprovadas no processo de avaliação realizado por uma equipe de avaliadores sob regime da Secretaria de Educação Básica (SEB).

São esses avaliadores (professores de diferentes níveis de ensino: educação básica e ensino superior) que constroem as resenhas que farão parte do guia de Livros Didáticos que servirá de base para a escolha dos professores em todo o Brasil.

Os docentes optam por duas coleções que melhor se enquadram à sua própria concepção de construção do conhecimento e que estejam atreladas ao projeto político-pedagógico de sua instituição educacional, colocando por seu interesse a primeira e segunda opção a ser entregue. Junto aos livros dos estudantes, segue o manual do professor, que também passa pelo processo de avaliação do Ministério da Educação (MEC).

Para ser ainda mais democrático, o PNLD disponibiliza versões acessíveis (áudio, Braille e MecDaisy)¹ das coleções aprovadas para estudantes que tenham diferentes dificuldades. Com ações deste tipo o Ministério da Educação atende os preceitos dispostos no artigo 58 do Decreto número 5.296/2004, que estabelece: “O Poder Público adotará mecanismos de incentivo para tornar disponíveis em meio magnético, em formato de texto, as obras publicadas no País”.

Concordamos com Callai (2016b, p. 289) quando ela diz:

¹ O Mecdaisy permite a produção de livros em formato digital acessível, no padrão Daisy. Desenvolvido por meio de parceria com o Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro – NCE/UFRJ, o Mecdaisy possibilita a geração de livros digitais falados e sua reprodução em áudio, gravado ou sintetizado (fonte: <http://intervox.nce.ufrj.br/meccadaisy/>).

Tenho como tese a ser defendida que o LD (e todo o processo que dele faz parte até chegar ao aluno) se constitui na possibilidade de democratização do acesso ao conhecimento. Mas também tenho claro que há limites e fragilidades para que isso aconteça realmente.

A compra e a distribuição dos Livros Didáticos atendem os alunos do Ensino Fundamental e Médio, na modalidade regular ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), que estejam em escolas públicas em escalas municipal, estadual e federal.

Este processo segue doze passos que vão da adesão pelas escolas e editoras até a chegada às instituições escolares, são eles: Adesão; Editais; Inscrição das editoras; Triagem/Avaliação; Guia do livro; Escolha; Pedido; Aquisição; Produção; Análise de qualidade física; Distribuição; Recebimento.

Callai (2016b, p. 295-296) resume da seguinte forma esse processo:

146

Todas as escolas públicas recebem a indicação do livro para escolha a cada três anos, considerando o cronograma do processo de avaliação. O PNLD tem todo um conjunto de ações, que se inicia através do Edital específico às editoras interessadas a se candidatarem, os autores a se empenharem na elaboração, e a organização da comunidade acadêmica para realização da avaliação, também fica disponibilizado o guia para que os professores realizem a escolha das obras e finalmente estas chegam ao destino, que são os alunos das escolas públicas. E as escolas particulares também adquirem, estas por sua conta, as obras que lhes interessam.

Cavalcanti (2016, p. 332) complementa falando que:

Atualmente, o PNLD é um programa nacional que propõe a inscrição de livros didáticos para serem ava-

liados, via edital, periodicamente (a cada ano o processo ocorre para um dos três segmentos do ensino básico: fundamental – anos iniciais; fundamental – anos finais; ensino médio). Com base nos critérios apresentados no edital, uma equipe de avaliadores realiza a avaliação dos livros (num processo que busca o máximo de isenção e lisura). Depois, um guia é disponibilizado aos professores de escolas públicas do País; nele estão livros recomendados, por matérias, contendo uma resenha de cada um deles e os critérios de recomendação/exclusão das obras que foram inicialmente apresentadas. Com a publicação dos guias, as escolas que fazem adesão ao Programa procedem à escolha dos livros, com a recomendação explícita de que os professores participem diretamente dessa etapa e que façam escolha em 1ª e 2ª opções, e na etapa final os livros escolhidos são comprados pelo Estado e distribuídos para as escolas.

147

O processo de avaliação dos livros vem melhorando com os novos encaminhamentos dados pelo MEC. A concepção de escolha da instituição responsável pela avaliação ser a partir de seleção por chamada pública se torna uma forma de democratização deste encaminhamento e também pluraliza a avaliação ao levar a outras mãos, que não sempre as mesmas, o processo regido pelo Programa Nacional do Livro Didático.

O aprofundamento nos parâmetros avaliativos, que são segmentados em cinco grandes blocos – descrição global da obra; formação cidadã; proposta pedagógica, conteúdos, atividades e ilustrações; manual do professor; aspectos do projeto gráfico-editorial da obra –, também avançou, principalmente em relação à pluralidade de visões de mundo e sobre questões como o empoderamento da mulher e o papel fundamental que povos indígenas e afrodescendentes tiveram/têm na composição do povo brasileiro e de outras nações.

Mesmo com todos esses passos seguidos para avaliação, devemos considerar o PNLD como algo superior a uma mera – mas trabal-

hosa – distribuição de livros e outros materiais para as instituições educacionais de educação básica.

Nesse programa estão contidas visões de mundo que serão distribuídas a populações ribeirinhas, residentes em municípios interiores, comunidades agrícolas, grandes metrópoles etc. Sua função confunde-se com a luta por uma diversidade que muitas vezes permanece silenciada em nossa sociedade.

O LD apresenta grande impacto na dinâmica de muitas escolas e foi importante para a Geografia Escolar; como bem destacam Bologian e Almeida (2011, p. 71), “no processo de construção e reconstrução histórica do saber geográfico escolar no âmbito educacional brasileiro, foi fundamental o papel desempenhado pelos Livros Didáticos nacionais de Geografia produzidos desde o início do século XIX”.

Este tipo de material concatena em sua essência o embate do conhecimento humano, carregando visões de mundo que precisam ser compreendidas e aprofundadas, sendo material de concretudes e invisibilidades, nunca deve servir como unívoca voz nos palcos escolares, mas sim ajudar a compor as vozes do coral que rege as nossas práticas pedagógicas.

“Nenhum livro deve ser visto como a última palavra sobre o tema estudado” (Fernandes, 2010, p.156), por mais que o processo avaliativo dos LDs tenha avançado, nós professores não devemos ficar restritos jamais a esse material, ele é um ponto entre tantos disponíveis, parte de nós educadores encontrar o melhor uso para o LD em nossa relação com os estudantes.

Caminhos possíveis: Livro Didático e o professor

Um dos principais gargalos do PNL, que observo enquanto professor da rede pública e como participante do processo avaliativo, é o processo de escolha desse material por parte dos professores. Para tanto, o Guia do Livro é de grande importância, como bem destaca o próprio site do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação): “a leitura deste Guia é importante porque é um docu-

mento elaborado para apoiar o processo de escolha realizado pelo conjunto de professores de cada escola”; contudo não é utilizado por grande parte dos professores, alguns até desconhecem esse material.

A abertura do Guia de Geografia Anos Finais do Ensino Fundamental traz a seguinte redação:

É com alegria e comprometimento que entregamos a você o Guia de Geografia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Alegria por finalizarmos esse material, após muito trabalho e estudo, numa troca intensa de ideias entre diferentes colegas avaliadores. Comprometimento por sabermos que este Guia se constitui em material útil e preciso para que você possa fazer a sua escolha reflexiva e criteriosa. Para tanto, o Guia foi elaborado a partir de um processo longo e com critérios de natureza teórico-prática com base na experiência e na contribuição de vários profissionais, todos eles envolvidos com o ensinar e aprender Geografia, seja em salas de aula do Ensino Fundamental ou do ensino universitário. Profissionais empenhados em valorizar a Ciência Geográfica para uma educação pública de qualidade os quais estimulam valores e comportamentos, cooperando para a reflexão dos espaços, em múltiplas escalas, com autonomia e discernimento (Brasil, 2016, p. 7).

149

Parte das editoras começam a “cercar” as escolas em um período anterior à própria publicação do Guia. Logo que desponta o aceite de seus livros pelo MEC, se inicia um movimento “eleitoral”, em que as instituições escolares recebem caixas e caixas contendo as coleções aprovadas na chamada pública, além da visita de representantes das editoras, que prometem mil e um benefícios à escola se ela passar a adotar aquela determinada coleção.

Destacamos que isso é prática proibida e que você professor(a) deve denunciá-la. O processo de escolha deve ser pautado por prefe-

rências teórico-práticas suas, e não por promessas, lembre-se de que ele vai acompanhá-lo pelos próximos três anos, não só você, mas os seus estudantes.

A escolha é uma atitude filosófica, portanto, deve ter coerência com os fundamentos teórico-metodológicos em que você acredita, professor.

Ressaltamos que o Livro Didático não é – não deve ser – o epicentro do processo de construção do conhecimento, mas ele pode servir como ponto de quebra de estigmas e visões distorcidas sobre aspectos geográficos, um material que pode lhe auxiliar em sua prática cotidiana, dando indicações de possibilidades para uma maior reflexão em relação ao espaço geográfico.

Por isso a escolha da coleção a ser utilizada deve ser um processo realizado com calma e com materiais específicos para tanto, no caso o Guia. Como docente da escola pública sei da falta de um momento específico para essa ação em muitas realidades escolares, dependendo do docente conseguir encaixar momentos entre uma sala de aula e outra, entre uma escola e outra.

Mas, para além dessa questão de disponibilidade de tempo, tem que haver a chegada deste Guia às mãos dos professores.

Problema associado diz respeito à escolha do livro didático e ao seu uso. Normalmente, o professor tem indicado o novo título que recebeu, via divulgação da editora, sem leitura criteriosa; sem ter feito o plano de trabalho; sem conhecer o grupo; sem dominar sua área de conhecimento. Resulta daí que, ao longo do ano letivo, ele passa a conviver com um estranho, quando não se estranhando com o livro. O uso torna-se restrito e, com frequência, há o apelo aos exercícios de repetição, não havendo o diálogo com a obra e com o aluno (Schäffer, 2010, p.148).

Uma possibilidade de fácil realização é o MEC enviar às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação os Guias em formato .pdf (*Portable Document Format*) – ou mesmo outro formato –, para que esse material se dissemine de forma mais facilitada a partir das listas de *e-mails* dos professores das redes. Não nos iludiremos que isso faria com que fosse possível atingir cem por cento dos professores, mas já chegaria a grande parte deles e possibilitaria um início de diálogo nos momentos de intervalo das aulas. Além do custo com transporte e logística ser nulo, uma vez que as partes envolvidas utilizariam somente a rede mundial de computadores para isso.

Muitos professores nem sabem onde procurar o Guia, como pude constatar em uma reunião realizada em 2016 na Coordenadoria de Educação da rede estadual de Canoas-RS, em que um grupo de perto de sessenta professores foi questionado sobre quem utilizaria o Guia, e somente eu, que tinha participado do processo de escolha, o havia utilizado. Muitos disseram que não sabiam onde procurá-lo e que no tempo em que estavam nas suas escolas nunca o utilizaram, nem mesmo o viram.

Outro ponto a se pensar é em cursos sobre a avaliação e o uso dos Livros Didáticos se valendo da mão de obra empregada no processo de avaliação. Como este é um procedimento plural, em que professores das cinco regiões do país participam, pode-se pensar em processos formativos com as Secretarias de Educação, Institutos Federais e mesmo nas Universidades, de onde se origina grande parte dos avaliadores, em uma forma de se tecer uma rede onde se (re) pensa o Livro Didático a partir de seus usos e abusos.

Esse processo de formação envolvendo os avaliadores já acontece em algumas instâncias, mas pode ser normatizado a partir da inclusão dessa prerrogativa nos preceitos a serem respeitados/realizados pela equipe de avaliação de cada componente curricular.

A partir do momento em que o professor da educação básica pode compreender o Guia, o processo avaliativo pelo qual os Livros Didáticos passam e os cuidados e as potencialidades desse material,

ele pode, com sua experiência de sala de aula e a partir de suas concepções teóricas, escolher aquela coleção que melhor se adéqua a si e para seus estudantes, melhorando a relação desse material com o qual o governo despense grandes volumes do dinheiro público.

Mas, para que isso ocorra, o Guia necessita chegar a ele de forma mais facilitada e antes do processo de escolha ser desenvolvido dentro de sua instituição escolar (por exemplo, na escolha do triênio 2017-2019 para os anos finais do Ensino Fundamental, o processo foi aberto em período anterior à disponibilização do Guia por parte do MEC).

Como destaca Callai (2016b, p. 296):

Outro aspecto importante diz do processo da escolha internamente na escola. A escolha raramente é feita através do conhecimento e da análise do que está posto no guia, mais ainda, a maioria dos professores da disciplina nem participa desse processo de escolha.

152

Um melhor canal de comunicação entre o MEC e as instituições escolares cadastradas para o programa facilitaria este processo de chegada do Guia ao público alvo.

Além deste material desenvolvido para facilitar a escolha, um processo de formação sobre os livros com aqueles que, além de avaliadores, também são professores é uma boa pedida para se continuar aperfeiçoando o processo de produção-distribuição-escolha definido pelo Programa Nacional do Livro Didático.

O ideal seria que todos pudessem participar do processo avaliativo – algo impossível por tantas razões que não há porque citá-las –, pois quem é inserido neste contexto passa a ter outro olhar sobre o Livro Didático, objeto tão amado e tão odiado por diferentes locais de nosso Brasil.

Como não existe a possibilidade de uma participação global dos professores nesse processo de avaliação, se insere a necessidade de cursos de formação, além de um olhar mais atento dos cursos de

formação de professores, como bem destacado por Schäffer (2010, p. 149):

Até o momento, o que se verifica é que as licenciaturas não produzem, não acolhem, não leem, pouco criticam, não conhecem o livro didático. A universidade e suas licenciaturas fazem que não veem que o aluno da graduação usa o livro didático quase às escondidas, saindo da universidade sem saber que o ensino que ele orientará é um outro saber.

Com um novo olhar sobre os LDs, talvez se torne possível que menos pessoas odeiem esse tipo de material. Uma melhor concepção sobre ele e seus processos pode levá-lo a ser melhor utilizado pelos educadores, sendo mais bem quisto por estes que são, juntos aos estudantes, os grandes usuários, e, se são usuários de algo, precisam compreendê-lo, para que o utilizem em suas plenas possibilidades, e também ser ciosos de suas fragilidades.

153

Referências

BRASIL. Decreto n. 5.296 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n^{os} 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Poder Executivo, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 6 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2017: Geografia - Ensino fundamental anos finais/Ministério da Educação - Secretária de Educação Básica - SEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

BOLIGIAN, Levon; ALMEIDA, Rosângela Doin de. A cartografia nos livros didáticos no período de 1824 a 1936 e a história da Geografia escolar no Brasil. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de (Org.). *Novos rumos da cartografia escolar*.

- currículo, linguagem e tecnologia. São Paulo: Contexto, 2011, p. 71-90.
- CALLAI, Helena Copetti. O livro didático no contexto dos processos de avaliação. In: *Revista OKARA: Geografia em debate*, João Pessoa: v. 10, n. 2, p. 273-290, 2016a. Disponível em: <<http://www.okara.ufpb.br/ojs/index.php/okara/article/view/31203/16316>>. Acesso em: 2 maio 2017.
- CALLAI, Helena Copetti. O livro didático permite e oportuniza a democratização do conhecimento? In: SPOSITO, Eliseu Savério; DA SILVA, Charlei Aparecido; SANT'ANNA NETO, João Lima; MELAZZO, Everaldo Santos (Orgs.). *A diversidade da geografia brasileira: escalas e dimensões da análise e da ação*. Rio de Janeiro: Consequência, 2016b, p. 287-306.
- CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. *Ensino de Geografia*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; GOULART, Lúgia Beatriz. A questão do livro didático em Geografia: elementos para uma análise. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; SCHÄFFER, Neiva Otero; KAERCHER, Nestor André (Org.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 5. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2010, p. 133-136.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Livro didático em Geografia: recurso/suporte ao trabalho docente autônomo do professor ou apêndice da política educacional oficial? In: SPOSITO, Eliseu Savério; DA SILVA, Charlei Aparecido; SANT'ANNA NETO, João Lima; MELAZZO, Everaldo Santos (Orgs.). *A diversidade da geografia brasileira: escalas e dimensões da análise e da ação*. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2016, p. 323-342.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. O livro paradidático em sala de aula: do planejamento ao uso. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; SCHÄFFER, Neiva Otero; KAERCHER, Nestor André (Org.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 5. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2010, p. 153-156.
- GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. tradução de Eric Nepomuceno. 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2014.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. *Para ensinar e aprender Geografia*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- SCHÄFFER, Neiva Otero. O livro didático e o desempenho pedagógico: anotações de apoio à escolha do livro texto. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; SCHÄFFER, Neiva Otero; KAERCHER, Nestor André (Org.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 5. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2010, p. 137-151.

Livro Didático e professor de Geografia: interações na prática de ensino

Carina Copatti

Introdução

Nestes últimos anos tem sido frequente entre os pesquisadores da área da educação maior interesse por pesquisas que tratam sobre a educação escolar e pelas práticas de ensino dos professores. Há também inúmeras pesquisas que abordam os diferentes saberes mobilizados pelos profissionais e os recursos de que se utilizam para o exercício da profissão docente.

No que concerne à Geografia, além destes temas, tem sido cada vez maior o interesse pelos materiais didáticos utilizados no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem escolar. Dentre as pesquisas, algumas têm como foco a avaliação dos Livros Didáticos (Callai, 2016; Cavalcanti, 2016), o papel do Livro Didático em sala de aula (Albuquerque, 2014; Lajolo, 1996), o protagonismo do professor na sua utilização (Sposito, 2006; Castrogiovanni; Goulart, 2003), além de pesquisas acerca de temas específicos presentes nos Livros Didáticos que chegam às escolas.

Os Livros Didáticos vêm suscitando um vivo interesse entre os pesquisadores de uns trinta anos para cá (Choppin, 2004, p. 549). As transformações do mundo, as atualizações presentes nas diferentes áreas do conhecimento e no cotidiano da escola têm contribuído para que haja maior interesse entre os pesquisadores em analisar e compreender o Livro Didático, desde a sua constituição, os processos de avaliação, distribuição e utilização na rede de educação básica. Tam-

bém tem se intensificado diante dos avanços nas políticas públicas em relação aos processos de produção, divulgação e avaliação de Livros Didáticos através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que visa melhorar a qualidade dos materiais distribuídos nas escolas públicas de todo o país.

Na área da Geografia essa preocupação está em voga, dentre outros motivos, pela influência que este material exerce em sala de aula, na prática docente. Em muitas realidades o Livro Didático é utilizado como um manual ou a própria aula; é “[...] o recurso mais presente em sala de aula, quando não a própria aula, a voz principal no ensino” (Schäffer, 2001, p. 141). Em outras realidades, tende a contribuir para a formação de crianças e jovens como fonte de pesquisa, de leitura e complementação do planejamento da aula do professor. Ainda, constitui-se como uma fonte de pesquisa a ser levada para casa, pois “através do LD muitas famílias têm o único livro que pode ser manuseado, que pode ser lido, que pode ser considerado uma fonte de informação” (Callai, 2016, p. 295).

156

No decorrer deste texto, temos como objetivo refletir sobre a interação que se efetiva entre o Livro Didático e o professor de Geografia no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, trazemos as seguintes questões: de que maneira o Livro Didático influencia na prática docente? Que potencialidades podem emergir da interação Livro Didático-professor para o ensino de Geografia, considerando a autonomia do professor na prática docente?

Apresentamos, num primeiro momento, uma breve apreciação sobre a constituição deste material e do processo de avaliação dos Livros Didáticos no contexto atual, tratando o Livro Didático como recurso importante, disponibilizado às escolas da rede pública; ainda, analisando brevemente sua influência na Geografia Escolar. Algumas das considerações trazidas ao debate têm como base nossa participação em processos avaliativos de Livros Didáticos,¹ também levando em conta a experiência como docente na educação básica, em escola

¹ Processo de avaliação - PNLD 2017 (anos finais do ensino fundamental) e PNLD 2018 (ensino médio).

do campo e educação indígena, e, ainda, as reflexões possíveis por meio de pesquisas atuais que tratam sobre a autonomia docente na atuação profissional na educação básica.

Num segundo momento debatemos a respeito da interação Livro Didático-professor nas aulas de Geografia e da necessidade do desenvolvimento profissional e da autonomia docente na condução do processo educativo, que contribui para o aprimoramento da relação que se efetiva com o Livro Didático.

1. Breves considerações sobre a constituição dos Livros Didáticos, processos de avaliação e sua importância no ensino de Geografia

O Livro Didático tem ganhado destaque em diversas pesquisas em educação e especificamente sobre educação escolar, visto que tem sido o material mais utilizado na rede pública de ensino do país. Segundo Teive (2015), esse recurso, com seus diferentes formatos, características e conteúdos, tem ocupado lugar privilegiado em sala de aula desde a origem dos sistemas nacionais de educação, no começo do século XIX. Conforme a autora, o conjunto dos livros escolares tem sido uma das fontes históricas disponíveis para adentrar o universo das práticas e fazeres escolares (Teive, 2015, p. 827).

Este material constitui o meio pelo qual a sociedade estabelece o que deve ser lembrado e o que é realmente importante conhecermos em determinado período (Albuquerque, 2014, p. 164), ou, ainda, como “um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (Le Goff, 1996, p. 545). Estas questões estão vinculadas às finalidades do ensino, as quais estão representadas nos Livros Didáticos, o que lhes atribui um caráter de difusor de determinadas visões de mundo (Albuquerque, 2014, p. 165). Nesse sentido, o Livro Didático se constitui a partir de certas concepções e apresenta um “recorte” de conhecimentos disponíveis nas diversas ciências.

Desse modo,

[...] perceber as concepções elaboradas em diferentes períodos da trajetória deste material didático permite dimensionar a complexidade e diversidade deste objeto. Assim, tomar o Livro Didático como objeto para estudo requer problematizar as relações que produziram e permitiram seu aparecimento em um dado momento histórico, relacionando não apenas as políticas educacionais, mas as articulações entre os diversos envolvidos na produção, circulação e uso destes materiais didáticos (Silva, 2013, p. 66-67).

Estes são aspectos essenciais para a compreensão da permanência e pertinência do Livro Didático no contexto escolar e no ensino da Geografia, que, assim como as demais ciências, tem neste recurso um meio para a divulgação de conhecimentos e informações.

158

A fim de compreender o atual momento em que se encontra o processo de inserção de Livros Didáticos no contexto escolar, se faz necessário considerar algumas decisões que contribuíram para que o Livro Didático esteja hoje presente nas instituições escolares, nos mais diversos componentes curriculares, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio.

Em 1929 ocorreu a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), para legislar sobre políticas públicas do Livro Didático, e em 1938 foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), com o objetivo de estabelecer critério de controle da produção e circulação dos livros no país. Após alguns anos sem grandes avanços, no ano 1966 um acordo entre o MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) criou a Comissão do Livro Técnico e Didático (Colted), assegurando recursos para a distribuição de 51 milhões de livros no período de três anos (Ferrari; Silva, 2016, p. 3-4).

Ainda, conforme as autoras, em 1970, com os recursos do INL, o MEC implementou o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, e em 1971, através do INL, o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), que assume a administração e

o gerenciamento dos recursos financeiros para a Colted. Nesse ano ocorreu o fim do convênio MEC/Usaid. Em 1976, com a extinção do INL, a Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) tornou-se responsável pela execução do programa do Livro Didático. Porém, devido à escassez de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a maioria das escolas municipais não recebia os materiais (Ferrari, Silva, 2016, p. 3-4).

Em 1985 ocorreu a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e em 1994 articularam-se os critérios para avaliação do Livro Didático pelo MEC/FAE/UNESCO, iniciando-se em 1996 o processo de avaliação pedagógica dos Livros Didáticos com a publicação do primeiro Guia de Livros Didáticos (1ª a 4ª série). Posteriormente, no decorrer da década de 2000, outros avanços foram possíveis com a distribuição de dicionários, livros em braile e materiais em libras e Atlas Geográfico para as escolas que possuem EJA e o Ensino de 5ª a 8ª séries. No ano de 2004 pela primeira vez ocorreu distribuição de livros de português e matemática para alunos do Ensino Médio, nas regiões Norte e Nordeste do país, ampliado em 2005 para todas as regiões do Brasil. Somente em 2008 ocorreu distribuição integral de livros para o Ensino Médio, abrangendo todas as disciplinas, sendo repostos a partir de 2009, a partir de maiores investimentos para anos iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio e EJA. Este foi um importante avanço perante as dificuldades em termos de materiais e recursos disponíveis nas escolas (Ferrari; Silva, 2016, p. 3-4).

Segundo o PNLD, na atualidade os Livros Didáticos devem conter uma série de requisitos básicos para a sua aprovação, os critérios têm sido aprimorados e são descritos em edital específico para cada edição de avaliação, com indicações para os editais referentes aos anos iniciais, finais do ensino fundamental e também de ensino médio. Nesse processo, conforme Choppin:

É preciso levar em conta a multiplicidade dos agentes envolvidos em cada uma das etapas que marcam a vida

de um livro escolar, desde sua concepção pelo autor até seu descarte pelo professor. A concepção de um livro didático inscreve-se em um ambiente pedagógico específico e em um contexto regulador que, juntamente com o desenvolvimento dos sistemas nacionais ou regionais, é, na maioria das vezes, característico das produções escolares (edições estatais, procedimentos de aprovação prévia, liberdade de produção etc.). Sua elaboração (documentação, escrita, paginação etc.), realização material (composição, impressão, encadernação etc.), comercialização e distribuição supõem formas de financiamento vultuosos, quer sejam públicas ou privadas, e o recurso, as técnicas e equipes de trabalho cada vez mais especializadas, portanto, cada vez mais numerosas. Por fim, sua adoção nas classes, seu modo de consumo, sua recepção, seus descartes são capazes de mobilizar, nas sociedades democráticas sobretudo, numerosos parceiros (professores, pais, sindicatos, associações, técnicos, bibliotecários etc.) e de produzir debates e polêmicas (Choppin, 2004, p. 554).

São várias as etapas pelas quais passa o Livro Didático: o trabalho inicial de construção da proposta pelo autor/autores, os ajustes e as adequações ao edital, a edição final da proposta, a submissão à avaliação, a triagem inicial pelo FNDE e pela instituição contratada por ele; posteriormente, ocorre o processo de pré-análise pela equipe da Secretaria de Educação Básica (SEB); ainda, as etapas de avaliação pedagógica (que culminam na aprovação, aprovação condicionada ou reprovação, na construção de pareceres e de resenhas que constituirão o Guia do Livro Didático). Continua o processo com a correção das falhas pontuais das obras aprovadas, falhas estas indicadas a partir da avaliação realizada pelos “duplos cegos”, culminando com a impressão dos livros. Nos casos de coleções reprovadas as editoras podem elaborar recursos em relação à avaliação. Por fim, o processo continua com a chegada do Guia do Livro Didático às escolas, a fim de que os

professores realizem a escolha dos livros que melhor se aproximem de suas concepções e do ensino de Geografia que desenvolvem na realidade em que atuam. Após o período de seleção das coleções, o processo culmina com a aquisição pelo MEC das coleções aprovadas e com a distribuição destas nas instituições públicas de educação básica de todo o país.

Na atualidade, embora sejam os autores e editoras os agentes de produção, divulgação e venda de Livros Didáticos, o que se avalia não são suas práticas, seus indicadores (de venda ou preferência pelos professores, por exemplo), mas sim as obras propriamente ditas, tomando-se como referência sua dimensão científica e pedagógica (Sposito, M., 2006, p. 5).

No contexto do PNLEM 2018, o edital 04/2015 para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas foi lançado em 2015, tendo como finalidade convocar editores, detentores de direito exclusivo de reprodução de obras, para participarem do processo de aquisição de obras didáticas destinadas às escolas públicas federais e as que integram as redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal. Nesse processo, foram avaliadas obras de todos os componentes curriculares, destinadas aos estudantes e professores do ensino médio. Cada uma das coleções deveria ser constituída como uma proposta pedagógica única para o ensino e aprendizagem ao longo dos três anos, precisando estar organizadas por ano e coleção, constituindo livros do estudante e respectivo manual do professor (PNLEM 2018, edital 2015).

O edital orienta tanto o processo de submissão de propostas para avaliação quanto as orientações específicas aos avaliadores de cada área do conhecimento, selecionados a fim de realizar a avaliação das coleções não identificadas, a partir de um processo individual e, posteriormente, em etapa em que a dupla de avaliadores (duplo cego) analisa item por item a ficha elaborada individualmente, ponderando, repensando, reavaliando cada situação para se chegar a um consenso em relação a uma escolha mais pertinente e construir uma ficha única, “consolidada”, e, por fim, a partir deste material, elaborar

os pareceres das obras aprovadas, aprovadas com ressalvas ou reprovadas e as resenhas das obras aprovadas que constituirão o Guia do Livro Didático.

Alguns elementos precisam ser considerados de modo geral para todas as coleções didáticas, como a adequação à legislação vigente, as dimensões de formação cidadã, coerência e correção de conteúdos e informações, relação entre concepções teórico-metodológicas do manual do professor e Livro Didático. Ainda, necessita de adequações das atividades aos conteúdos e ao nível de conhecimento do estudante, além de ser construído com qualidade de impressão e acabamento, e conter fontes fidedignas nos *links* indicados para pesquisa ou naqueles que foram utilizados como referência na construção da proposta do Livro Didático.

De modo específico, o manual do professor deve articular os conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento; de modo interdisciplinar, propor discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, possibilitar leituras complementares ao livro do estudante e sugestões para atualização do professor.

162

O edital, nos aspectos comuns a todas as áreas, considera necessário o domínio das linguagens, a compreensão de fenômenos, a construção e aplicação de conceitos, o enfrentamento de situações-problema, a construção de argumentação, elaboração de propostas de intervenção na realidade, tendo por base os conhecimentos desenvolvidos na escola e o respeito aos valores humanos. E expõe os critérios específicos para a Geografia: possibilitar a consecução de atividades que propiciem a interação professor-estudante, coerência e adequação entre os livros da coleção, conteúdos e conceitos geográficos aceitos pela comunidade científica e aplicados a todas as regiões do país. Ainda, conceitos a partir dos processos, dinâmicas e fenômenos, em suas relações espaço-temporais; conteúdo que não induza a erros conceituais ou de informações apresentadas de modo incompleto ou confuso. Também considera a necessidade de informações corretas e atualizadas, que demonstrem o embasamento teórico-metodológico adotado; apresentar mapas, gráficos e tabelas utilizando a linguagem

cartográfica, localizada corretamente no espaço e no tempo; estar isenta de qualquer tipo de doutrinação, preconceitos ou outras formas de discriminação; não conter marcas, símbolos ou outros identificadores de corporações ou empresas, a não ser quando se mostrarem necessárias para explicar os processos espaciais (PNLEM 2018, edital 2015).

O edital considera para a Geografia a importância de localizar, compreender e atuar no mundo complexo, problematizar a realidade, reconhecer as dinâmicas existentes no espaço geográfico, fundamentando-se nos conceitos de natureza, paisagem, espaço, território, região, rede, lugar e ambiente, incorporando, também, dimensões de análise que contemplam tempo, cultura, sociedade, poder e relações econômicas e sociais (PNLEM 2018, edital 2015).

O processo de avaliação não se trata somente de um processo que culmina com a aprovação/reprovação de determinada coleção didática, seguindo as orientações do edital, mas implica desenvolver o olhar para os detalhes de um Livro Didático, dos diferentes elementos que o compõem e que podem contribuir no processo educativo. Torna possível aos profissionais envolvidos, principalmente considerando professores da educação básica, recentemente incluídos na avaliação de Livros Didáticos, estarem em contato com uma coleção didática no decorrer do processo, analisando fragilidades e potencialidades para o ensino de Geografia na escola.

No que concerne à análise científica dos conteúdos dos Livros Didáticos, segundo Choppin, há duas grandes tendências, uma que se refere à crítica ideológica e cultural dos Livros Didáticos, e a mais recente desde o final dos anos 1970, que analisa o conteúdo dos Livros Didáticos segundo uma perspectiva epistemológica ou propriamente didática. Nesse processo, ou se colocam em evidência as principais características de um livro/coleção de livros, ou se delimita sua evolução por meio da análise de várias gerações de manuais ou de edições sucessivas de um mesmo livro. As pesquisas que se referem ao conteúdo ideológico e cultural dos antigos manuais escolares ou da imagem que eles apresentam da sociedade têm se mantido como

o essencial da produção científica nos últimos vinte anos (Choppin, 2004, p. 555-556).

No entanto, há outros elementos importantes na atualidade que vão além da avaliação dos conteúdos dos Livros Didáticos de Geografia, de sua atualização, dos elementos visuais que contêm ou da avaliação destes materiais na fase anterior à sua adoção em sala de aula. Dizem respeito ao processo de interação do professor com o Livro Didático no momento em que o escolhe, recebe este material na escola e dele se utiliza para o planejamento das aulas. Portanto, nos interessa a utilização do Livro Didático pelo professor de Geografia em sala de aula, num contexto marcado por novos desafios, em meio a um processo que se intensifica a partir das transformações sociais recentes, em uma sociedade influenciada, cada vez mais, pelos processos de globalização.

Mesmo com os avanços obtidos pelo progresso das tecnologias de informação que chegam em grande parte das escolas brasileiras, o Livro Didático continua presente no contexto escolar, sendo parte do processo de mediação realizado pelo professor. Ao longo do percurso desde a sua institucionalização, por muito tempo os Livros Didáticos não configuravam como materiais frequentemente avaliados. Porém, nas últimas décadas, têm apresentado significativos avanços, tanto pela atualização dos conteúdos, de revisões nas concepções teórico-metodológicas da ciência-base, como nas complementações que ganham espaço em textos e atividades diversas, além de tratarem da formação para a cidadania.

As transformações da sociedade, que ocorrem de forma mais intensa na contemporaneidade, repercutem no contexto educacional e no ensino da Geografia Escolar. Consequentemente, os materiais didáticos também precisam ser constantemente atualizados, os conteúdos teóricos neles contidos precisam, ao mesmo tempo, relacionar a ciência geográfica com o cotidiano do estudante e os processos de aprendizagem que se constroem a partir de diferentes escalas de análise e na relação espaço-tempo, bem como trazer propostas com linguagem adequada às faixas etárias a que se destinam, de modo a potencializar o interesse do estudante pelo Livro Didático.

As coleções didáticas têm se configurado como importantes meios para aliar diferentes linguagens no sentido de contribuir para a aprendizagem. Nesse processo, os professores têm neste material um complemento que pode potencializar as aulas, caso seja utilizado em momentos oportunos, não se configurando como único recurso no ensino de Geografia em sala de aula.

2. Interações Livro Didático-professor e a autonomia docente no ensino de Geografia

Cumprir à educação escolar a tarefa de trazer às novas gerações conhecimentos a partir do legado histórico e cultural da humanidade. No que concerne à Geografia, enquanto ciência e componente curricular, no contexto contemporâneo, diversos e complexos são os desafios perante as transformações do mundo. Diversos, pois, além da tradição desta ciência enquanto disciplina acadêmica, constitui-se em espaço de formação dos profissionais para atuarem em sociedade na leitura e na compreensão dos fenômenos que ocorrem cotidianamente nos mais diversos espaços. Enquanto componente curricular na educação básica, precisa contribuir para a formação de cidadãos críticos e atuantes perante o contexto atual de transformações que ocorrem na interação com a natureza, no campo sociocultural, político e econômico.

A Geografia Escolar oferece condições para que o estudante construa possibilidades de leitura e compreensão do mundo, das relações sociais e de formação para a cidadania. Nesse processo, ao mediar a formação dos estudantes, o professor faz uso de conhecimentos e concepções que lhe possibilitem desempenhar suas funções. Desenvolver essa tarefa implica ter autonomia no trabalho docente. Dentre as diversas concepções de autonomia, Freire e Miranda (p. 3) explicam que:

Na produção científica da área educacional o entendimento de trabalho e autonomia docente modifica-se. Da autonomia como *status* ou como atributo do

professor, na perspectiva do trabalho docente visto como atividade técnica e especializada, sucede-se a ideia de autonomia como responsabilidade moral individual, ancorada na visão de trabalho docente como atividade profissional reflexiva. Da crítica a essas concepções de trabalho e autonomia docentes postula-se a autonomia como emancipação, como um processo coletivo de transformação social, assentado na ideia de trabalho docente como intelectual crítico. Portanto, a elaboração do conceito de autonomia docente supõe o esclarecimento do conteúdo e da natureza do trabalho educativo, bem como das condições concretas de sua efetivação.

166

Freire analisa a concepção de docência como intelectual crítico a partir de Contreras (2002), que descreve a autonomia desse profissional com base na *obrigação moral*, em um ensino dirigido à emancipação individual e social, guiada por valores de racionalidade, justiça e satisfação; pelo *compromisso com a comunidade*, expresso na defesa de valores para o bem comum e pela *competência profissional*, vista como autorreflexão sobre as distorções e os condicionantes institucionais, desenvolvendo-se pela análise e pela crítica social, bem como pela participação na ação política transformadora da realidade sociocultural (Freire, 2013, p. 104). Para o autor:

[...] a autonomia se define como um processo coletivo, dirigido à transformação das condições institucionais e sociais que geram as distorções ideológicas. Embora essa concepção de docência e autonomia indique uma atitude crítica frente à realidade e à forma como ela é produzida socialmente, compreende-se que o exercício da autonomia na perspectiva da emancipação não depende apenas da reflexão e consciência crítica, mas da

efetivação de uma autocrítica e de ações de resistência às formas de dominação e exploração vigentes nas instituições sociais das quais se faz parte (Freire, 2013, p. 105).

O desenvolvimento da autonomia do professor depende de diversos fatores, dentre eles a formação teórico-metodológica e os conhecimentos da ciência que são base para o trabalho docente. Isso se desenvolve desde a formação inicial e, posteriormente, num contínuo processo de construção do profissional.

Shulman (2005) considera que o professor precisa dominar conhecimentos do conteúdo específico, conhecimentos dos objetivos, metas e propósitos educacionais, conhecimento de outros conteúdos, conhecimento pedagógico geral, conhecimento dos estudantes, conhecimento curricular e conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 2005, p. 10). Há, nesse sentido, um conjunto de conhecimentos que precisam ser considerados a fim de que o profissional construa-se de modo autônomo na condução do trabalho docente. Gauthier et al. (1998) denominam como *saberes profissionais* os diferentes elementos que o professor precisa dominar. São eles: saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais e da ação pedagógica, que podem ser agrupados em saberes da experiência, do conhecimento e pedagógicos (Gauthier et al., 1998, p. 18).

Há, portanto, um conjunto de conhecimentos e saberes dos quais o professor precisa se apropriar para que, na atuação em sala de aula, desenvolva seu trabalho. Porém, “o papel atribuído aos professores tem oscilado entre dois extremos: um em que se vê reduzido à condição de técnico que toma conhecimento do que foi produzido por especialistas, e outro que luta pela autonomia intelectual/profissional que o habilite a atuar como agente ativo/reflexivo” (Fiorentini, Souza Jr.; Alves de Melo, 2011, p. 310). Diante disso, a autonomia na condução do trabalho docente depende de um constante aprimoramento do professor, do exercício reflexivo e do desenvolvimento

intelectual e crítico, num processo tanto individual quanto coletivo, a partir de trocas de experiências com outros profissionais da educação.

Isso contribui para que o professor não seja simplesmente “repassador” de conteúdos e se utilize do Livro Didático como um elemento a mais a contribuir em seu planejamento de ensino. Nesse processo, toma por base os conhecimentos teóricos, metodológicos, didático-pedagógicos, a constituição ético-estética no desempenho de sua função, os elementos próprios da dinâmica escolar e os diferentes saberes e conhecimentos que se constituem na prática de ensino.

Na interação Livro Didático-professor de Geografia, nos interessa a autonomia que se constrói a partir de diversos aspectos, anteriormente citados, e, também, pelo conhecimento do professor em relação ao Livro Didático. Nesta reflexão, consideramos as contribuições de Choppin ao se referir à “complexidade do objeto ‘Livro Didático’, a multiplicidade de suas funções, a coexistência de outros suportes educativos e a diversidade de agentes que ele envolve” (Choppin, 2004, p. 552).

168

Para este autor, os Livros Didáticos exercem quatro funções essenciais, que podem variar consideravelmente segundo o ambiente sociocultural, de acordo com a época, com as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização. Uma primeira função é referencial, tendo o Livro Didático como a tradução do programa curricular. “Ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações” (Choppin, 2004, p. 553).

Uma segunda função, conforme Choppin, é instrumental. Nele se põem em prática métodos de aprendizagem, propõem exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas etc. (Choppin, 2004, p. 553). No contexto atual, o Livro Didático, tende a oferecer, além

dos conteúdos específicos ao componente curricular de Geografia, elementos que incluem trechos de textos científicos, textos literários e elementos que envolvem a linguagem visual do Livro Didático, por meio de ilustrações, gráficos, imagens, dentre outros.

Choppin cita também a função ideológica e cultural do Livro Didático que, a partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento dos principais sistemas educativos, se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes, assumindo um importante papel político (Choppin, 2004, p. 553). A partir dos avanços nos processos de construção, avaliação e utilização em sala de aula, é possível verificar que questões antes ocultadas ou silenciadas nos Livros Didáticos têm sido debatidas e introduzidas em suas propostas. Eles têm apresentado sugestões de estudo de temas sobre relações sociais, desigualdades, minorias étnicas, o papel da mulher na sociedade, a diversidade étnica e cultural, dentre outros assuntos anteriormente não abordados ou abordados superficialmente nos materiais didáticos.

Uma quarta função elencada pelo autor diz respeito à função documental do Livro Didático.

169

Acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Essa função surgiu muito recentemente na literatura escolar e não é universal: só é encontrada – afirmação que pode ser feita com muitas reservas – em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia; supõe, também, um nível de formação elevado dos professores. O livro didático não é, no entanto, o único instrumento que faz parte da educação da juventude: a coexistência (e utilização efetiva) no interior do universo escolar de instrumentos de ensino-aprendizagem que estabelecem com o livro relações de

concorrência ou de complementaridade influi necessariamente em suas funções e usos [...] (Choppin, 2004, p. 553).

Outros materiais didáticos, como livros literários, cadernos temáticos, jornais, revistas, suportes audiovisuais etc., podem contribuir para que, em sala de aula, o ensino de Geografia seja desenvolvido com maior possibilidade de interação estudante-professor, entre os estudantes e destes com os recursos disponibilizados para a aprendizagem. O Livro Didático, em tais situações, não tem mais existência independente, mas torna-se um elemento constitutivo de um conjunto multimídia (Choppin, 2004, p. 553).

O Livro Didático é constituído por um conjunto de concepções e conteúdos sistematizados a partir da ciência geográfica, aliando a linguagem específica dessa ciência a um formato adequado à educação e ao contexto escolar. Na compreensão de Bittencourt (2004), o Livro Didático pode servir como suporte de conhecimentos escolares, de métodos pedagógicos, como veículo de sistema de valores e, também, mercadoria. E assume diferentes funções, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e de como é utilizado nas diferentes situações escolares (Bittencourt, 2004, p. 471), podendo ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares (Lajolo, 1996, p. 4).

Um bom Livro Didático, segundo Castrogiovanni e Goulart, que propicie uma visão da Geografia conforme uma perspectiva crítica, precisa levar em consideração a fidedignidade das afirmações, sem ideias preconceituosas ou distorções, o estímulo à criatividade, representações cartográficas corretas, abordagem que valorize a realidade e que enfoque o espaço como uma totalidade, relacionando natureza e sociedade, utilizando-se de situações concretas e de relevância aos estudantes. Porém, salientam que não há nenhum Livro Didático que atenda perfeitamente todos esses requisitos, o que requer que o professor busque complementar com outros recursos disponíveis os elementos que não estão contemplados no livro que utiliza (Castrogiovanni; Goulart, 2003, p. 133-134).

Diante disso, entendemos que são complexos os desafios que se apresentam à produção de Livros Didáticos, a fim de que deem conta destes elementos e de outros aspectos mencionados anteriormente neste texto. Isso exige dos autores e editoras um contínuo processo de aprimoramento deste material, e também dos seus avaliadores grande responsabilidade em realizar um trabalho que, mesmo partindo de uma determinada visão, seja capaz de considerar as concepções de ciência, conhecimentos pedagógicos, do cotidiano escolar e da legislação, no sentido de conduzir este processo de modo condizente com as necessidades da educação e do ensino de Geografia na contemporaneidade.

É pertinente considerar, também, que inúmeros desafios se apresentam também aos professores que, ao se utilizarem deste material, atentem para a sua significação política e social, para os aspectos essenciais a um ensino de qualidade que torne possível um contínuo envolvimento de si e do estudante no processo de aprendizagem.

Na interação com o Livro Didático, o professor tem a possibilidade de fazer escolhas, refletir sobre o modo como adequá-lo ao contexto em que atua e de que modo aliá-lo a outros recursos educacionais disponíveis, tanto em formato impresso quanto por meio eletrônico. Desse modo, o professor, a partir das bases teóricas e metodológicas da ciência geográfica, dos conceitos e categorias que norteiam os diversos conteúdos apresentados como importantes no componente curricular de Geografia, e partindo de seus conhecimentos e dos saberes construídos sobre/na sua profissão, tende a assumir sua autonomia na interação com o Livro Didático.

Para tanto, precisa desenvolver parâmetros que permitem estabelecer as bases para as suas escolhas, e que estas tenham como finalidade a mediação da aprendizagem do aluno nas aulas de Geografia, e não seguindo um sistema de reprodução conduzido pelo Livro Didático. Silva e Melo salientam que o uso de recursos didáticos não deve ser visto como um posicionamento pedagógico tecnicista. A utilização destes recursos se efetiva enquanto alternativa de apoio ao trabalho teórico-metodológico do professor, contextualizando os conceitos geográficos

cos, que, muitas vezes, são abstratos e necessitam de uma “materialização” para que os alunos os compreendam (Silva & Melo, 2006, p. 3).

Por meio do Livro Didático o professor pode estabelecer propostas que visem aliar as vivências dos estudantes com as propostas nele estabelecidas. Nesse processo, na interação com esse material, tende a favorecer e diversificar as possibilidades de leitura do espaço geográfico e das relações que se estabelecem entre diferentes grupos humanos. Através do Livro Didático, o estudante pode refletir sobre as interações que ocorrem nos mais diversos ambientes do planeta e que contribuem para que os povos mantenham modos diferentes de vida. Ainda, pode contribuir para que o estudante vá além do conhecimento sobre o local, estabelecendo relações com realidades diversas.

172

Trazendo como exemplo a realidade de muitas escolas localizadas no interior do país, em municípios pequenos, em que as escolas de ensino médio abrangem estudantes que, em sua maioria, são oriundos do campo, a presença de um Livro Didático de qualidade tende a potencializar a aprendizagem a partir de suas diferentes propostas didático-pedagógicas. Ainda, tende a favorecer que o estudante, pela interação com o livro, em momentos indicados ou mediados pelo professor, se utilize de textos e conteúdos para analisar, interpretar e compreender as diferentes dinâmicas que envolvem natureza e sociedade, e as transformações pelas quais as sociedades humanas passam continuamente.

Utilizar o Livro Didático, nesse sentido, precisa constituir um movimento de interação com o estudante, um processo que alie investigação, resolução de problemas, adaptação do conteúdo do livro às situações vivenciadas no lugar, sem desconsiderar os lugares mais distantes. Estes desafios são complexos, pois, perante as interações instituídas numa sociedade na qual as mudanças se configuram rapidamente, as informações circulam e se tornam obsoletas, as relações sociais ganham novas configurações em reduzido espaço de tempo, o que desafia a Geografia a assumir a tarefa de contribuir para que os

jovens analisem e compreendam as diferentes situações que acontecem no mundo.

Nesse contexto, novamente defendemos a contribuição do professor como mediador do processo educativo, assumindo o Livro Didático como um parceiro no processo. Conforme Sposito:

Ao se constituir como sujeito ativo, o professor precisa ultrapassar o papel de transmissor de conhecimento que ele exerce, na sala de aula, tendo a capacidade de criar, de decidir e de produzir conhecimento, elaborando análises sobre a realidade e, exercendo, assim, o seu papel como intelectual, transformando o livro didático em instrumento pedagógico e não em instrumento absoluto na sua prática pedagógica (Sposito, E., 2006, p. 25).

Para tanto, conforme defendemos anteriormente, a autonomia precisa constituir um elemento no cotidiano do professor. A autonomia se desenvolve em um contínuo processo que se constrói gradativamente desde o início da formação do profissional e que dá sustentação ao seu fazer docente e às suas opções. Portanto, não podemos desmerecer a importância do Livro Didático, mas sim ter a consciência de que é o professor quem define os procedimentos que precisam ser tomados em sala de aula, utilizando este recurso como complemento, moldando-o à organização de conteúdos e atividades, a partir do currículo e de suas escolhas enquanto professor de Geografia.

173

Considerações finais

Na Geografia Escolar, o Livro Didático é um dos recursos mais presentes, sendo considerado, geralmente, como o principal material didático utilizado nas escolas.

Na prática docente, diferentes interações podem ser estabelecidas entre Livro Didático e professor; isso se efetiva de acordo com a formação do professor, o tempo disponível para preparação das aulas,

os diferentes conhecimentos e saberes que o profissional possui, além da autonomia de escolha de conteúdos, atividades e outras propostas do Livro Didático que mais se ajustam à aprendizagem que pretende desenvolver. Nesse sentido, compreendemos que, no contexto do ensino de Geografia na escola, o professor assume a centralidade na condução do processo de construção do conhecimento em sala de aula, e o Livro Didático é um dos suportes que podem contribuir para o desenvolvimento da aula e para a aprendizagem dos estudantes.

O Livro Didático, por vezes, é utilizado como um “receituário”, a partir do “repasso” de conteúdos e atividades; porém, nas mãos de um profissional que desenvolve suas potencialidades e emprega seus conhecimentos sobre/no trabalho docente, tende a contribuir de modo significativo, a partir de informações diversificadas, contextualizadas, que abrangem diferentes escalas de análise, uma grande diversidade de linguagens, atividades e propostas de interação em sociedade, dentre outras contribuições que traz na contemporaneidade.

174

Desse modo, a autonomia do professor na utilização deste material e as potencialidades do Livro Didático para o processo de ensino e aprendizagem ganham destaque, pois, em sua interação, tendem a constituir um importante meio para o desenvolvimento da aprendizagem do estudante, o desenvolvimento de suas capacidades para a leitura, a compreensão e sua participação ativa nos estudos concernentes à Geografia.

Referências

ALBUQUERQUE, Maria A. M. Livros didáticos e currículos de Geografia: uma história a ser contada. In: CATROGIOVANNI, A. C. et al. (Org.). *O ensino de geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 161- 174.

BITTENCOURT, Circe. Em foco: história, produção e memória do livro didático. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 2004b, v. 30, n. 3. p. 471-473.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da

Educação. Secretaria de Educação Básica. Edital de Convocação 04/2015 – CGPLI. PNLD 2018.

CALLAI, Helena C. O livro didático permite e oportuniza a democratização do conhecimento? In: SPOSITO, Eliseu [et. al.]. *A diversidade da geografia brasileira: escalas e dimensões da análise e da ação*. 1. ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2016.

CASTROGIOVANNI, Antônio C.; GOULART, Lígia B. A questão do livro didático em Geografia: elementos para uma análise. In: CASTROGIOVANNI, A. (Org.) *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS/AGB, 2003, p.132-135.

CHOPPIN, Alain. *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000300012.

FERRARI, Bárbara R. SILVA, Fernanda R. da. As mudanças nos livros didáticos de geografia a partir da percepção dos professores ativos: como é a sua escolha e o que priorizam? In: *VI Seminário Internacional América Platina (VI SIAP) e I Colóquio Unbral de Estudos Fronteiriços*. UEMS - Campo Grande, 2016.

FIORENTINI, Dario; SOUZA JR., Arlindo José; ALVES de MELO, Gilberto Francisco. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA E. M. de A. (Orgs.) *Cartografia e trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2. ed. 2011.

FREIRE, José Carlos da Silveira. *Autonomia da práxis docente na universidade: condições e possibilidades*. 2013. 150f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

FREIRE, José C. da Silveira. MIRANDA, Marília G. de. *Autonomia docente: concepções na formação de professores*. Disponível em: www.sbpnet.org.br/livro/63ra/conpeex/doutorado/.../doutorado-jose-carlos.pdf. Acesso em: maio, 2017.

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, RS: Unijuí, 1998.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*. Ano 16, n. 69. Brasília, 1996.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 4. ed. Campinas, SP: Unicamp, 1996.

SCHÄFFER, Neiva Otero. O livro didático e o desempenho pedagógico: anotações de apoio à escolha do livro texto. In: CASTROGIOVANNI, Antônio C. [et al.]. *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 3. ed. Editora da Universidade/UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros. Seção Porto Alegre, 2001.

SHULMAN, Lee. Conocimiento y Enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*. V. 9., n. 2. 2005.

SILVA, Maria Ediney F. da. Tecendo redes de circulação e produção dos livros didáticos de geografia nas primeiras décadas do século XX. *Revista de Ensino de Geografia*. Uberlândia. v. 4, n. 6, p. 66-81, jan./jun. 2013.

SILVA & MELO. Entre a teoria e a prática: o Ensino de Geografia nas Escolas. In: *Anais... VI Encontro Nacional de Ensino de Geografia*. Fala professor – concepções e fazeres da Geografia na Educação: Diversidades em perspectivas. Uberlândia, Minas Gerais: 2006.

SPOSITO, Elizeu S. Livro didático em geografia, do processo de avaliação à sua escolha. In: *Livro didático em questão*. Boletim 5. Salto para o Futuro. Tv Escola. MEC, 2006.

176

SPOSITO, Maria E. B. A avaliação de livros didáticos no Brasil, por quê? In: _____. (Org.). *Livros Didáticos de Geografia e História: avaliação e pesquisa*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006, p.15-25.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. Caminhos teórico-metodológicos para a investigação de livros escolares: contribuição do Centro de Investigación MARNES. *Revista Brasileira de Educação*. v. 20, n. 63, out.-dez, 2015, p. 827-843.

Nas entrelinhas do Livro Didático: a voz e a visibilidade do aluno

Roselane Zordan Costella

Início o texto justificando a minha voz em relação ao lugar da minha fala. Os tempos e espaços de um professor se misturam com os tempos e espaços de seus alunos, com suas ações e reflexões, são resultado deste conjunto de misturas no decorrer de suas vidas. O conjunto de tempos que delineiam o espaço constitui a construção da voz ou do estado de mudez de quem se constitui professor ou aluno.

Estou professora da universidade, mas sou professora, e como professora fui/sou, pois não sei se deixamos um dia de ser, professora da Educação Básica. Por aproximadamente vinte e oito anos, eu fiquei diante de crianças e adolescentes tentando justificar a importância da Geografia para as suas vidas. Por muitas vezes passei perto, mas, por muitas outras, somente deixei brisas, que dissiparam conteúdos com pouco movimento.

Assim, falo inicialmente do professor, ou no professor, para que possamos entender a responsabilidade que temos em pilotar um Livro Didático. O professor realmente não é como um profissional “outro”, um profissional comum, um profissional que aprende o seu ofício, se aprimora e aplica o que aprendeu, exatamente como aprendeu. Um profissional “outro”, e não qualquer, não tem a responsabilidade de ensinar a aprender.

Quando estragamos um celular, um computador ou precisamos de um dentista, procuramos estes profissionais que resolvem o nosso problema sem se preocuparem em nos ensinar a consertar o celu-

lar, computador ou em nos ensinar exatamente como devemos fazer uma intervenção num dente ou numa lesão. Os profissionais aplicam o que aprenderam para resolver os nossos problemas. O professor não aplica o que aprendeu para ensinar seus alunos de forma imediata e simplista. Tudo o que aprendemos na universidade, todos os ensinamentos, extremamente necessários, não são os ensinamentos que aplicamos de forma direta aos nossos alunos. Os conteúdos que trabalhamos com os alunos são lapidados, pensados, repensados e refletidos a partir do lugar e da voz de quem aprende. Não ensinamos os conceitos da forma como aprendemos.

No meu tempo de universidade, lembro com certa nitidez a complexidade dos conceitos que aprendi, o tempo que levávamos para entender o que era e o que não era, por exemplo, um território, quantos autores, quantas infinitas discussões, quantas tardes ensolaradas, ou não, quentes, frias ou despercebidas. Saí praticamente doutora no entendimento do conceito, deste ou outros, muitos outros. Ao chegar diante de um grupo de quinta série (antiga – pois hoje chamamos de quinto ano), os alunos não aguentariam me ouvir falar neste conceito, nem por trinta minutos, sim, o aprendizado extremamente complexo se tornaria simplista se eu apenas aplicasse o que aprendi, se eu sintetizasse tudo o que havia aprendido e de imediato repassasse como se fosse uma estratégia de jogo.

Nestes contextos percebemos que os ensinamentos da universidade, repito – extremamente importantes e aparentemente complexos –, se tornavam simplistas demais para eu poder dar conta dos meus alunos. Se eu os aplicasse exatamente como aprendi, jamais conseguiria realmente proporcionar a aprendizagem. As minhas memórias de aprendizagem não comportavam as memórias dos meus alunos. Precisava eu buscar algo que superaria o conteúdo em si, precisava eu buscar, de forma incansável, o entendimento do pensamento do meu aluno. Não aplico o que aprendi como outros profissionais fazem. Eu reaprendi o que aprendi para poder ensinar meu aluno a aprender. Assim, o professor tem algo a mais que aplicar, o professor precisa incessantemente estudar como ensinar, pois suas memórias de

como aprendeu foram apagadas com o tempo e o que fica em nossos pensamentos é a síntese do que aprendemos. O produto do técnico em informática não é a pessoa que leva o computador para consertar, o produto do técnico é o computador concertado. O produto do professor não é o conceito de território, o produto do professor é a produção e autoria de ideias do aluno que apreende sobre território.

O Livro Didático, aparentemente, tem como produto o conteúdo, mas o professor, ao revirá-lo, ao iluminá-lo, ao libertá-lo, ao desorganizá-lo e ao ouvi-lo, pode, sim, ter como produto o aluno, o seu pensamento, a sua produção de ideias.

Nas entrelinhas do Livro Didático, significa no ausente, na produção e na interpretação dos fatos, nas intenções e principalmente na proximidade do conjunto de assuntos com o aluno e seu lugar. Nas entrelinhas temos o alcance das nossas potencialidades, o poder das nossas marcas. Localizando-nos nas entrelinhas é que abandonamos o reducionismo e o sectarismo.

Quando falo das entrelinhas, penso na maneira de unir o desunido, significar o despercebido e refletir o que aparentemente parece fixo. Ao revirar os muitos Livros Didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de diferentes tempos e diferentes segmentos, percebo que a apresentação dos conteúdos sempre se porta da mesma forma. Temos normalmente uma divisão do espaço geográfico com nenhuma ou pouca relação entre os elementos que o compõem. Neste momento nasce a consciência das entrelinhas.

Não há como um professor trabalhar com seus alunos, de forma a desenvolver potencialidades e reflexões, se obedecer à lógica separatista dos assuntos didaticamente colocados nos manuais. Não podemos trabalhar o clima do Continente Europeu sem, de forma articulada, trabalhar as relações de exploração do mundo. Não há como trabalhar a hidrografia do Continente Africano sem reconhecer o poder que os caminhos dos rios deste continente tiveram na invasão de caçadores de escravos. Não há como compreender os conflitos chineses sem voltar constantemente aos mapas que revelam as suas limitações naturais. Não há como trabalhar os índices de desenvol-

vimento humano de um país, sem o entendimento dos mesmos em outro ou em outros países. As entrelinhas carregam estas intenções, estas que dependem do reconhecimento de processos de aprendizagem, que superam o conteúdo, que superam os conceitos simplistas.

O professor é responsável por todas estas manifestações que fluem do ausente, ele é o pensante, aquele que enxerga além do que está visível. O professor carrega em seu universo experienciado a condição de ensinar a aprender, de ensinar a ver e enxergar, de ensinar a compreender o que não está posto. Neste sentido, precisamos pensar na constituição identitária deste professor, a forma como lê o mundo e como decifra nesta leitura os entendimentos e as relações. O professor é fruto do seu lugar e precisa movimentar-se constantemente para o lugar de seus alunos. Nada simples...

Sabemos que a construção do professor se processa em um determinado cenário histórico, econômico e cultural. Como formadores, precisamos ter sempre presente o questionamento sobre quais identidades ajudamos a formar com nossa prática pedagógica, nossas aulas e nossos procedimentos didáticos aplicados (Guimarães, 2015, p. 53).

180

No texto escrito pela autora citada, há uma reflexão sobre a formação dos profissionais em educação, a importância dos currículos e das consequências que estes currículos imprimem nos cursos de formação de professores. Trago esta autora e as marcas de seu texto para pensarmos no poder do professor em transformar os fixos em fluxos e os sólidos em líquidos.

Quem vai intermediar as leituras que compreendem as entrelinhas dos Livros Didáticos são, por excelência, os professores. A formação dos mesmos deve priorizar o entendimento de alunos, além do entendimento de conteúdos. Ao verificar as imagens, cada vez mais comuns, estampadas nas coleções, percebemos que estamos vivenciando a visibilidade, os códigos, antes, quase em sua totalidade,

premeditados por palavras ou frases, hoje são constituídos por imagens, cada vez mais coloridas, atrativas e convidativas para a leitura do que está posto. Mas, afinal, o que tem a ver a formação do professor com as imagens atraentes dos livros?

As imagens carregam intencionalidades, são as entrelinhas, a partir delas o aluno desenvolve o seu poder de entendimento dos fatos, talvez melhor que se dependesse do próprio texto tradicionalmente escrito. As imagens dos Livros Didáticos também têm voz e, dependendo do professor, pois, podem ter sentidos diversos. Conforme Tonini (2013, p. 179),

Então, as imagens podem ser pensadas como um aparato cultural, com finalidade de formação e subjetivação e, tal como veiculada em materiais escolares (principalmente o livro didático – por ser o mais usual), estariam se valendo de certos dispositivos de poder que entram em jogo para capturar identidades ali inscritas.

181

No momento em que a autora atribui a interpretação das imagens ao poder da subjetividade, podemos concluir que esta subjetividade não está colocada de forma imutável e que a partir das imagens de um Livro Didático podemos propor textualizações e compreensões diversas. Novamente vem à tona o papel do professor em transformar estas imagens em conexões com o mundo, com os textos e com o próprio aluno.

Em relação à voz e a visibilidade do próprio aluno no interior do Livro Didático, me refiro à condição de estranhamento que os alunos devem ter ao se misturarem com os textos, com os mapas, com as imagens e com os dados enciclopédicos. A Geografia não é somente do outro, ela está falando de cada um de nós em cada um de seus conteúdos, isso não significa que seus ensinamentos façam parte do senso comum, significa que o que está escrito tem a ver com cada um. Não podemos passar pelos textos sem nos reconhecermos, não podemos ficar alheios aos acontecimentos que permeiam a estrutura dos livros.

Por outro lado, a Geografia é o componente curricular que se vale de colocar o aluno no lugar do outro. Ao mesmo tempo que ele reconhece o seu lugar, as suas relações e a composição de sua vida, esta ciência permite que ele compreenda onde está e o que está fazendo o outro. Os dados matemáticos que compõem os textos e as imagens, bem como os mapas que localizam os acontecimentos, são dados que precisam ser interpretados com estranhamento. O significado dos números no contexto das vivências das pessoas permite o entendimento das dificuldades, das realidades e dos acontecimentos. O saneamento básico, o analfabetismo, a mortalidade, a violência e muitos outros dados não podem ser encarados com normalidade pelos alunos. O Livro Didático apresenta estas informações de forma estática, pela impossibilidade de discussão direta. O professor precisa dar vida aos dados, comparando-os com o cotidiano, levando o aluno a pensar sobre a existência dos mesmos, sobre a possibilidade de vivência daqueles que se encontram em realidades distintas.

182

Conforme o Guia de Livros Didáticos – Ensino Fundamental – Anos Finais – Geografia – 2017:

A Geografia, em sua essência, fala do não eu. Do *outro*. Do outro município que não o meu. Do outro Estado que não o meu. De outro país que não o meu. De outro continente que não o meu. De outra religião, etnia, geração, classe social, dentre outras dimensões, que não a minha. Os livros didáticos auxiliarão você, professor, a ampliar sua capacidade e a de seus estudantes de perceberem, e quem sabe, de entenderem a complexidade da vida, a complexidade do outro.

O entendimento dos acontecimentos de forma reflexiva permitirá o entendimento do outro pela complexidade. Quando trabalhamos de forma simplista os conteúdos e conceitos geográficos, estamos abortando a possibilidade de desenvolver a ideia, a síntese e a auto-

nomia de quem discute Geografia. Transformar as informações dos livros em conhecimento é colocar os alunos no enfrentamento com os textos. A relação do livro, do aluno e do professor é tensa, pois possibilita a mudança de comportamento, desde que se consiga significar o conhecimento trazido pelos textos. A tensão se transforma em prazer e as ideias fluem desde o momento em que há conexão entre os conteúdos e os alunos.

A voz do aluno entra em processo de simbiose, tornando-se múltipla, inaugurando novos conhecimentos, novas formas de pensar e de intervir naquela e em outras realidades. O livro dá voz ao aluno e este, por sua vez, se torna visível, se reconhece nos acontecimentos e se torna capaz de, com autoria e autonomia, interpretar e inferir nos textos, nas imagens, nos mapas e nos inúmeros gráficos que matematicamente parecem imutáveis.

Por esta razão acreditamos no Livro Didático como um caminho para o reconhecimento da Geografia enquanto ciência viva, com conteúdos passíveis de serem interpretados e refletidos. O Livro Didático, utilizado e compreendido como um instrumento que possibilita a construção do conhecimento, também influencia no processo de conscientização do aluno.

Por meio dos ensinamentos do Livro Didático o aluno lê a realidade e se posiciona diante dela. A leitura de mundo oportunizada pelos textos e por outras formas de comunicação tem início no conhecimento de forma significativa dos conteúdos e conceitos postos. Diferencio aqui, no plano do ensino e da aprendizagem na Educação Básica, os termos conteúdos e conceitos e posteriormente retomo a questão importante da conscientização.

Os conceitos que estruturam ou sustentam os ensinamentos que estão no Livro Didático de Geografia são aqueles que o professor utiliza em, praticamente, todos os conteúdos. Exemplifico aqui o conceito de paisagem: se este conceito estiver nos livros como um determinado recorte espacial que permita a vazão da subjetividade, o entendimento em diferentes planos ou coordenadas, ou ainda, se este conceito estiver imbuído de infinitas temporalidades, podemos

utilizá-lo de forma dinâmica, tanto no processo temporal como no processo de simultaneidade espacial.

Ao propormos o entendimento da interlocução entre os quadros paisagísticos para dar conta do estudo do espaço geográfico, utilizamos o conceito de paisagem para que o aluno dinamize o seu olhar, afine sua posição em relação aos acontecimentos do mundo e reconheça os elementos postos nas diferentes paisagens como se não fossem isolados.

Partindo do pressuposto que o livro evidencia o conceito de paisagem deixando claras as intenções em olhar o recorte espacial como uma parte da continuidade, o professor, a partir deste entendimento pode utilizar este conceito, com esta intencionalidade, para qualquer conteúdo ensinado. Ao trabalhar com a Amazônia no sexto ano ou trabalhar com a Tundra Ártica ou Alpina no nono ano, vai utilizar-se da concepção do conceito para fazer as interferências no processo de ensino e aprendizagem (ensinagem).

184

Ao ler o texto sobre a Amazônia apresentado no livro, ou ainda, observar as imagens estampadas entre os textos, o professor deve tencionar para que o aluno enxergue e veja estes locais como paisagens, como recortes que carregam temporalidades e simultaneidades, ou ainda, como continuidades e rupturas espaciais. Ao tratar da Amazônia, o aluno precisa se dar conta da imensidão temporal que está constituída nesta paisagem atual. Sua formação, o tempo de sua existência, como se constituiu, o que já não é mais original, as intenções dos seres humanos em relação a ela, a sua localização e suas condições de continuidades em outras partes do planeta, a sobrevivência das pessoas neste contexto, as relações geopolíticas, as discontinuidades...

O estudo da Amazônia exemplificado anteriormente, aplicado ao estudo da Tundra Alpina ou da Tundra Ártica, se define pela concepção que temos sobre o conceito paisagem, e não somente sobre o conteúdo que este conceito abarca. Se compreendermos que a paisagem representa tudo isso, cada vez que tratarmos de um dos quadros paisagísticos do espaço estaremos atentos a isso, ou seja, às

simultaneidades, temporalidades, intencionalidades e outras (ades) que possam aparecer.

Os conteúdos que abrilhantarão o entendimento destes conceitos estão representados pelo clima, vegetação, demografia, economia, geopolítica, entre outros. Se a paisagem for trabalhada no entendimento dos conteúdos como estanques e fragmentados, o sentido atribuído aos conteúdos será outro. Por esta razão é importante o professor entender como os conceitos estão evidenciados nos livros e utilizá-los da forma mais reflexiva possível.

Arrisco-me a dizer que os conteúdos em si servem nas escolas para serem esquecidos, jogados ao léu, desvairados ao vento, guardados em amarelados Livros Didáticos perdidos no tempo. Arrisco-me novamente a solicitar ao leitor se ele, o leitor, lembra o conteúdo estudado no segundo bimestre ou trimestre do segundo ano do ensino médio em física ou química. Pergunto a todas as pessoas desorientadas no mundo que aprenderam de forma veemente a Rosa dos Ventos, se as mesmas têm noção da orientação vivida ou concebida. Estes e outros infinitos exemplos nos comprovam que os conteúdos quando trabalhados sem significado ou sem a intencionalidade da reflexão, da consciência ou da relação, não permanecem nas mentes dos nossos alunos.

Mas, se o conteúdo não fica, o que fica, por que trabalhamos então? Por que “perdemos nosso tempo” em explicar detalhes do clima ou da população, se tudo isso o tempo apaga? Para que então servem os conteúdos que estão descritos em cansativas páginas, carregadas de um recurso extremo despendido pelo Estado, nos materiais didáticos distribuídos pelas escolas do nosso país?

O que fica para nossos alunos não são os conteúdos, são as ideias produzidas a partir destes conteúdos, o que fica é o poder da síntese, é o entendimento do todo, o posicionamento, a consciência, a reflexão, o poder das relações. Não permanecerão, nas mentes dos alunos, os nomes das vegetações que compõem a Amazônia, o que permanecerá é a consciência temporal da sua existência e consequentemente a relação desta temporalidade com a preservação e a luta por condições

melhores daquela e de outras populações. O que permanecerá é a leitura do espaço de forma articulada e mais inteligente, reconhecendo as continuidades e rupturas. O que permanecerá, dependendo da forma como trabalhamos com nossos alunos, será a autoria e autonomia das discussões, a vontade e a capacidade de aprender, a condição de extrapolar conceitos para humanizar entendimentos.

Conforme Costella (2017, p. 13),

As relações existentes entre o conteúdo e as possibilidades de ação sobre ele é que nos permitem efetivar uma aprendizagem significativa. Ensinar o aluno a enxergar diferentes possibilidades de interpretar o espaço, por meio dos conteúdos apresentados é ensiná-lo a efetivar diferentes interpretações em infinitos momentos de aprendizagem.

186

Reconheço a importância que tem para o professor que trabalha com os Livros Didáticos a compreensão que os livros trazem dos conceitos que estruturam os conteúdos. A partir deste reconhecimento, que também está balizado nos manuais dirigidos ao professor, que orientam o trabalho junto aos Livros Didáticos, fica mais claro a forma como os conteúdos precisam ser trabalhados.

A análise apurada dos conceitos trazidos nos livros lembra-me, de forma concreta, da representação dos mesmos (fig. 1). Faço a analogia com uma garrafa de qualquer tipo ou origem. Conforme o local onde estou ou a hora do dia, esta garrafa que levo comigo poderá ter em seu interior conteúdos diversos, poderá ser água, suco, remédio ou um bom vinho. O conteúdo é diverso, mas o que ampara este conteúdo, a garrafa, permanece o mesmo. A garrafa representa o conceito, aquele que abarca de forma constante os conteúdos, os mais variados conteúdos. Conforme o entendimento que temos sobre este conceito, conduzimos o entendimento e a reflexão sobre os conteúdos.



Figura 1 – Conceitos estruturantes
Fonte: Construída pela autora.

A partir do entendimento dos conceitos e conteúdos, sem a pretensão de oferecer uma receita, vou relatar uma experiência que vivenciei junto aos meus alunos da Educação Básica na utilização do Livro Didático. Inicialmente gostaria de manifestar as surpresas que tive na conclusão desta atividade, como a capacidade ou a incapacidade de enxergar no livro a continuidade dos acontecimentos e das paisagens. Muitos alunos, ao serem convidados a se misturar ao Livro Didático, apresentaram dificuldades extremas de se colocar como parte dos acontecimentos, outros não conseguiam enxergar a continuidade dos acontecimentos. Exemplifico: Imagine-se olhando o interior de uma sala, observando tudo o que compõe aquele espaço, pense que se eu solicitasse agora que você desenhasse esta sala como um todo, você somente conseguisse desenhar a sala em partes, uma parede numa folha, o teto em outra e a outra parede em outra folha. É como se você enxergasse o todo, mas não conseguisse articular as partes, foi assim que vi a maioria dos meus alunos a partir do exemplo de atividade que apresentarei a seguir.

1. Inicialmente solicitei aos alunos, em trios, que escolhessem de forma aleatória três imagens que estivessem presentes no Livro Didático, de preferência imagens de capítulos diferentes.
2. Após a escolha, solicitei que colocassem cada imagem no centro

de uma folha de papel A3, escrevendo o que representavam ou reproduzindo, por meio do desenho.

3. Feita esta representação, solicitei que colocassem as folhas lado a lado e escrevessem ou representassem por desenhos a continuidade de cada imagem. Na primeira folha, por exemplo, uma imagem do Continente Africano, na segunda uma do Japão e na terceira uma dos povos andinos. Os alunos teriam que pensar que espaços, que paisagens, que situações estavam nos lugares em branco ou ausentes nas representações. Se cada uma das imagens estava centralizada nas folhas de papel, que acontecimentos as separavam, o que tinha numa escala maior ou menor em volta de cada representação. O que uma tinha a ver com a outra.
4. Após esta fase, de difícil reflexão, o grupo deveria construir um texto sobre estes espaços ausentes entre as imagens, ou sobre os espaços mentalmente projetados, colocando acontecimentos, elementos e relações.

Como evidenciei no início desta atividade, as dificuldades dos alunos em reconhecer o todo me fizeram pensar na impossibilidade de entender os acontecimentos que o Livro Didático apresenta de forma articulada e inter-relacionada. Se não compreendermos os conceitos que estruturam estes conteúdos, se não levarmos em consideração o aluno dentro do texto, talvez percamos a oportunidade de fazer com que eles compreendam o espaço como um conjunto indissociável, ou as paisagens como um conjunto de temporalidades. Proporcionar ao aluno o entendimento do espaço ausente entre uma e outra informação é poder da Geografia.

Faz-se necessário voltar a uma reflexão que tenho há anos sobre o que significa o entendimento do espaço ausente ou mentalmente projetado no ensino da Geografia. Esta ciência, ao se transformar em componente curricular da Educação Básica (não estou me referindo que sejam duas coisas diferentes, me refiro a outra roupagem), tem por proposição levar o aluno a interagir com um espaço desconhecido.

O espaço ausente a que me refiro é um espaço não presente entre as classes que separam nossos alunos, é um espaço que o aluno tem em seu pensamento, em sua ideia. O espaço ausente é aquele que o aluno aprende sem nunca ter estado lá, “pior” é que ele existe, mas não na experiência dos nossos alunos. Este espaço é mentalmente projetado, ou seja, o aluno é capaz de projetar utilizando-se de diferentes coordenadas ou de diferentes planos para explicar acontecimentos que se passam nas relações travadas pelos elementos ou objetos que os compõem.

Os espaços ausentes, quando trabalhados de forma consciente, desenvolvendo a conscientização, darão luz às discussões mais coerentes e efetivas das realidades. Os espaços ausentes, quando refletidos, se tornam presentes nas continuidades e rupturas, perpassam a condição de fixos e passam a condição de fluidez. Os espaços ausentes ou projetados mentalmente são aqueles que o nosso aluno passa a discutir, sem ter estado lá. O Livro Didático é um conjunto de espaços ausentes.

Quando falo em conscientização, preciso lembrar Paulo Freire em seus ensinamentos sobre o mundo e sobre os acontecimentos do mundo. Conforme o autor (2016, p. 56): “Assim, a conscientização é o teste da realidade. Quanto mais nos conscientizamos, mais ‘desvelamos’ a realidade, e mais aprofundamos a essência fenomênica do objeto diante do qual nos encontramos, com o intuito de analisá-lo”.

Com o intuito de analisar e intervir na realidade própria ou do outro, nós professores precisamos dar voz e visibilidade aos nossos alunos, para entendermos como os mesmos compreendem o mundo vivenciado ou ausente, sendo o Livro Didático um caminho para isso. Tudo ou “quase” tudo depende de nós professores da Educação Básica ou professores formadores dos próprios professores.

Referências

COSTELLA, Roselane Z. Para Onde Foi A Geografia Que Penso Ter Aprendido. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos.; TONINI, Ivaine M.; KACHERNER Nestor André; COSTELLA Roselane Zordan. (Orgs.). *Movimen-*

tos do Ensinar Geografia: rompendo rotações. Porto Alegre: Evangraf, 2015, p. 29-40.

FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Cortez, 2016.

GUIMARÃES, Iara V. Questões sobre a Formação de Professores de Geografia. In: RABELO, Kamila S. P.; BUENO Míriam A. (Orgs.). *Currículo Políticas Públicas e Ensino de Geografia*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2015.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. *Guia do Livro Didático – Anos Finais do Ensino Fundamental – Geografia*. Secretaria de Educação Básica. 2017.

TONINI, Ivaine M. Notas Sobre Imagens Para Ensinar Geografia. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 3, n. 6, 2013.

Para a crítica da Geografia que se ensina através dos Livros Didáticos

Marcos Antônio Campos Couto

Introdução

O texto analisa modelos metodológicos que presidem a organização e o desenvolvimento dos conteúdos do ensino de Geografia, que se manifestam, por exemplo, nos Livros Didáticos. O caminho utilizado foi confrontar dois modelos, a despeito da diversidade de propostas. O primeiro, que foi objeto de descrição e análise mais detalhada, organiza-se a partir da definição dos conceitos centrais de cada conteúdo, seguida pela exposição dos seus processos e temas correlatos, para no final aplicar à realidade tudo o que foi ensinado e aprendido. Portanto, nesta sequência, é necessário primeiro aprender o que significam os conceitos, processos e temas, para depois utilizá-los na interpretação e análise do real. O segundo modelo, em contraposição, propõe que se parta do real e do levantamento de problemas socioespaciais concretos que justifiquem, para sua compreensão, o ensino e a aprendizagem de determinados conteúdos; seguido, então, pelo ensino de conceitos e temas e, no final, a retomada do questionamento sobre a realidade feito no início.

Descrever os modelos de forma que se possa identificá-los a partir de suas características centrais é importante para a prática pedagógica e para a pesquisa em ensino. Em seguida, indicam-se as fontes teóricas que permitem explicá-los e compreender suas razões de ser. No final, são apresentadas novas propostas metodológicas e de que maneira, nelas, os conteúdos do ensino podem estar organizados, in-

cluindo os Livros Didáticos. Entretanto, o ponto de partida é uma breve apresentação do que se entende por metodologia do ensino de Geografia, considerando sua importância para as escolhas que o professor faz do quê, do como e do por que ensinar.

O quê, por que, como e onde ensinar Geografia?

O momento mais amplo da prática social da Geografia é a atuação de seus professores nas escolas da educação básica. A metodologia se constitui em resposta aos desafios que professores de Geografia enfrentam cotidianamente em sua prática política e pedagógica nos dias de hoje.¹

Campo científico com assento escolar, a Geografia que se ensina reproduz concepções de mundo e de sociedade; e, em uma sociedade de classes, é importante reafirmar a opção pela produção de conhecimento geográfico a serviço de práticas sociais transformadoras, inspirada naqueles e naquelas que, ao lutarem contra a desigualdade e as diferentes formas de opressão, anunciam outra sociedade.

192

Estes fundamentos político-ideológicos de classe exigem o questionamento da natureza do conhecimento geográfico, dos seus aspectos teórico-metodológicos que orientam a prática pedagógica, ou seja, das respostas àquelas perguntas permanentes do professor: o quê e por que ensinar Geografia? A favor de quem e contra quem ensinar? Contudo, para chegar propriamente à metodologia do ensino, é necessário acrescentar outras perguntas: como ensinar? E, ainda, onde ensinar?

Assim, a metodologia do ensino de Geografia é síntese destas diferentes determinações. Para sua elaboração, é necessário que se defina o que é a Geografia como prática social e como objeto de interpretação da sociedade de classes no atual contexto histórico, balizadores da delimitação da sua função social na escola; premis-

¹ A Geografia ou os conteúdos geográficos chegam à população brasileira por intermédio dos 48,8 milhões de alunos e alunas matriculados nas 186,1 mil escolas de educação básica no Brasil (Censo Escolar de 2016).

sas básicas que facilitam ao professor estabelecer os seus critérios de seleção de conteúdos e conceitos, e de metodologias do ensino. Portanto, saber o quê, por que e a favor de quem ensinar são guias preliminares que orientam a organização do processo de instrução (o quê e o como ensinar), de forma que acelere e torne mais efetiva a aprendizagem dos conteúdos escolares pelos alunos. Para isso, a pedagogia oferece múltiplas possibilidades didáticas que, articuladas aos ensinamentos da psicologia do desenvolvimento, permitem criar proposições metodológicas para a construção do conhecimento geográfico na escola.

Entretanto, para dimensionar as possibilidades e limites de um processo de ensino organizado de forma consciente e intencional, há que se considerar a natureza e as condições da escola pública brasileira. Assim, a pesquisa em ensino de Geografia e a reflexão sobre a prática pedagógica exigirão, por um lado, a descrição do sistema escolar nacional e da escola enquanto local de estudo e de trabalho. Por outro lado, visando a sua compreensão, o questionamento da forma como foram construídos os sistemas federal, estaduais e municipais de ensino, resultantes de tensões entre poder central e regional (provincial, estadual) e da atribuição de funções paralelas e não articuladas, mas, sobretudo, como um processo desigual e combinado de expansão da escola pública (em função das lutas dos trabalhadores) com a precarização das condições de estudo e trabalho (como reação das forças conservadoras).

O conteúdo a ser ensinado e as condições do ensino e da aprendizagem por parte dos professores e alunos constituem a base sobre a qual os caminhos metodológicos devem ser criados e desenvolvidos. Consequentemente, não há metodologia que ofereça respostas e caminhos para todas as situações de ensino, não podendo ser uniforme ou detalhada, mas apenas guia geral para a prática. De qualquer forma, dependem da compreensão da Geografia do presente momento histórico – do processo de globalização, do neoliberalismo –, do delineamento de suas manifestações em diferentes escalas e, simultaneamente, de como a escola e seus sujeitos estão nele inseridos. Portanto,

a metodologia é a reflexão teórico-prática sobre a organização do processo de ensino-aprendizagem que dê conta do conteúdo e dos desafios reais do mundo e da prática pedagógica, seguindo a sugestão de Hegel (1995) de estabelecimento de um método idêntico ao conteúdo, ou seja, que se constitua a partir e relacionado com as contradições do mundo real.

A partir desta compreensão, que mundo o Livro Didático reproduz, de maneira que possamos identificar a lógica de organização de seus conteúdos?

Como se tem organizado os conteúdos dos Livros Didáticos?

É possível identificar algumas partes comuns nos Livros Didáticos, mesmo que eles não sejam exatamente iguais.

Desde os anos 1990 muitos livros do ensino fundamental e médio vêm apresentando Páginas Iniciais, de Unidades ou Capítulos. Elas são compostas com fotografias ou telas de pintura ou charges, em folha única ou dupla, que podem ter diferentes funções: sugerir conteúdos e formas (concepções) de abordagem, iniciar a metodologia de descrição da paisagem, expor situações reais do mundo, que geralmente permitem propor perguntas iniciais e/ou criar problemas para pensar. Há também Livros Didáticos que indicam – nesta página inicial, ao lado ou sobre as imagens – os conteúdos ou conceitos centrais da unidade ou capítulo.

É necessário tomar alguns cuidados com estas imagens, que costumam ser de boa qualidade técnica e pedagógica, pois elas induzem os alunos a determinadas percepções e/ou interpretações. Por exemplo, num capítulo ou unidade dedicada ao estudo da população brasileira, a imagem inicial deve contemplar sua diversidade social e étnico-cultural; ou, se a imagem apresenta a família brasileira com pai, mãe e filhos, é necessário evitar o raciocínio de que se trata do modelo ideal, a partir do qual as outras formas de família são consideradas como desvios ou incompletas.

Alguns autores sugerem que através destas imagens seja possível levantar os conhecimentos prévios dos alunos. Por exemplo, a partir das telas de Tarsila do Amaral que retratam o campo e a cidade, o texto do Livro Didático pergunta: “O que você sabe sobre o espaço rural brasileiro? E sobre o espaço urbano?” (Bolígian et al., 2009, p. 54). Embora tais perguntas possam considerar que o ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem seja aquilo que o aluno não sabe, elas estão na lógica do conhecimento científico, pois espaço rural e urbano são conceitos da ciência, da escola. Entretanto, conhecimento prévio não é isso, não é o que o aluno sabe da matéria ou conteúdo que o professor quer ensinar. Embora vivam nestas realidades da cidade ou do campo, os alunos em sua experiência concreta podem se referir a elas por outros termos, por conceitos cotidianos construídos em sua relação com os diferentes fenômenos (conteúdos) que constituem e caracterizam a cidade e o campo. Assim, as perguntas iniciais devem tentar captar a maneira como o fenômeno que se pretende ensinar marca a experiência social dos alunos, suas práticas e saberes espaciais.

195

Por fim, a imagem, como estratégia de levantamento de problemas geográfico-espaciais para pensar e resolver, é o mais rico de possibilidades pedagógicas, contanto que o problema proposto esteja no nível de compreensão dos alunos e, simultaneamente, estimule a aprendizagem de novos conteúdos e conceitos para resolvê-lo.

De qualquer forma, a observação da imagem é o ponto de partida do processo de ensino; o que pode levar à conclusão de que “a construção do conhecimento se inicia no plano sensorial e só depois atinge o plano racional (Cavalcanti, 1998, p. 144). Entretanto, quando se observa uma imagem para descrevê-la em função de determinado problema, o sensorial e o racional estão juntos. Por outro lado, como se trata de uma fotografia do real – e não do real –, a própria imagem já é um recorte, delimitado por determinada intenção e propósito, uma abstração da realidade. Portanto, na escola, ao observar e questionar uma imagem, se está operando no campo do abstrato (das ideias prévias, das perguntas, das hipóteses, dos focos, dos problemas), em busca de se

apropriar do real e do que o sensorio mobiliza, na forma do concreto-pensado.

Em seguida, dando início ao conteúdo do capítulo propriamente dito, o texto segue a lógica do conhecimento científico universal, ou seja, sem estar relacionado com determinado problema socioespacial concreto ou com as práticas espaciais dos alunos; com os quais normalmente os professores trabalham. Em determinados Livros Didáticos, esse texto se inicia descrevendo o objeto de estudo do capítulo, como, por exemplo, elencando as principais formas de relevo, ou a extensão territorial do Brasil, ou do espaço rural etc. Nesse caso, os conceitos vão sendo apresentados a partir do método descritivo. Em outras coleções, o capítulo começa contextualizando o conteúdo no tempo e no espaço, como, por exemplo, a formação do território brasileiro, ou a geopolítica da guerra fria, ou o processo de urbanização, ou até mesmo a formação da Terra. Nesse caso, os conceitos vão se desenvolvendo a partir da narrativa dos processos de formação dos espaços ao longo da história. Existem capítulos de Livros Didáticos que se iniciam com as definições dos conceitos centrais da Geografia, como, por exemplo, paisagem, território, lugar e espaço geográfico; ou outros conceitos menores relacionados aos diferentes fenômenos geográficos, tais como as definições de monções, rochas magmáticas, solo, latitude, carvão mineral, indústria, agricultura; sempre seguindo o modelo: a indústria pode ser definida como..., ou o território é um espaço delimitado..., ou a paisagem geográfica é aquilo que se observa..., ou a sociedade de consumo se caracteriza por... Nesse caso, o método de definição, no qual um conceito (uma palavra) é definido através do uso de outros conceitos (palavras), orienta a metodologia. Depois da parte inicial do capítulo, o conteúdo se desenvolve em subtítulos, entrelaçados com mapas, fotografias, pinturas, boxes, desenhos, esquemas que, relacionados aos conceitos, auxiliam na sua explicação.

A descrição da realidade pelo método descritivo, normalmente utilizado pelos Livros Didáticos, não é a opção que leva o aluno à compreensão crítica do mundo e de sua posição nele. Porque descrever não é explicar, embora faça parte da construção do conhecimento.

Por exemplo, o texto do livro descreve a estrutura geológica do Brasil, afirmando que nos escudos, formados por rochas metamórficas e ígneas de idade pré-cambriana, há muitos minerais; entretanto sem explicar por que isso ocorre. Cabe à Geografia descrever o mundo para explicá-lo. Para isso, a descrição deve ser combinada com a explicação, precedida e acompanhada da pergunta que a orienta; ou seja, primeiro pergunta e problematiza e depois descreve; o problema a ser pensado e respondido conduz a descrição.

É muito importante a contextualização no tempo e no espaço dos fenômenos geográficos, pois as noções críticas de Geografia atualmente concebem que seu papel é justamente compreender que a sociedade é simultaneamente tempo e espaço, a tradução da história em Geografia e vice-versa; não para contar a história das transformações do espaço, ou da transição do espaço natural ao espaço humanizado, mas para conduzir o método que explicita a natureza das mudanças dos modos de produção e de seus momentos como condição para a explicação das alterações na organização geográfica da sociedade.

O método de definição de conceitos pode conduzir os alunos a repeti-los mecanicamente, sem compreensão, pois vazios de significados. Por este caminho, o conceito é transmitido – quando se consegue –, e não construído no confronto entre ele (a fala, a palavra), o mundo real e a mobilização de diferentes funções do pensamento, como, por exemplo, a análise, a síntese, a atenção arbitrária e a abstração. Os limites dessa metodologia podem ser ultrapassados pela intervenção consciente do professor. Por outro lado, os conceitos, expressando práticas sociais reais, não são apenas ideias sobre o mundo, pois eles orientam e conduzem a prática social, mesmo que não se tenha consciência disso; tornando indispensável indagar se o conceito utilizado está a serviço de práticas sociais transformadoras ou, ao contrário, da manutenção da ordem.

Nas partes intermediárias e, sobretudo, no final dos capítulos dos Livros Didáticos, são incluídos boxes, com textos e atividades, que recebem diferentes denominações, tais como: “Aplicando Conhecimento”, “Aplique os seus Conhecimentos”, “Leitura”, “Leitura e Dis-

cussão”, “Leitura Complementar”, “Pesquisa e Observação do Meio” etc. Estas seções servem ao propósito de concretizar os conceitos e conteúdos ensinados, através de situações reais de vida e de práticas espaciais. Incluem reportagens de jornais, textos históricos, parte de livros acadêmicos ou paradidáticos que tratam de determinada temática. Normalmente estes textos são mais ricos de possibilidades pedagógicas, pois ultrapassam o caráter universal do conhecimento e expõem questões concretas e problemas do mundo real; embora, na maioria das vezes, presentes apenas no final.

Geralmente os capítulos são encerrados com exercícios, ou atividades, ou glossário pronto ou para ser construído pelos alunos, relacionados aos conteúdos apresentados. Trazem exercícios que exigem apenas a releitura de algum trecho considerado relevante do capítulo ou questões que impliquem a aplicação ou generalização dos conceitos ensinados à determinada realidade concreta, situações reais de vida. Existem ainda Livros Didáticos que incluem um resumo do que foi tratado, mas poucos anunciam o conteúdo do próximo capítulo, de forma a relacioná-los, encadeá-los.

198

Resguardadas as diferenças indicadas, o que se verifica nesta sequência de organização do texto didático é que primeiro é necessário aprender o que significam os conceitos, processos e temas, para depois utilizá-los na interpretação e análise do real. Caso os professores consigam, com seus alunos, realizar todas estas etapas e concretizar o que foi ensinado e aprendido através da sua aplicação ao mundo real, terão tido êxito em sua prática pedagógica.

Contudo, a sequência adotada não é a que oferece mais possibilidades de organização do processo de ensino e mobilização dos alunos para aprendizagem dos conteúdos geográficos na escola e atuação crítica na sociedade capitalista; pelo menos em função dos referenciais teórico-metodológicos que este artigo assume. Pode sugerir que apenas e somente a partir dos conhecimentos escolares seja possível interpretar a realidade. Ao mesmo tempo, esta sequência pode ser utilizada e ter eficiência, não por sua qualidade, mas em função da intervenção do professor, de sua condução e ação conscientes. Mes-

mo assim, haverá muitas resistências para os alunos com dificuldades de leitura e escrita, talvez a maior parte daqueles que frequentam a escola pública brasileira hoje.

As fontes teóricas dos modelos metodológicos

As características metodológicas encontradas nos Livros Didáticos estão fundamentadas na epistemologia do pensamento geográfico e na epistemologia do pensamento psicopedagógico, expostos a seguir.

A Geografia que se ensina através dos Livros Didáticos

A Geografia que se apresenta nos Livros Didáticos, desde o século XIX no Brasil, guarda correspondência com os traços marcantes da Geografia Científica edificada no período de 1750 a 1900 (Tatham, 1959, p. 198) ou até as primeiras décadas do século XX (Moreira, 2008, p. 29); período em que se definem o âmbito do olhar geográfico, a linguagem, o conteúdo e o método, a epistemologia.

George Tatham (ibidem, p. 198) afirma que a Geografia Matemática, a Geografia Física, os poucos aspectos humanos da Geografia e a Geografia Regional foram estabelecidos pelos gregos, a partir de três necessidades interligadas: “a exploração, que provocou a compilação de fatos relativos à superfície da Terra; a elaboração de cartas e mapas das áreas conhecidas; o estudo do material arrecadado”. Dos gregos, este autor destaca dois que viveram na época do domínio do império romano: Strabo (Estrabão, séc. I) e Cláudio Ptolomeu, de Alexandria (séc. II).

Ruy Moreira (2014) vai identificar, nestes dois autores, os dois arquétipos fundadores da Geografia como um saber sistematizado, modelos do que seja o fazer geográfico que chega até os dias atuais. Com Estrabão nasce o modelo da descrição da paisagem, “uma forma de olhar que flagra o mundo no modo como este é visto através da imensa diversidade de paisagens que expressam a multiplicidade de modos de vida dos homens na superfície da Terra” (Moreira, 2014, p.

14). Segundo Tatham (1959, p. 199), para Estrabão, a Geografia “nos familiariza com os habitantes da terra e do mar, com a vegetação, frutas e peculiaridades dos vários pontos da Terra, tornando aqueles que a cultivam homens que levam a sério os grandes problemas da vida e da felicidade”. Com Ptolomeu nasce o modelo do registro cartográfico e da cosmografia. Embora também descreva a paisagem, seu foco é a Terra no universo, seu modelo “é uma forma de olhar que flagra esse mesmo mundo, mas no modo como o todo do universo verticalmente se projeta em paisagens na superfície do planeta, as paisagens expressando em sua diversidade de formas a complexidade cósmica das relações da Terra com o universo” (Moreira, 2014, p. 14). Para Estrabão, a corografia terrestre é o tema da Geografia, pois seu foco é a superfície terrestre, a descrição direta da paisagem. Para Ptolomeu, a descrição da paisagem está inserida no conhecimento da reciprocidade da relação da Terra e do Cosmos, necessário ao entendimento da Terra desde sua condição de planeta e centro do sistema (seu pensamento é aristotélico-geocêntrico), sendo a cosmografia o conhecimento que engloba a Geografia. A prática geográfica é a da descrição, inventário e classificação de informações sobre os povos e seus territórios a partir da observação de suas paisagens (Estrabão), do relato de viajantes e mercadores e do registro cartográfico (Ptolomeu).

O alemão Bernhard Varenius (1622-1650) recupera esses modelos fundadores, entretanto incluindo-os na nova teoria do universo do século XVII. Impactada pela interpretação matemático-quantitativa do universo de Copérnico, Kepler e Galileu, a Geografia é compreendida como um ramo da matemática e é dividida em geral ou universal e especial. De acordo com Hartshorne (1978, p. 115-116), caberia à Geografia Geral de Varenius o estudo da “Terra em geral, descrevendo suas várias divisões e os fenômenos que a afetam como um todo”; fornecedora das “leis gerais” que seriam “aplicadas nos estudos de países particulares”, conteúdo da Geografia Especial.

Ao unificar os arquétipos fundadores, Varenius atualiza as ideias de Estrabão e Ptolomeu para a cosmologia heliocêntrica, portanto à luz da nova base cartesiano-newtoniana das ideias de espaço, de

tempo e de Geografia. Varenius vive o momento de transição das filosofias naturais dos gregos (que atravessam a idade média), com destaque para o confronto entre a física qualitativa e a cosmologia de Aristóteles e a ideia platônica de que o mundo (a física)² se organiza segundo um padrão matemático-geométrico; em direção aos novos paradigmas do que hoje se denomina de ciência moderna. Esta transição, que ocorre nos séculos XVI, XVII e XVIII, dará origem às ciências naturais e à separação, na física do mundo, entre o que é inorgânico e orgânico,³ desembocando na questão ontológica do ser humano como ente da natureza contraposta com a ideia da natureza independente e dominada pelo homem.

Na primeira metade do século XVIII, Tatham (*ibidem*, p. 203) indica a polêmica entre a escola político-estatística de descrições regionais das unidades políticas e a Geografia Pura, que propunha estabelecer as fronteiras naturais a partir dos contornos do relevo ou das bacias hidrográficas. Na segunda metade do séc. XVIII, os Forsters (pai e filho) deram contribuições para o que vai se consagrar, na virada do século XIX para o século XX, como Geografia Humana e Geografia Regional. A observação detalhada de diversas partes da Terra permitiu a J.R Forster (1729-1798) colecionar fatos, compará-los, classificá-los e extrair generalidades que conduzissem à explicação das causas dos fenômenos; muito próximo dos passos do que naquele momento vinha se constituindo como o método experimental. Com este “cuidadoso método científico”, afirma Tatham (1959, p. 204), reconheceu o problema da relação do homem com o meio e fez descrições sobre povoamento, densidade da população e mobilidade dos povos. Seu filho, J. G. Forster (1754-1794), amigo de Alexander Von Humboldt, seguiu o método de observação do pai, desenvolvendo a metodologia de observação da paisagem e da descrição regional.

² Física, no sentido grego, significava o conjunto das coisas que existem, orgânicas e inorgânicas; o que há ao redor e que é visto e sentido. Desta forma, a filosofia natural descrevia e explicava o mundo em sua totalidade.

³ Hartshorne (1978, p. 72) afirma que o termo “Geografia Física”, já presente na época de Varenius, correspondia à sua Geografia geral ou sistemática, mas que incluía o estudo dos fenômenos da vida e da natureza inanimada, da natureza incluindo o homem.

Ao investigar o conhecimento, suas possibilidades, limites e esferas de aplicação, o filósofo iluminista prussiano Immanuel Kant (1724-1804) estabelece a distinção entre conhecimento puro e empírico. Todo conhecimento começa com a experiência, através dos objetos que tocam os sentidos e produzem representações. Pela sensibilidade – um dos troncos do conhecimento – os objetos são dados ao homem. Entretanto, nem todo conhecimento é originado da experiência e das impressões dos sentidos: são os conhecimentos puros, através dos quais os objetos são pensados; o que corresponde ao tronco do entendimento que produz conceitos. Também chamados de conhecimentos *a priori*, pois anteriores e independentes de toda a experiência. Os conhecimentos empíricos são possíveis apenas *a posteriori*, isto é, com a experiência.

De acordo com Tatham (1959, p. 205), para Kant,⁴ as fontes do “conhecimento empírico do homem com relação ao mundo” são as “percepções sensoriais subjetivas” e as “percepções sensoriais objetivas”. Para as primeiras, o mundo é o próprio “eu” do homem, sua alma; enquanto, para as percepções objetivas, o mundo é a natureza. Assim, para Kant, a antropologia (atual psicologia) estuda a alma do homem, enquanto a Geografia Física⁵ estuda a natureza; sendo esta última a primeira parte, essencial e preliminar, do conhecimento do mundo e da compreensão das percepções. Para que a experiência não seja uma coleção de impressões desordenadas da natureza, a Geografia Física fornece a concepção de um todo sistemático, uma ideia de conjunto. Tatham (1959, p. 206) afirma ainda que Kant classifica o conhecimento empírico “de acordo com um conceito” ou de acordo “com a distribuição no tempo e no espaço”. A primeira fornece uma classificação racional, um sistema da natureza, como a classificação dos seres vivos de Lineu, do domínio, reino até a espécie; enquanto “a que se relaciona com o tempo e o espaço é uma classificação física” e fornece “uma descrição geográfica da natureza”. Assim, a História e

⁴ Tatham expõe o texto de Kant em “Introdução às suas aulas de geografia física”, ministradas por 40 anos, no período de 1756 a 1796 na Universidade de Königsberg, Alemanha.

⁵ O que não corresponde ao conceito atual de Geografia Física.

a Geografia são descrições da natureza, sendo a História o “registro dos acontecimentos que se sucedem no tempo” e a Geografia “é o relatório de fenômenos que se sucedem no espaço”; ambas representando o “todo de nossa percepção”. Sensibilidade (sensação, percepção, intuição) e Entendimento (conceito) são os troncos do conhecimento humano. Espaço e tempo, então, são duas formas puras da intuição sensível (sensibilidade), a partir dos quais a multiplicidade de fenômenos é intuída em certas relações, permitindo aos seres humanos organizar suas percepções sensoriais objetivas.

Desta forma, conclui Tatham, os Forsters demonstraram o método de pesquisa, e Kant definiu a Geografia e seu ramo de investigação; dois alicerces sobre os quais o edifício da Geografia Científica vai se erguer no século XIX.

Já presente no pensamento de Kant, no século XIX, o eixo das preocupações do geógrafo, e, conseqüentemente, da própria ideia de Geografia, passa a ser a questão da relação homem-meio. A sociedade europeia vive a transição para a modernidade industrial, mudanças de demanda do período dos impérios coloniais, para as novas necessidades da sociedade urbano-industrial, com todas as implicações quanto ao papel das ciências em geral e da Geografia em particular.

Fomentados pelo iluminismo kantiano, pelo espiritualismo cristão e pela filosofia da natureza do romantismo na Alemanha (Tatham, 1959; Moreira, 2008, 2014), surgem os alemães Karl Ritter (1779-1859) e Alexander von Humboldt (1769-1859), fundadores da Geografia Universitária Alemã, para os quais o “tema é o mundo (natural-humano) do homem e não se pensa homem e natureza em dissociado, porque para ambos a referência da geografia é a superfície terrestre e o homem o ser que vive na superfície terrestre” (Moreira, 2008, p. 24). Na Alemanha a questão da relação homem-meio e do surgimento de gerações de geógrafos é o problema da extrema fragmentação e dos critérios de unificação dos territórios num único Estado-Nação.

Ritter se interessou pela Geografia na escola que frequentou, pois, baseada na pedagogia renovadora de Rousseau e Pestalozzi, propunha despertar o entusiasmo pela natureza através de acuradas

observações realizadas em trabalhos de campo. Por isso Ritter se utilizava do estudo das relações espaciais, ainda hoje muito presente na Geografia do 1º ao 5º ano das escolas do ensino fundamental, que estabelecia “a relação das coisas com a vizinhança imediata: a escola, depois, o pátio da escola, em seguida a região do lar, os limites da área iam-se gradativamente expandindo até abarcar o mundo inteiro” (Tatham, 1959, p. 208). Tatham reproduz o objetivo de Ritter, retirado do prefácio de sua primeira publicação de 1804, que indica a sua ideia do que seja a Geografia:

Apresentar um quadro vivo do conjunto da terra, seus produtos naturais e cultivados, seus aspectos naturais e humanos, e demonstrá-los como um todo coerente, de tal forma que a mais significativa conclusão sobre o homem e a natureza ficarão evidentes, principalmente quando comparados lado a lado (Tatham, 1959, p. 208 e 209).⁶

204

Utilizando o método empírico-comparativo de Forster e o aperfeiçoando, Ritter centraliza a Geografia no homem, embora no contexto da unidade homem-natureza da filosofia romântica. O objetivo é familiarizar o homem “com o cenário de suas atividades”; entretanto, não para descrevê-lo, mas para compreender a sua relação com o homem. A denominada por Ritter Geografia Comparativa Geral foi aplicada ao estudo das regiões e ao conceito de individualidade regional, tornando a tarefa da ciência geográfica a de pesquisar e apresentar tais individualidades da Terra.

Alexander Von Humboldt (1769-1859), prussiano de família rica, ganhou fama pelas suas viagens,⁷ que lhe permitiram fazer muitas observações e descrições detalhadas de diversos fenômenos, recorrendo à Geografia “para coordenar todas estas observações dos

⁶ As citações de Ritter, utilizadas por Tatham, foram retiradas da obra do geógrafo alemão E. Plewe.

⁷ Holanda, Bélgica, Inglaterra, França, Venezuela, Cuba, Equador, Peru, Estados Unidos.

fenômenos naturais” (Tatham, *ibidem*, p. 214). Diferente da catalogação e classificação dos seres orgânicos segundo analogias de suas estruturas internas (sistemas da natureza), à ciência da distribuição espacial cabe apresentá-los segundo sua distribuição por todo o planeta, segundo as altitudes, latitudes, zonas de habitação etc. Embora compartilhando com Ritter o conceito de unidade viva da natureza de Spinoza, de uma causalidade inerente, Humboldt não era antropocêntrico e teleológico (unidade ordenada por Deus para o desenvolvimento do homem), mas panteísta, ideia de que Deus não existe como espírito separado, mas como a mesma e única unidade do universo. Cabe à Geografia demonstrar esta unidade da natureza, isto é, a pesquisa da unidade das relações da vida orgânica – incluindo o homem – com a inorgânica superfície da Terra. Humboldt se vale do método empírico de pesquisa e descrição da paisagem, de cuidadosa observação, comparação e crítica dos fatos, proposto pelos Forsters, que envolve a generalização de fatos particulares, o reconhecimento de leis empíricas, a descoberta de conexões causais. Utilizando-se da representação gráfica dos dados, das cartas geográficas, o âmbito da sua Geografia foi, sobretudo, o dos estudos sistemáticos.

O idealismo da filosofia romântica de Ritter e Humboldt entra em crise com a crítica do materialismo, que exerce forte influência sobre a filosofia da ciência na segunda metade do século XIX. A ênfase idealista da unidade da natureza será substituída pelos estudos sistemáticos, altamente especializados “e levados a efeito por cientistas [como Oscar Peschel (1826-1875)] que tendiam em ser primeiro geomorfologistas e climatologistas, e geógrafos apenas em segundo lugar” (Tatham, 1959, p. 221).

Na segunda metade do século XIX, emerge o darwinismo e, a partir da filosofia do naturalismo mecanicista, os novos parâmetros científicos do positivismo, dando origem a outra fase de desenvolvimento da Geografia moderna: a modernidade industrial e a Geografia fragmentária dos séculos XIX e XX (Moreira, 2008). Por isso, então, que, no final do século XIX, a tensão entre uma Geografia holista da relação homem-meio, por um lado, e a fragmentação e

pulverização do pensamento geográfico em diferentes Geografias sistemáticas, por outro, vai impactar o pensamento de nova geração de geógrafos, e levar a uma nova definição de Geografia, já no século XX: o estudo da organização do espaço pelo homem.

Depois da morte de Ritter e Humboldt em 1859 e com a crítica materialista, o desenvolvimento dos estudos sistemáticos e as divisões entre Geografia Física e Geografia Histórico-Política, estudos sistemáticos e Geografia Regional, conduziram ao dualismo entre a Geografia Física sistemática e a Geografia Humana regional.

Friedrich Ratzel (1844-1904), com seu livro *Antropogeografia*, de 1882, investigou os “aspectos da superfície da terra que estão relacionados com o homem dentro dos moldes sistemáticos” (Tatham, 1959, p. 222). Preocupado com a distribuição do homem sobre a Terra condicionada pelas forças naturais, também buscou aplicar, seguindo Ritter, a inter-relação dos fenômenos da superfície da Geografia Comparativa e a ideia do mundo como um todo integral. Entretanto, distinto de Ritter, sua Geografia Humana era sistemática e não regional, e a partir da ideia de evolução de Charles Darwin (1809-1882):

206

Ratzel via o homem como o produto final da evolução, uma evolução cuja principal consequência era a seleção natural dos tipos na conformidade da capacidade de ajustarem-se ao meio físico. Assim, enquanto Ritter escrevera sobre a relação recíproca do homem e da natureza, relação esta que era parte de um todo harmonioso, servindo às finalidades criadoras de Deus, Ratzel tendia a ver o homem como o produto de seu meio, moldado pelas forças físicas que o cercavam e somente vencendo quando adequadamente adaptado à exigência das mesmas; a finalidade última de tal adaptação, se houver, está fora da alçada de suas pesquisas. Dessa forma, há um matiz determinista na maioria das obras escritas por ele (Tatham, 1959, p. 223).

Do retorno à Ritter, Ratzel avalia que é necessário destacar, na investigação comparativa, as relações entre o estado e a superfície terrestre, ou seja, a Geografia Política. Combinada com a influência da biologia evolucionista, adota “a teoria orgânica do estado e sociedade, isto é, o conceito de estado como um organismo parte humano e parte terrestre” (Tatham, 1959, p. 223), no livro *Geografia Política*, de 1897:

Os estados são considerados em todas as fases de sua evolução como organismos, cujo aspecto geográfico reside na sua necessária relação com o solo. Nesse solo evoluem, como demonstram a história e a etnografia, enquanto cada vez mais se aprofundam em seus recursos. Deste modo, parecem formas limitadas em áreas e nelas localizadas no círculo de fenômenos que podem ser geograficamente descritos, medidos, mapeados ou comparados (Ratzel apud Tatham, 1959, p. 223).

207

Tatham inclui comentário da geógrafa americana Ellen Churchill Semple (1863-1932) afirmando que a teoria orgânica do estado de Ratzel foi marcada pela grande influência, em sua época, do filósofo inglês Herbert Spencer (1820-1903), que aplicou, à sociologia e a todos os níveis da atividade humana, ideias que retirou das leis da evolução, em particular a tese de sobrevivência do mais apto. Semple afirma que a retirada da teoria orgânica do estado da obra de Ratzel e, em particular, do livro *Geografia Política* não compromete a qualidade do conjunto, a análise das “relações entre o desenvolvimento e o caráter das unidades políticas e sua posição na superfície da terra, tamanho, fronteiras, relação com o mar etc., [...] todas sistemática e criticamente investigadas” (Tatham, 1959, p. 224).

Ao reafirmar o lugar do homem, Ratzel corrigiu a tendência, presente na segunda metade do século XIX, de superestimar os aspectos físicos da Geografia, restabelecendo certo equilíbrio; embora priorizando a abordagem sistemática em detrimento da Geografia regional.

A partir da sugestão do geógrafo alemão Ferdinand Von Richthofen (1833-1905) de restabelecer a relação entre os estudos regionais e sistemáticos, Alfred Hettner (1859-1941) reviveu os estudos de Kant sobre a Geografia (neokantismo), incluindo os estudos sistemáticos de Humboldt, Peschel e Ratzel e os estudos regionais de Ritter, Marthe e Richthofen, na perspectiva de transposição do dualismo da Geografia.

De acordo com Moreira (2008, p. 19-20), os embates entre a concepção positivista da ciência e a sua perspectiva de fragmentação da Geografia e o movimento neokantiano desembocam na consolidação e ampliação das Geografias sistemáticas e na criação da Geografia Humana, da Geografia Física, da Geografia Regional e da Geografia da Civilização. A controvérsia dos positivistas com os neokantianos, ou seja, entre geógrafos sistemáticos, geógrafos físicos e humanos, está na base da constituição da estrutura N-H-E (natureza-homem-economia), estabelecida pelo geomorfólogo-geógrafo francês, discípulo de Paul Vidal de La Blache, Emmanuel De Martonne (Moreira, 2014, p. 48).

208

Este percurso retrospectivo permite visualizar e compreender os fundamentos geográficos que presidem a organização dos Livros Didáticos, ora com ênfase em umas, ora em outras perspectivas:

- A descrição das paisagens e a nomenclatura de lugares (a corografia).
- A relação do planeta Terra com os demais astros (a cosmografia) como condição da diversidade das paisagens.
- O registro cartográfico e a utilização de mapas (a cartografia).
- O dualismo “Geografia geral (temática ou sistemática) X Geografia especial (regional)”: existem Livros Didáticos que se organizam de forma temática, outros de forma regional, outros combinando capítulos temáticos e capítulos regionais.
- A fragmentação entre a “Geografia Física sistemática” e a “Geografia Humana regional”.
- A Geografia como descrição da natureza através da intuição espacial do ser humano, dando origem às ideias de espaço percebido, experienciado, vivido.

- A superfície terrestre como morada dos seres humanos, e a Geografia como o estudo holista deste mundo natural-humano.
- A Geografia Humana, a Geografia Política e o determinismo Geografia.
- A fragmentação entre a “Geografia Física das paisagens” e a “Geografia Humana do espaço”.
- A organização dos Livros Didáticos seguindo a sequência N-H-E ou E-H-N.

A partir da segunda metade do século XX, se reforça a “concepção da geografia como um saber relacionado à clarividência do papel estrutural da organização espacial das sociedades na história” (Moreira, 2010, p. 45); mas que, entretanto, ainda não produziu transformações metodológicas contundentes na organização dos Livros Didáticos.

A organização pedagógica dos Livros Didáticos de Geografia

Dermeval Saviani (2012, p. 68) distingue e analisa as concepções de educação “segundo três níveis: a filosofia da educação, a teoria da educação ou pedagogia e a prática pedagógica, os quais, porém, têm pesos diferentes e se combinam diferentemente conforme variam as concepções”. Das que constituem princípios pedagógicos para a prática educativa, o autor vai confrontar as que dão prioridade à teoria em detrimento da prática e as que, ao contrário, dissolvem a teoria na prática. Entre as primeiras, estão as pedagogias tradicionais (religiosa ou leiga), enquanto as diferentes modalidades da pedagogia nova priorizam a prática.

Mais centradas no ensino, na instrução e na figura do professor como portador do conhecimento acumulado, as pedagogias tradicionais têm mais preocupação com o “o quê e como ensinar”, com os métodos que permitem transmitir, segundo uma gradação lógica, os conteúdos e conceitos das disciplinas escolares, que cabe aos alunos assimilarem, visando “conformar cada indivíduo à essência ideal e universal que caracteriza o homem” (Saviani, 2012, p. 68). Presente

no Brasil desde a chegada dos jesuítas em 1549, a escola é pautada na transmissão de conteúdos e centrada no professor.

Mais centradas nas teorias da aprendizagem, nas experiências e iniciativas dos estudantes como sujeitos da construção de seus conhecimentos, as pedagogias novas têm grande preocupação com o “como aprender”. A partir do entendimento de “que os homens devem ser considerados na sua existência real, como indivíduos vivos que se diferenciam entre si” (ibidem, p. 68), as práticas educativas devem se organizar a partir e para dar conta das situações de vida e das interações dos indivíduos, conduzindo ao lema do “aprender a aprender”, tornando o professor o mediador da relação entre os sujeitos da aprendizagem (os alunos) e o mundo real que precisa ser compreendido, e não o mediador entre o conhecimento acumulado e as novas gerações. Crítica das pedagogias tradicionais, a escola não é mais pautada pela transmissão de conteúdos, mas orientada pela atividade prática dos alunos, que, ao enfrentarem desafios, problemas e obstáculos, contam com o acompanhamento do professor. Estas tendências tornam-se influentes no início do século XX no Brasil com o movimento da Escola Nova. Hegemonia interrompida pela ditadura civil-militar de 1964, suas ideias são retomadas nos anos 1990 e sua expressão mais atual é o construtivismo.

210

De uma para outra se tem a mudança da ideia de “educação pela instrução” para a concepção de educação como “contínua reconstrução da experiência” através do ensino pela ação manual e intelectual (Larroyo, 1974, p. 724-725). Para Saviani (ibidem, p. 72), de uma para outra, o “eixo do trabalho pedagógico desloca-se da compreensão intelectual para a atividade prática, do aspecto lógico ao psicológico, dos conteúdos cognitivos aos métodos ou processos de aprendizagem, do professor para o aluno, do esforço ao interesse, da disciplina à espontaneidade, da quantidade para a qualidade”.

Os Livros Didáticos que se iniciam com perguntas ou proposição de atividades para os alunos, visando sondar seus conhecimentos prévios, interesses e expectativas, estão inspirados na pedagogia nova. Nestes, os conteúdos estão geralmente subordinados às variadas per-

guntas, quadros para serem preenchidos e atividades diversas. Ao contrário, aqueles Livros Didáticos que começam com os conceitos, temas, processos, enfim, com o texto organizado segundo a lógica dos conteúdos do conhecimento sistematizado, estão inspirados nas pedagogias tradicionais. Nestes, os conteúdos são pressupostos para a realização das atividades e exercícios, ou para aplicar os conhecimentos aprendidos na interpretação de situações e problemas do mundo real.

A correspondência destas tendências educacionais com a psicologia do desenvolvimento permite responder se a construção do conhecimento se inicia no plano sensorial ou racional. Ou seja, em função da natureza do pensamento e do comportamento dos jovens, o trabalho pedagógico deve ser iniciado por algo que muitos denominam de concreto, significando a valorização da experiência dos alunos, os saberes espaciais prévios sobre o seu cotidiano, enfim de suas expectativas? Ou, ao contrário, o processo de ensino-aprendizagem deve ser iniciado por algo que denominam de abstrato, isto é, pelos conceitos, conteúdos e mapas da Geografia? O conhecimento é construído na transição do concreto ao abstrato ou do abstrato ao concreto? Esta oposição pode ter sido derivada das teses de Jean Piaget (2007)⁸ e Lev Semenovitch Vygotsky (2009)⁹.

Para Piaget (ibidem, p. 13-17), o desenvolvimento mental da criança é “uma equilibração progressiva”, um reajustamento permanente da conduta, dos sentimentos e do pensamento realizado pela ação – simultaneamente motora, intelectual e afetiva – que corresponde a um interesse ou necessidade que a desencadeie. A equilibração das estruturas ou órgãos psíquicos envolve os momentos da *des-equilibração* provocada pelas transformações do mundo e por novas necessidades e interesses; passando pela *assimilação* de novas coisas, objetos e pessoas à atividade dos sujeitos, pela *acomodação* provocada pelo reajustamento das estruturas às novas situações, até chegar à

⁸ O livro *Six Études de Psychologie* (Seis Estudos de Psicologia) foi publicado em Genebra na Suíça em 1964, com textos escritos entre 1940 e 1964.

⁹ O livro *Michliênie I Rietch* (Pensamento e Fala) foi publicado em Moscou na Rússia em 1934.

nova *adaptação* mais precisa do sujeito à realidade, ou seja, a nova *equilíbrio*.

Esta forma geral de equilíbrio psíquico, de “uma adaptação sempre mais precisa à realidade” (ibidem, p. 17) é estudada concretamente em suas etapas, que podem ser sintetizadas segundo a descrição do autor:

A percepção e movimentos elementares (preensão etc.) referem-se, primeiramente, aos objetos próximos nos seus estados momentâneos, já que a memória e a inteligência prática permitem, ao mesmo tempo, reconstituir o estado imediatamente anterior e antecipar as transformações próximas. O pensamento intuitivo reforça, em seguida, estas duas capacidades. Esta evolução culmina com a inteligência lógica, sob a forma de operações concretas e finalmente de dedução abstrata, tornando o sujeito senhor dos acontecimentos mais longínquos no espaço e no tempo. Em cada um desses níveis, o espírito desempenha a mesma função, isto é, incorporar o universo a si próprio; a estrutura de assimilação, no entanto, vai variar desde as formas de incorporação sucessivas da percepção e do movimento até às operações superiores (Piaget, 2007, p. 17).

A ação (movimentos elementares) e a percepção conduzem à memória e à inteligência prática ou sensorio-motora. A inteligência intuitiva das imagens e experiências mentais, etapa posterior ao aparecimento da linguagem, permite a reconstituição de ações passadas, e é transição para o pensamento propriamente dito pela interiorização da linguagem e do sistema de signos. Por fim, o pensamento lógico, a estruturação da realidade pela razão, permitindo a reflexão, o pensar antes do agir e as operações intelectuais abstratas ou hipotético-dedutivas. Assim, as estruturas de assimilação, de incorporação das coisas e pessoas à atividade do sujeito individual e social vão va-

riar da percepção e do movimento até as funções mentais superiores da abstração.

As etapas anteriormente descritas, adaptadas à análise da organização do processo de ensino-aprendizagem, podem conduzir à conclusão de que a construção do conhecimento na escola tem como ponto de partida a ação e a percepção dos alunos – sua inteligência sensório-motora –, seguida pela inteligência intuitiva, para, no final, chegar à lógica e ao pensamento abstrato.

Por exemplo, os três níveis de abordagem da cartografia no ensino de Geografia, indicados por Maria Elena Ramos Simielli (2012, p. 95-96), reproduzem esta variação das formas de assimilação. Os três níveis são: localização (análise), correlação (combinação) e síntese. A localização corresponde à observação, no mapa, da distribuição ou repartição de determinado fenômeno. A correlação corresponde à inteligência intuitiva que requer a localização de diferentes fenômenos mais as suas combinações. E a síntese corresponde ao pensamento lógico-abstrato, em que o aluno analisa e correlaciona o espaço fazendo uma síntese geral, normalmente através de um conceito. Nesta sequência, o processo de construção de conhecimento segue da parte (análise) para o todo (síntese), do simples ao complexo, do concreto ao abstrato.

Acompanhando a tese de que, na produção teórica do conhecimento, o pensamento deve ascender do abstrato ao concreto e da forma para o conteúdo, de maneira a “apropriar-se do concreto, de reproduzi-lo como um concreto mental” (Marx, 2011, p. 54-55), Vygotsky (2009) fez investigações teóricas e experimentais que lhe permitiram concluir que o processo de construção de conhecimento na escola se desenvolve na transição do abstrato para o concreto.

Da problematização da prática espacial à construção dos conhecimentos geográficos e o lugar do Livro Didático

A realidade desigual da sociedade brasileira, resultante da grande concentração de terra, riqueza, bens culturais e poder, está na base dos problemas enfrentados pelos professores de Geografia hoje em

seu dia a dia nas escolas. É o que explica os percalços do processo de universalização da instrução pública, gratuita e de qualidade, socialmente referenciada como direito da população. As precárias condições de trabalho e estudo em grande parte das escolas públicas fazem com que o Brasil, por exemplo, ainda não tenha erradicado o analfabetismo real e apresente altos índices de analfabetismo funcional; o que implica a presença, na escola, de muitos alunos com grandes dificuldades de leitura e escrita, pouca compreensão e, conseqüentemente, desinteresse pelos conteúdos escolares.¹⁰

Este contexto cruel e conflituoso revela o caráter de classe e de luta da sociedade burguesa e a exigência de considerá-la na organização da prática pedagógica; o que inclui a determinação étnico-racial e de gênero nos conflitos, lutas sociais e na escola. Há que se disputar, nos propósitos da educação nacional e no interior das redes de ensino, que o papel da escola seja o de tornar os alunos contemporâneos do seu tempo, pela apropriação dos conhecimentos acumulados pela filosofia, ciência e arte favoráveis à tomada de consciência de sua posição social, étnico-racial e de gênero na produção material da sociedade burguesa, e à ação arbitrária e intencional de sua transformação.

214

Estes problemas fundamentais estão relacionados àqueles que, ao longo do presente artigo, foram apresentados como consequência das características dos Livros Didáticos e da crítica retrospectiva do pensamento geográfico e psicopedagógico, a saber: as limitações do método descritivo-fragmentário da pesquisa e do ensino de Geografia, fundamento dos determinismos, dualismos e da fragmentação do discurso geográfico; e o dilema entre a prática pedagógica que se organiza a partir do professor, da teoria, do abstrato e do conhecimento universal ou, ao contrário, a partir do aluno, da experiência, do concreto e dos problemas do mundo real; assim resumido: os alunos devem aprender “conteúdos” ou “aprender a aprender”?

¹⁰ Embora o desinteresse também seja provocado por certa Geografia enfadonha ainda presente.

A Geografia como a ciência das práticas e dos saberes espaciais

O ponto de partida para novas proposições é a definição da Geografia como a ciência das práticas e dos saberes espaciais (Moreira, 2010, 2013). O caminho ciência-saber espacial-prática espacial, correspondente ao método de investigação de Marx, é o movimento em que o cientista da Geografia – o geógrafo – analisa e interpreta a organização geográfica da sociedade por intermédio da compreensão da ação dos seus diferentes sujeitos, de suas práticas-saberes espaciais. Este movimento é mais próprio, mas não exclusivo, do papel da universidade. Para o papel que cabe à escola, mas não exclusivo a ela, se propõe esta mesma definição de Geografia, entretanto, organizada de modo inverso, correspondente ao método de exposição proposto por Marx: o caminho prática espacial-saber espacial-raciocínio geográfico. É o movimento em que o professor parte dos saberes espaciais dos alunos e do conhecimento de suas práticas espaciais, propõe problemas geográficos para serem pensados e resolvidos, exigentes do ensino e aprendizagem dos conteúdos do currículo, até chegar à construção do raciocínio geográfico, que permita que os alunos compreendam as suas práticas e saberes espaciais como sujeitos e objetos da organização geográfica da sociedade burguesa.

As práticas e saberes espaciais constroem a sociedade geograficamente organizada, na medida em que produzem arranjos espaciais pelas marcas que deixam na superfície terrestre; comandando as relações de interação da sociedade e seu espaço em cada contexto de história. A tríade localização-distribuição-arranjo espacial constitui a base e o âmbito das práticas espaciais (Moreira, 2013). Como saber ou como ciência, o discurso e a prática geográficos se desenvolvem através das categorias empíricas das práticas espaciais e das categorias teóricas da paisagem, do território e do espaço. Saberes, categorias empíricas e conceitos geográficos são abstrações que expressam (e constroem) a práxis espacial, sua percepção, descrição e/ou interpretação. Estas abstrações se movimentam entre um polo mais prático – o da prática e da percepção espacial – e outro mais teórico – o da

interpretação da constituição geográfica das sociedades no seu todo dinâmico-estrutural.

As práticas espaciais, ao se realizarem sobre distâncias cada vez mais consideráveis, tornaram-se mais ou menos confusamente multiescalares, numa espacialidade diferencial feita de uma multiplicidade de representações espaciais (Lacoste, 2010). Milton Santos (2004, p. 114-115) assinala a emergência, se não de um espaço global, de espaços da globalização, a partir da noção de totalidade que “*permite um tratamento objetivo*”, pois hoje se convive com uma “*universalidade empírica*”, que nos permite examinar “*as relações efetivas entre a Totalidade-Mundo e os Lugares*”. Dissociado do ambiente local em função de seu conteúdo cada vez mais universal, uniforme e tecnificado, o homem é desenraizado territorial e culturalmente, na escala de mundo; processo que se inici(a)ou com a expropriação do campesinato e sua transformação em trabalhador “livre” (proletariado moderno), e que atualmente significa os desligamentos frequentes de sua territorialidade, vida de flutuação e de mobilidade territorial campo-cidade, campo-campo, cidade-cidade e no interior das grandes metrópoles. A metrópole, o moderno processo de urbanização dos meios de vida, é a constituição corpórea desta espacialidade, um meio geográfico impessoal em que as personalidades dos homens e mulheres se fragmentam em múltiplos pedaços espaciais (espaços da moradia, do trabalho, do lazer, do saber, da política, da saúde etc.), fazendo do cotidiano um vaivém permanente (Moreira, 1994). As práticas espaciais e os saberes correspondentes se realizam neste contexto de produção capitalista do espaço, ora se conformando, ora reagindo a ele, mas de qualquer forma vivenciando todas as tensões postas por este projeto de sociedade

O texto de Moreira (2013) apresenta fases da constituição geográfica das sociedades e conclui com os traços fundamentais da organização geográfica da sociedade burguesa; muito sugestivo para a organização de programas e currículos para o ensino de Geografia na educação básica.

O ensino de Geografia na perspectiva histórico-crítica

A problematização da prática social de estudantes e professores no conjunto das relações sociais capitalistas é o ponto de partida e de chegada da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), de Dermeval Saviani (2012). Para o professor de Geografia, o que se propõe é a problematização da prática social traduzida já em termos de prática e saber espacial, como ponto de partida e de chegada do processo de ensino-aprendizagem. Saviani traduz, em cinco passos, a tríade prática-teoria-prática do pensamento marxista como fundamento da prática pedagógica.

Portanto, se o ponto de partida é a problematização da prática e do saber espacial do aluno, a aula não deve começar com a leitura ou utilização do Livro Didático, pois provavelmente não contemplará a realidade particular em que o professor está inserido.

Os momentos da instrumentalização e da catarse da PHC supõem a decomposição e recomposição do movimento de ascensão do abstrato ao concreto e da forma ao conteúdo, permitindo delinear caminhos didáticos para a construção do conhecimento na escola (Couto, 2011, p. 33). A instrumentalização também tem o sentido de que cabe à escola não o “aprender a aprender”, mas a socialização do conhecimento acumulado pela filosofia, arte e ciência, que, atualizado para este tempo, possa contribuir aos enfrentamentos vividos pelos trabalhadores brasileiros. Para isso, o domínio da leitura e da escrita são armas indispensáveis, exigentes, na escola, de opções variadas de leitura; o que pode incluir o Livro Didático, mas que deve se completar com rica, diversificada e atuante biblioteca.

Considerar o que os alunos sabem, propor problemas para resolver e fazer perguntas que eles não saibam responder significa que o processo pedagógico está partindo de abstrações. Entretanto, é necessário superar a confusão entre abstrato e concreto estabelecida pelo ponto de vista da economia política burguesa. Para Marx (2011), o “concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, portanto, unidade da diversidade”. Desta forma, “o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado,

não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação” (p. 54). Desta forma, as ideias, os conceitos cotidianos, as intuições são forjados na vida real e concreta, permitindo concluir que se trata de abstrações de um mundo concreto, ou seja, de certo concreto-pensado que, na escola, deve ser transformado. Os estudos de Vygotsky (2009) sobre a construção de conceitos sugerem que o processo de instrução a se realizar na escola guarda estreita vinculação com o movimento de ascensão do abstrato ao concreto, a partir do qual se realiza a passagem da forma para o conteúdo e do geral para o particular.

Conclusão

É possível escrever outros Livros Didáticos seguindo as indicações metodológicas críticas aqui expostas? Sim. Alguns aspectos do que se apresentou já devem estar presentes em algumas coleções.

218

Entretanto, o confronto serviu ao objetivo de debater o Livro Didático no contexto de proposições metodológicas ao ensino de Geografia e, assim, como um guia para a análise e escolha, para decidir em que momento o uso do texto ou do Livro Didático que o professor dispõe é apropriado ou não, ou até como subsídio à definição dos propósitos do ensino de Geografia e da escola que preside sua organização.

O Livro Didático tem ganhado maior centralidade nas práticas pedagógicas dos professores de quase todas as áreas; em função da precarização do trabalho docente nas escolas e da meritocracia da produtividade acadêmica das universidades que formam professores. Quanto piores as condições de trabalho e estudo, mais protagonistas se tornam os Livros Didáticos. Os próprios organismos internacionais preconizam a prioridade de políticas de distribuição de Livros Didáticos, em detrimento de propostas de melhoria das condições de trabalho e estudo, com o objetivo de regular o trabalho docente. De qualquer forma, não se propõe fazer uma fogueira queimando os

Livros Didáticos. Como qualquer instrumento cultural, ele é atravessado por contradições e, portanto, não serve apenas às ideologias burguesas, embora predominantemente.

Buscou-se contrapor a ideia de começar o processo de ensino-aprendizagem a partir da lógica e do discurso científico da Geografia; não para minimizar o seu papel na escola, mas para dar vazão ao diálogo com os alunos e tornar o aprendizado dos conteúdos e conceitos da Geografia mais interessante e efetivo. E a alternativa oferecida é partir das práticas, saberes e problemas espaciais, combinando as teses de Moreira e Saviani, numa única proposição metodológica ao ensino de Geografia. Será necessário dominar a leitura e a escrita, e o Livro Didático pode ou deve ser utilizado.

A transformação da realidade da sociedade burguesa constitui o problema central do método do materialismo dialético. Desta forma, o autor deste texto espera contribuir para as professoras e professores de Geografia que cotidianamente já assumiram esta difícil e instigante tarefa. E para aqueles que ainda não, fica o convite.

219

Referências

- BOLIGIAN, L. et al. *Geografia espaço e vivência: a organização do espaço brasileiro*, 7º ano. São Paulo: Atual, 2009.
- CAVALCANTI, L. S. *Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos*. Campinas: Papirus, 1998.
- COUTO, M. A. C. Método dialético na didática da geografia. In: CAVANCANTI, L. S.; BUENO, M. A.; SOUZA, V. C. (Orgs.). *Produção do conhecimento e pesquisa no ensino da geografia*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.
- HARTSHORNE, R. *Propósitos e natureza da geografia*. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1978.
- HEGEL, G. W. F. *Enciclopédia das ciências filosóficas em compêndio: 1830*. A ciência da lógica, v. 1. São Paulo: Loyola, 1995.
- HENRY, J. *A Revolução Científica e as Origens da Ciência Moderna*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- LACOSTE, Y. *A Geografia – Isso Serve, Em Primeiro Lugar, Para Fazer a Guerra*. São Paulo: Papirus, 2010.

- LARROYO, F. *História Geral da Pedagogia*. Tomo II. São Paulo: Mestre Jou, 1974.
- MARX, Karl. *Grundrisse*: manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.
- MOREIRA, R. *O discurso do avesso*: para a crítica da geografia que se ensina. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.
- _____. *Espaço, corpo do tempo*: a construção geográfica das sociedades. 1994. 243f. Tese (Doutorado) – FFCL, USP, São Paulo, 1994.
- _____. *Para onde vai o pensamento geográfico?* Por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto, 2008.
- _____. *O que é geografia*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- _____. *Uma ciência das práticas e saberes espaciais*, 2013. (texto digitado)
- _____. *O discurso do avesso*: para a crítica da geografia que se ensina. São Paulo: Contexto, 2014.
- PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- SANTOS, M. A. *Natureza do Espaço*: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: EDUSP, 2004.
- SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil*: história e teoria. Campinas, 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2012.
- SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, A. F. (Org.). *A geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 92-108.
- TATHAM, G. A geografia no século dezenove. *Boletim Geográfico*. N. 150, ano XVII, Rio de Janeiro: IBGE, maio-junho; p. 198-226, 1959.
- VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Os Livros Didáticos como potencializadores do trabalho com os conceitos geográficos em sala de aula

Daniel Mallman Vallerius
Leovan Alves dos Santos

Introdução

A Geografia Escolar é responsável pela espacialização das relações entre sociedade e natureza e contribui para contextualizar as informações e ampliar os conhecimentos, pois auxilia na criação das condições de reflexão necessárias às leituras de mundo. Para tanto, a Geografia Escolar tem investigado formas de trabalhar habilidades, valores e atitudes que possam levar o aluno a compreender a realidade em que vive por meio dos conceitos da Geografia, e que a partir disso ele consiga pensar e agir nesse espaço. Assim, o trabalho didático desenvolvido em sala de aula poderá favorecer a formação do raciocínio e da reflexão nos alunos, conduzindo-os a ver as coisas com outros olhos, aprendendo a identificá-las e a relacioná-las.

Neste texto discutiremos as potencialidades do Livro Didático para o trabalho em sala de aula com os conceitos geográficos, buscando um maior entendimento e significado para os conteúdos desta ciência. Acredita-se que a Geografia pode contribuir no desenvolvimento do sujeito a partir da reflexão e do estudo do espaço de vivência dos estudantes, sendo este o espaço privilegiado para que o raciocínio espacial e a linguagem geográfica possam efetivamente fazer o movimento entre os conteúdos e saberes escolares e a vida dos estudantes.

Esse tipo de trabalho tem a possibilidade de transformar o conteúdo geográfico em ferramenta do pensamento dos alunos e implica, segundo Cavalcanti (2008), a busca dos significados e dos sentidos dados por eles aos diversos temas abordados em sala de aula, considerando sua experiência vivida. Implica também a busca da generalização dos conceitos, o entendimento de sistemas conceituais, as múltiplas possibilidades de dialogar com os principais conceitos e categorias da Geografia (espaço geográfico, lugar, paisagem e território). A partir dessa concepção, avançar o olhar sobre o espaço, suas vivências, entendendo que o mundo é a relação entre os lugares, entre os espaços e seus habitantes.

O uso dos Livros Didáticos em sala de aula no trabalho com os conceitos geográficos

222

Nosso entendimento de ensino de Geografia parte da ação cognitiva, mediada pelo professor, que está presente na relação entre a problematização, a sistematização e a síntese. Tomamos por base Cavalcanti (2013), que afirma que a mediação do professor traduz-se no planejamento e na ação de encaminhamento das atividades de ensino, considerando que essas etapas são dialéticas e se relacionam de modo interdependente e inter-relacionado, como elementos que devem perpassar todo o processo de ensino e aprendizagem. Para isso, o professor tem um importante instrumento que é o Livro Didático.

Tal abordagem parte dos estudos de Vygotsky (2009), para quem os conceitos científicos e os conceitos cotidianos estão relacionados e se influenciam mutuamente. Para o autor, a formação de conceitos é um processo de caráter produtivo e não reprodutivo, ou seja, um conceito surge e se configura no curso de uma operação complexa voltada para a solução de algum problema. Assim, o encontro da Geografia cotidiana (espaço vivido pelos alunos) com a dimensão da Geografia científica (espaço concebido por essa ciência) possibilita a reelaboração de conhecimentos e uma maior compreensão da experiência. Desta forma, o desenvolvimento de um modo de pensar

geográfico mais amplo e abstrato requer, portanto, a formação de conceitos pelos alunos. Tal perspectiva corrobora a ideia expressa no Guia PNLD 2017 (Brasil, p. 14, 2016):

Ao reconhecer a importância dos estudantes como sujeitos ativos no processo e a relevância de seus conhecimentos prévios, o cotidiano e as vivências dos estudantes dão um sentido mais rico para Geografia ensinada e produzida na escola. Daí a importância para a Geografia promover a interpretação de um fenômeno de maneira plural. Mais do que fatos, há que se propor o alargamento das formas de ver e sentir os processos que levam os espaços e sociedades a terem as características que têm.

Há uma necessidade de que os referenciais teórico-metodológicos da pesquisa em ensino de Geografia permitam questionar o conteúdo, o método da didática e a organização do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos geográficos na escola. Essa epistemologia apoia-se em uma concepção metodológica dialética do processo educativo, em que se deve educar da mesma forma como se concebe a aquisição do conhecimento pelo sujeito. Essa metodologia dialética do conhecimento, segundo Couto (2011), Gasparin (2012), Saviani (2012) e Cavalcanti (2014), perpassa todo o trabalho docente-discente, estruturando e desenvolvendo o processo de construção do conhecimento escolar, tanto no que se refere à nova forma de o professor estudar e preparar os conteúdos e elaborar e executar seu projeto de ensino, como às respectivas ações dos alunos.

As práticas espaciais dos sujeitos questionam e resultam da produção capitalista do espaço em seus diferentes níveis. Uma das possibilidades de se estudar esse movimento é apontada por Saviani (2012), ao apresentar a pedagogia histórico-crítica, cujos pontos de partida e de chegada são a problematização e o questionamento da prática social. Tal proposta sugere uma prática pedagógica que se

inicia e se conclui com a problematização das práticas e dos saberes espaciais dos alunos, intermediada pelo processo de construção do conhecimento geográfico. A problematização da prática social é a base da unidade dos aspectos ontológicos/epistemológicos e psicopolítico-pedagógicos do ensino de Geografia.

Nesse vai e vem do movimento triádico, Couto (2011) propõe que a metodologia do ensino e a didática da Geografia devem ter uma articulação do processo de ascensão do abstrato ao concreto com o método de exposição, a partir do qual a aprendizagem de conceitos e conteúdos inicia-se com problemas socioespaciais que sejam significativos para os alunos e, simultaneamente, fundamentais à compreensão da produção capitalista do espaço. Ao utilizar o Livro Didático nas aulas de Geografia, o professor tem a possibilidade de iniciar e concluir com a problematização das práticas sociais dos alunos, tendo o lugar do aluno como importante categoria de referência.

Ao tratar especificamente do ensino de Geografia, Couto (2011) afirma que, para os professores de Geografia, é necessário problematizar a práxis social dos estudantes em termos de suas implicações espaciais, de suas características geográficas, o que permite a seleção de conteúdos e conceitos a serem ensinados. Daí a proposta de analisar a práxis social por meio da visualização das práticas espaciais e da consciência nela inserida, sempre refletindo sobre e de que forma os conteúdos podem ser trabalhados, levando-se em conta as referências locais dos alunos para a construção de um pensamento geográfico.

Entendemos, assim, ser necessário trabalhar os conteúdos geográficos no ensino de forma a superar um papel apenas descritivo e de memorização, buscando traçar objetivos e expectativas ligados aos processos de conhecimento e desenvolvimento intelectual dos alunos, considerando suas características pessoais, subjetivas e sociais. Nessa concepção, Cavalcanti (2008) afirma que as reflexões realizadas e as decisões tomadas a respeito de conteúdos de ensino não podem estar separadas da opção metodológica adotada e de suas implicações do ponto de vista dos resultados do trabalho docente que são esperados com o desenvolvimento daqueles conteúdos. No mesmo sentido,

faz parte desses princípios metodológicos o entendimento de que se deve considerar o aluno com um sujeito importante do processo.

O Guia PNLD 2017 (Brasil, p. 14, 2016), ao abordar os conceitos geográficos, destaca que:

Os conceitos geográficos de território, de região, de lugar e de paisagem são considerados, então, na Geografia Crítica Escolar, como a linguagem própria para fazer a mediação no processo de ensino e de aprendizagem. Conceitos capazes de potencializar leituras críticas e históricas do espaço geográfico. Não se admite mais, portanto, considerar-se “bom professor” aquele que vence conteúdos de forma apressada, esquecendo-se de relacioná-los entre si. Menos conteúdo. Deve-se potencializar a reflexão e o estabelecimento de relações entre a sala de aula com o mundo ‘lá fora’, além de associar mais e mais a Geografia com outros componentes curriculares.

225

Dessa forma, os conceitos geográficos são elementos fundamentais no desenvolvimento do pensamento, na medida em que ajudam as pessoas a analisarem os fenômenos com base em processos como a abstração e a generalização, elementos importantes para o trabalho com o Livro Didático nas aulas de Geografia, os quais podem ser referências que permitem organizar a experiência cotidiana, para além da experiência empírica com os objetos, tornando-se assim, de acordo com Cavalcanti (2009), categorias de análise mediadoras das pessoas com a realidade.

O espaço geográfico pode ser entendido como a categoria central da Geografia. Haesbaert (2011) afirma que essa categoria é a referência para o entendimento de todos os outros conceitos geográficos e possui, pelo menos, duas grandes formas de abordagem: espaço absoluto (o espaço teria uma existência independente da matéria, servindo como referente *a priori* para conhecermos/apreendermos o

mundo) e espaço relativo (implica valorizar a relação entre os objetos, o seu movimento).

De tal maneira este conceito envolve o universo dos objetos, dos sujeitos e suas ações. Haesbaert (2011) afirma que o espaço geográfico é também ação, movimento e representação simbólica. Assim, qualquer análise realizada pela Geografia Escolar perpassa a dimensão do espaço geográfico. Os conteúdos, para serem entendidos, necessitam que o aluno, enquanto sujeito de sua aprendizagem, perceba que suas ações estão inseridas nesse espaço de dimensões materiais e imateriais. O professor ao utilizar o Livro Didático precisa levar tais elementos em consideração buscando aproximações ao espaço vivido do aluno.

A análise do espaço geográfico no ensino da Geografia não deve ficar apenas em uma primeira aproximação, aquela que corresponde à superfície terrestre e que é insuficiente para o entendimento dos fenômenos e práticas sociais que ali ocorrem. Souza (2013) defende que a análise seja feita a partir da produção do espaço, seja por meio da (re)produção, nos marcos do modelo social hegemônico, capitalista e heterônomo, seja na emergência de novas significações, novas formas e novas práticas.

226

Uma prática escolar reflexiva deve buscar entender o mundo desde as complexidades do espaço. Explicar o mundo fazendo a análise geográfica. Para tanto, é fundamental desenvolver o olhar espacial, construir, segundo Callai (2009), raciocínios espaciais (ou geográficos) e assim fazer a interpretação da realidade e da sociedade expressa no espaço, por meio da análise geográfica.

Corroborar essa perspectiva a proposta de Castrogiovanni (2000), o qual trabalha com a ideia de “alfabetização espacial”. Para o autor, esta deve ser entendida como a construção de noções básicas de localização, organização, representação e compreensão da estrutura do espaço, elaborada dinamicamente pelas sociedades e deve ainda conter o sentimento da provocação, como “Por quê?”, “para quê?” e “para quem?”, além do “quando?” e do “como?” – todos indispensáveis ao

entendimento do processo de produção e apropriação do espaço e, da mesma forma, para o desenvolvimento de noções espaciais nos alunos.

A compreensão da formação dos grupos sociais, a diversidade social e cultural, assim como a apropriação da natureza por parte dos homens, devem fazer parte também da alfabetização espacial. Castrogiovanni (2000) afirma que existe ainda pouca aproximação da escola com a vida, com o cotidiano dos alunos. Dessa forma, acreditamos que os Livros Didáticos podem ser importantes instrumentos para trabalhar com elementos de problematização que instiguem o aluno a refletir sobre o espaço em que vive e que possam atuar na construção de noções espaciais, na decodificação do espaço.

Passemos agora aos outros conceitos geográficos (paisagem, lugar e território) que circundam o conceito-chave/categoria central que é o espaço e que colaboram para a compreensão deste, buscando destacar seus potenciais perante o Livro Didático no ensino da Geografia Escolar. Também discutiremos o conceito de cidade, que ampliou sua relevância na educação geográfica por ser de fundamental importância na compreensão da espacialidade contemporânea e por ser uma possibilidade de trabalhar concretamente com os conceitos geográficos paisagem, lugar e território.

Na Geografia, o conceito de paisagem tem sido tradicionalmente destacado pelo fato de procurar definir seu campo de estudo nos aspectos e fenômenos que concorrem para modelar, organizar e modificar materialmente o espaço, além de, ao longo da história dessa ciência, ter recebido inúmeras acepções. Tomamos aqui como referência para construção desse conceito a contribuição de Santos (2002), que destaca que a compreensão da paisagem parece ser a apreensão visível, não formadora apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons e outras percepções. O autor destaca a paisagem como um conjunto de formas que, num dado momento, exprime as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza, e, a partir dessas considerações, percebemos que se trata de um conceito-chave na Geografia, capaz

de diferenciar, por exemplo, paisagem de espaço, categorias ligadas pelo estudo da Geografia, mas diferentes na predisposição material e temporal.

Por sua vez, Souza (2013) destaca a necessidade de se observar o conteúdo para além da paisagem, uma vez que ele pode estar em consonância ou em contradição com a forma da paisagem e com o que ela nos sugere. A paisagem é o conjunto de objetos que nossa visão (e outros sentidos) alcança, identifica e com o qual interage, de uma maneira que flexibiliza (ou não) as ações sobre o espaço geográfico. É geográfico, nesse sentido, aquilo que tem influência sobre a paisagem, como expressão e forma desse espaço. A paisagem possui um caráter social, pois compreende em si não somente o que está sendo vivenciado, mas, ainda, um registro de vivências do passado, que deixa significados das relações espaço-tempo.

228

Entendemos, assim, que o professor ao utilizar o Livro Didático de Geografia deve ter essa atenção na análise de uma paisagem, buscando sempre uma interpretação à luz das relações entre forma (a aparência captada pelos sentidos) e conteúdo (o movimento e o conteúdo espacial, as contradições, a dinâmica social). Dependendo do olhar que conferimos à paisagem, podemos perceber a história e seus movimentos, uma vez que a paisagem revela a realidade e é o resultado do processo de construção do espaço em determinado momento do processo, condicionando nossa sensibilidade e o modo como somos socializados.

Em síntese, a paisagem é um conceito potencializado nos livros de Geografia, pois, em qualquer espacialidade em que se objetiva ensinar, a paisagem é um conceito que pode estar presente e pode contribuir para o pensamento espacial do aluno, além de ser uma produção cultural e poder, assim, integrar tanto a reprodução quanto a contestação do poder político. O professor pode, então, atuar no sentido de educar o olhar do aluno para que, ao observar uma paisagem expressa no Livro Didático, esteja atento às intrincadas relações e formas, sua dinamicidade e transformações. Identificados os

atores construtores das paisagens presentes no cotidiano dos alunos, podemos compreender seu espaço de vivência, bem como diferentes espaços geográficos e diferentes escalas.

Portanto, na formação de um pensamento espacial, o conceito de paisagem possui um papel importante, dado que é por este conceito que se vivencia, de forma empírica, um primeiro nível de identificação com o espaço geográfico, com o lugar, com o território etc. A porta de entrada da análise geográfica é a leitura da paisagem; nela estão materializados o passado, o presente e as perspectivas para o futuro. A paisagem também indica múltiplas escalas articuladas na sua constituição.

O professor de Geografia, ao instigar uma atividade em sala de aula com a utilização do Livro Didático, pode utilizar as imagens e ilustrações destas obras para construir os elementos da paisagem do lugar a ser trabalhado em diferentes momentos históricos, ou que representem diferentes tempos contidos na paisagem. Outra possibilidade de se trabalhar o conceito de paisagem é por meio da realização de trabalhos de campo, como, por exemplo, a observação da paisagem urbana do bairro.

Neste sentido, destacamos que as coleções didáticas de Geografia aprovadas no PNLD 2017 (por exemplo) trazem indicações de trabalhos de campo que colaboram com o conteúdo que está sendo desenvolvido pelo professor. A sistematização das informações obtidas nestas atividades e em pesquisas complementares é essencial para a aquisição de conceitos científicos.

A realização do trabalho de campo proporciona, além da aquisição de conceitos científicos, o desenvolvimento de procedimentos que os alunos utilizarão em outros trabalhos. Dentre os procedimentos, podem-se destacar a observação, a descrição dos locais, o registro das informações obtidas e a análise dos dados. Tal atividade, se conduzida numa perspectiva de construção do conhecimento, oportuniza também o desenvolvimento de atitudes positivas em relação ao espaço de vivência do aluno, na medida em que contribui para o entendimento de seu meio social.

Considerando que os processos de ensinar e de aprender ocorrem por uma mediação constante entre sujeitos, é importante que os conhecimentos e os contextos dos sujeitos envolvidos sejam considerados. Nessa perspectiva, o lugar torna-se conceito relevante para o pensamento geográfico, como conceito de análise espacial, análise geográfica, e também como uma perspectiva metodológica, na medida em que se considera que uma maneira adequada de se trabalhar no ensino é a partir do lugar, considerando a realidade concreta do espaço vivido dos alunos e professores (sujeitos do processo). Trata-se, pois, de uma noção importante para a compreensão do espaço geográfico e, conseqüentemente, para a formação básica dos cidadãos (Cavalcanti, 2009).

O primeiro passo para a análise do lugar, segundo Cavalcanti (2009), é a localização. Para qualquer tipo de atividade de ensino, deve-se ter em mente uma localização, que é, da mesma forma, um sub-conceito fundante para o desenvolvimento de noções espaciais nos alunos. Porém esse primeiro passo não é suficiente caso tenhamos por objetivo ultrapassar os elementos mais descritivos e superficiais do entendimento dos espaços. Faz-se necessário, assim, compreender como é esse lugar, compreender os elementos que atribuem identidade aos lugares (o espaço vivido, em sua cotidianidade, em sua complexidade, em seus diferentes componentes; e também os espaços vividos, representados, imaginados).

Santos (2008) destaca que os lugares são, pois, o mundo, que eles reproduzem de modos específicos, individuais, diversos. Eles são singulares, mas também são globais, manifestações da totalidade-mundo, da qual são formas particulares. Desse modo, percebemos que a escala é outro conceito essencial para se pesquisar e desenvolver noções espaciais nos alunos. São escalas de análise do estudo do lugar, o cotidiano e o local, acrescidos do regional, ou seja, os níveis local e regional, que são o mundo mais fisicamente próximo do aluno, tratados em articulação com a perspectiva da mundialização/globalização. Entre o lugar e o mundo existem outras escalas e estas precisam ser

compreendidas para que se tenha condições de verificar o que acontece no cotidiano da vida das pessoas e da sociedade em geral.

Cavalcanti (2009) ressalta também que o lugar pode ser a referência constante para se encaminhar as atividades de ensino de Geografia, na perspectiva de que o estudante construa seu conhecimento a partir da sua interação com a realidade mediada por instrumentos simbólicos. Mas isso não significa trabalhar o espaço vivido restrito aos seus limites empíricos, já que se considera que o lugar sintetiza, de uma maneira específica, o mundo, expressa relações mais gerais, mais globais, em sua complexidade e em suas contradições.

Assim, por meio da prática cotidiana, alunos e também professores constroem a Geografia, produzem espaços e elaboram conhecimento sobre os espaços de sua vivência. Cabe ao professor de Geografia trabalhar com esses diferentes saberes geográficos, confrontando-os, discutindo as relações entre eles, ampliando os conhecimentos dos alunos e sua capacidade de análise espacial crítica. No conceito de lugar, segundo Souza (2013), o que está em primeiro plano ou o que está mais imediatamente perceptível é a dimensão cultural-simbólica e, a partir daí, as questões envolvendo as identidades, a intersubjetividade e as trocas simbólicas, por trás da construção de imagens e sentido dos lugares enquanto espacialidades vividas e percebidas, dotadas de significado.

O estudo do lugar permite, inicialmente, a identificação e a compreensão da Geografia de cada um, o que é básico para a reflexão sobre a espacialidade da prática cotidiana individual e social. Para a formação do conceito de lugar, ultrapassando esse nível de manifestação, são necessários: a reflexão sobre os lugares da prática imediata; o desenvolvimento da habilidade de orientação, de localização, de representação e o conhecimento de outros lugares. O lugar representa, assim, a possibilidade de fazer frente a uma completa dependência ao mundo externo e pode ser, inclusive, a cidade.

Esse olhar pode ser ressaltado na utilização do Livro Didático pelo professor, sendo o lugar o nível da escala em que se pode fazer a diferença, na perspectiva da dignidade das pessoas e na construção

da identidade e pertencimento. O Livro Didático apresenta também outros espaços nos quais os alunos também podem se identificar. Nesta perspectiva, uma atividade pertinente pode ser a utilização de mapas mentais, que são imagens espaciais que as pessoas têm de lugares conhecidos, direta ou indiretamente. As representações espaciais mentais podem ser do espaço vivido no cotidiano, como, por exemplo, os lugares construídos do presente ou do passado, de localidades espaciais distantes, ou, ainda, formadas a partir de acontecimentos sociais, culturais, históricos e econômicos, divulgados nos meios de comunicação.

Na mesma medida, o conceito de território é essencial para a compreensão do espaço e, assim como todos os conceitos, também é fruto de controvérsias e discussões por parte de diversos autores ao longo do pensamento geográfico, possuindo uma grande variação em seu espectro conceitual. Neste sentido, como este conceito pode ser trabalhado em sala de aula, a partir do Livro Didático, para o desenvolvimento e construção de noções espaciais aos alunos?

232

Referimo-nos ao conceito de território, sobretudo, quando enfatizamos ou focalizamos questões ligadas às relações de poder que compõem o espaço geográfico. Raffestin (1993) afirma que o território se apoia no espaço, mas não é o espaço, é uma produção a partir do espaço. Dessa forma, é uma produção por causa de todas as relações que envolve, inscrevendo-se em um campo de poder. Santos (1996) aponta que o território são formas, objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado. Assim, quando quisermos definir qualquer pedaço do território, deveremos levar em conta a interdependência e a inseparabilidade entre a materialidade, que inclui a natureza e o seu uso, que inclui a ação humana, isto é, o trabalho e a política.

O território, segundo Gottmann (2012), é constituído por componentes materiais ordenados no espaço geográfico de acordo com certas leis da natureza; contudo, seria ilusório considerar o território como uma dádiva divina e como um fenômeno puramente físico. O autor diz que os componentes naturais de qualquer território dado

foram delimitados pela ação humana e são usados por certo número de pessoas por razões específicas, sendo tais usos e intenções determinados por e pertencentes a um processo político. Nesse sentido, território é um conceito gerado por indivíduos organizando o espaço segundo seus próprios objetivos.

O território possui também um sentido relacional em que as espacialidades possuem importante papel na construção das relações espaciais. Souza (2003) aponta que o território é um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder. A questão primordial não é, na realidade, quais são as características geoecológicas e os recursos naturais de uma área, e sim quem domina ou influencia quem nesse espaço e de que forma.

Tal conceito, do ponto de vista da ciência geográfica, tende a enfatizar a materialidade do território em suas múltiplas dimensões, inclusive a relação sociedade-natureza. Haesbaert (2004) o relaciona aos significados de poder e dominação/apropriação. Assim, para o autor, dentro de um mesmo espaço podem coexistir territorialidades diferentes, sobrepostas ou paralelas. Os sujeitos em seus territórios são condicionados pelo poder, exercendo ação sobre este. Nesta perspectiva, o território não pode ser percebido apenas como uma posse ou uma entidade exterior à sociedade que o habita, ou seja, ele é uma parcela de identidade, fonte de uma relação de essência afetiva ou mesmo amorosa ao espaço.

Percebemos, assim, que o conceito de território apresentou diferentes nuances ao longo do pensamento geográfico, mas, atualmente, tem seu sentido ligado sobretudo às relações de poder que se estabelecem em campos de força e às relações de identidade. Como proposta de sistematização do conceito de território para o ensino da Geografia Escolar, Cavalcanti (2006) apresenta esses elementos como os mais específicos: o poder (poderes do Estado, de grupos e individuais, os nós, as redes, as fronteiras e limites), a identidade (as sociedades multiculturais) e o campo de forças (flexíveis, inflexíveis, estáveis, instáveis).

Os Livros Didáticos potencializam o conceito de território, uma vez que as práticas espaciais cotidianas estão inseridas em diferentes territórios, dos quais os alunos podem fazer parte ou não, e esses elementos são fundantes para instigar os estudantes a conhecerem as imbricadas relações de poder e de identidade que estão inseridas nestes territórios. Nas obras didáticas são apresentadas práticas espaciais que instigam o pensamento dos alunos e contribuem para a formação de um pensamento crítico por parte destes.

Por fim, analisamos o conceito de cidade. Carlos (2008) destaca que a cidade é um fazer-se intenso, ininterrupto. A cidade tem a dimensão do humano, refletindo e reproduzindo-se através do movimento da vida, de um modo de vida, de um tempo específico, que tem na base o processo de constituição do humano. Assim, pensar a cidade significa refletir sobre o espaço urbano. A paisagem urbana é a forma pela qual o fenômeno urbano se manifesta e o espaço urbano pode ser apreendido.

234

Para a compreensão do tema cidade pelos alunos, Cavalcanti (2006) aponta a necessidade do tratamento interdisciplinar e isso requer a formação de um sistema amplo de conceitos, a aquisição de muita informação e o desenvolvimento de uma série de capacidades e habilidades. Apoiamo-nos em Cavalcanti (2006), que apresenta uma proposta de compreensão desse conceito a partir de três elementos principais: a aglomeração, a produção social e o cotidiano.

É em torno da aglomeração de pessoas (habitantes, visitantes) e de objetos (edifícios, casas, ruas) que a vida urbana se organiza. Esses elementos vão configurando, segundo Cavalcanti (2006), uma paisagem urbana, sendo possível, assim, estudar a cidade como uma paisagem. Na produção social, a identidade é vivida em fronteiras difusas, permeáveis, com muitos espaços de contato, de resistências e de exclusão, em que há manifestação de diferentes percepções, usos, culturas e aspirações de distintos grupos, em seus espaços públicos e privados. Esse fato leva-nos, segundo Cavalcanti (2006), a pensar na cidade como um território, ou como um espaço que expressa uma infinidade deles.

No encontro/confronto da experiência imediata e cotidiana dos alunos com sua realidade, podemos discutir a cidade não apenas como forma física, mas como materialização de modos de vida, como espaço simbólico, e seu estudo pretende desenvolver no aluno a compreensão dos modos de vida da sociedade contemporânea e do seu cotidiano em particular, que resultam em espacialidades determinadas. Cavalcanti (2006) aponta que esse estudo contribui para o desenvolvimento de habilidades necessárias para os deslocamentos do aluno, seja em espaços mais imediatos de seu cotidiano, seja em espaços mais complexos, habilidades que são fundamentais, mesmo que não suficientes, para usufruto pleno do direito à cidade.

Além desses três elementos propostos para a sistematização do conceito de cidade, no ensino da Geografia Escolar deve-se considerar que o espaço urbano, cujo estudo é proposto ao aluno, nem sempre é o mesmo em que ele vive, e nem sempre é o que é o apresentado no Livro Didático. Tal fato deve ser considerado, conforme Cavalcanti (2014), porque a cidade sobre a qual se ensina é uma leitura específica da ciência geográfica, que produz o conceito de cidade a partir de alguns instrumentos teóricos (conceitos, categorias, teorias), visando à compreensão articulada dessa espacialidade com seus componentes, seus objetos e ações, seus processos e dinâmicas. Trata-se assim, segundo a autora, de uma criação intelectual, a cidade como objeto de pensamento. E as ações docentes visam, por sua vez, a ajudar os alunos a construírem, com o apoio dos conteúdos que são trabalhados, esse objeto de pensamento – a cidade como conceito; e, com isso, trabalha-se no processo de consciência da diferença entre realidade objetiva e suas representações. Alguns dos componentes dessa espacialidade podem ser evocados da ciência geográfica como percursos para seu ensino, e, desta forma, o Livro Didático torna-se uma importante ferramenta para o professor em sala de aula.

Considerações finais

A Geografia Escolar tem como um dos seus fundamentos a formação do pensamento espacial. Essa espacialidade é uma dimensão

importante da realidade e uma das formas de contribuir para a formação de conceitos, que são processos de construção de instrumentos simbólicos que ajudam na relação do sujeito com o mundo, operando mediações entre as representações do cotidiano desse sujeito e a sua realidade objetiva. Tais conceitos são os estruturadores do pensamento geográfico e são peças importantes que contribuem para a formação de um pensamento espacial e para uma aprendizagem significativa dos conteúdos geográficos.

O ensino de Geografia deve possibilitar ao aluno participar do contexto socioespacial a partir de sua análise, da sua (re)significação da compreensão do particular, das vivências e das suas diferentes interpretações de mundo. Acreditamos que, para isso, seja necessário o entendimento dos conceitos geográficos, considerados básicos e capazes de realizar uma análise científica do espaço, e que os professores, ao utilizar o Livro Didático nas aulas de Geografia, possam desenvolver competências e as habilidades que provêm dessa compreensão.

236

Assim, as práticas em sala de aula com o uso dos Livros Didáticos devem propor a articulação entre os conceitos geográficos, em diferentes escalas, por meio de diferentes desafios. A Geografia Escolar, por meio de seus conceitos e noções, tenta ser um caminho necessário à leitura do mundo dos nossos estudantes, e o professor é o grande mediador deste processo. Desta forma, faz-se necessário ter um cuidado especial na hora da escolha e da utilização do Livro Didático nas aulas de Geografia, para que ele não corra o risco de assumir uma postura teórica e monótona, mas sim o de se apresentar como um auxílio do ensino-aprendizagem para professor e aluno, cabendo ao professor a responsabilidade de apresentá-lo como fonte de pesquisa, descoberta, e vínculo com a vida social do aluno e para o trabalho com os conceitos geográficos em sala de aula.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2017: geografia - Ensino fundamental anos finais*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

CALLAI, H. C. O lugar e o ensino-aprendizagem da geografia. In: PEREIRA, M. G. *La espesura del lugar: reflexiones sobre el espacio em el mundo educativo*. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009, p. 171-190.

CARLOS, A. F. A. *A cidade*. São Paulo: Contexto, 2008.

CASTROGIOVANNI, A. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: _____. (Org.). *Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, L. de S. Bases teórico-metodológicas da geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In: CAVALCANTI, L. de S. (Org.). *Formação de professores: concepções e práticas em geografia*. Goiânia: Vieira, 2006, p. 27-49.

_____. *A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino da geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas: Papirus, 2008.

_____. A educação geográfica e a formação de conceitos: a importância do lugar no ensino de geografia. In: PEREIRA, M. G. *La espesura del lugar: reflexiones sobre el espacio em el mundo educativo*. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009, p. 135-151.

_____. Os conteúdos geográficos no cotidiano da escola e a meta de formação de conceitos. In: AUBUQUERQUE, M. A. M.; FERREIRA, J. A. S. (Orgs.). *Formação, pesquisas e práticas docentes*. João Pessoa: Mídia Gráfica e Editora LTDA, 2013, p. 367-394.

_____. A metrópole em foco no ensino de geografia: o que/para que/para quem ensinar? In: PAULA, F. M. A.; CAVALCANTI, L. S.; SOUZA, V. C. (Orgs.). *Ensino de geografia e metrópole*. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014, p. 27-41.

COUTO, M. A. C. Método dialético na didática da geografia. In: CAVALCANTI, L. S.; BUENO, M. A.; SOUZA, V. C. (Orgs.). *A produção do conhecimento e a pesquisa sobre o ensino da geografia*. Goiânia: Ed. da Puc/Goiás, 2011, p. 27-44.

GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2012.

GOTTMANN, Jean. A evolução do conceito de território. *Boletim Campineiro de Geografia*, v. 2, n. 3, p. 523-545, 2012.

HAESBAERT, R. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. Espaço como categoria e sua constelação de conceitos: uma abordagem didática. In: TONINI, I. M et al. (Orgs.). *O ensino de geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2011, p. 109-120.

RAFFESTIN, Claude. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, M. O retorno do território. In: SANTOS, M.; SOUZA, A. A. de; SILVEIRA, M. L. (Orgs.). *Território: globalização e fragmentação*. São Paulo: Hucitec, 1996, p. 15-20.

_____. *A natureza do Espaço: Técnica e Tempo – Razão e Emoção*. São Paulo: Edusp, 2002.

_____. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2012.

SOUZA, M. L. de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E. de; GOMES, P. C. da C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.). *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003, p. 77-116.

_____. *Os conceitos fundamentais da pesquisa socioespacial*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

VIGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Sobre o Livro Didático de Geografia e os dilemas na prática docente

Manoel Martins de Santana Filho

[...] aprendizagem é a palavra que, ela sim, ramifica e desramifica uma pessoa; ela enlaça, abraça; mastiga um alguém cuspidando-o a si mesmo, tudo para novas gêneses pessoais. estas palavras são, elas sim, para pessoas que se autorizam constantes aprendicimos. modos. maneiras. viveres. até sangues. aprender não é repesoar-se? (Ondjaki, 2011, p. 5).

239

Ensino de Geografia e Livro Didático: breve cenário em face das políticas de distribuição do Livro Didático

Este artigo aborda o Livro Didático no ensino de Geografia a partir de algumas ideias fundamentais para desenvolver uma reflexão que abarca a distribuição dos Livros Didáticos de Geografia na educação básica no contexto das políticas públicas para os materiais didáticos no Brasil, problematiza a relação do professor de Geografia com esse recurso didático e, a partir da noção de dilema na prática docente, questiona a autonomia do professor em seus contextos e condições de trabalho e ensino.

Como o Livro Didático influi nas escolhas dos professores, marca a prática pedagógica e a constituição da identidade docente? Esta é a pergunta motivadora para a reflexão que cabe desenvolver nesses tempos em que a educação brasileira tem sido alvo de tantos debates e interesses. A perspectiva de interpretação e análise assumida tem

inspiração em pesquisa com professores de Geografia e na avaliação de Livros Didáticos de Geografia. Desse segundo elemento nosso foco mais fundamental está na contribuição do manual do professor. A partir desses dois aspectos balizadores, refletimos sobre a Geografia que se ensina, os dilemas que imprimem para a atividade docente. Questiona-se, a partir das características compreendidas desse processo, se a realidade nos autoriza a seguir empreendendo a defesa de uma educação geográfica possível combinada à construção da autonomia do professor na educação básica.

As pesquisas sobre Livros Didáticos no Brasil e em outras partes do mundo são um campo relevante para o aprimoramento da qualidade da educação. Quanto aos livros de Geografia, temos importantes contribuições espalhadas pelas diversas regiões brasileiras (Albuquerque, Couto, Lopes, Maciel, Tonini etc.), são exemplos de autoras(es) e pesquisadoras(es) que completam um grupo com considerável aporte para o ensino de Geografia no Brasil, em especial voltados ao Livro Didático e formação do professor. As temáticas são diversificadas e esse registro visa apenas apresentar tais referências a título de contextualização, mas não se pretende aprofundar a complexidade de cada abordagem.

Os estudos sobre Livros Didáticos de Geografia contemplam amplo leque de temas, uma grande diversidade de abordagens e se referem aos diversos níveis educacionais. Em rápida pesquisa no banco de teses da Capes¹ é possível constatar essa multiplicidade temática, histórica, e, ainda conforme se explora, descobre-se uma variedade de interesses investigativos próprios. Cada forma de abordagem representa uma contribuição para o campo do ensino da Geografia, seja sobre a perspectiva histórica, sobre os conteúdos de ensino, temas específicos da temática clássica da Geografia acadêmica (natureza, urbano, agrário, cartografia etc.), questões contemporâneas (gênero, questões étnico-raciais, sustentabilidade, questões sociais e culturais),

¹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados do país.

passando também pelos aspectos didáticos, epistemológicos e da metodologia do ensino, ou mesmo sobre tecnologias educacionais, entre outros. Além desses, alguns trabalhos investem na compreensão sobre a relação Livro Didático-prática docente, confrontando o recurso didático com a atividade do professor (tanto as suas escolhas nas aulas quanto a identidade docente).

Entre os trabalhos mais recentes sobre os Livros Didáticos, podemos destacar a tese de doutorado de Maciel (2015), na qual a autora aponta diversas questões importantes relativas ao PNLD. Ainda que o foco da pesquisa tenha sido os erros recorrentes nos conteúdos referentes ao estado de Santa Catarina, a contextualização da pesquisa aborda importantes aspectos sobre o processo de avaliação, sobre os editais e os critérios eliminatórios, bem como o poder de *lobby* das grandes editoras sobre o programa. Vale destacar semelhante ênfase para a importância que os Livros Didáticos de Geografia possuem para a educação escolar no Brasil.

O livro didático é material essencial na vida escolar. Essa é a realidade do ensino escolar, principalmente o ensino público. O professor usa o livro didático para preparar a aula [...] muitos nos perguntam: que livro eu devo usar? Então o livro tem esse papel fundamental (Bittencourt apud Maciel, 2015, p. 20-21).

241

Outra marca a respeito das pesquisas e do interesse sobre a questão do Livro Didático combinado ao PNLD é o fato de encontrarmos trabalhos desenvolvidos em diversos campos e unidade acadêmicas. No caso da Geografia, há trabalhos contemplados em instituições e programas específicos da área, mas também na educação, no campo da linguagem, no das tecnologias da informação etc. É um cenário que revela a pertinência da temática, a intensidade da influência desse componente curricular, sua contribuição didática na escola e os seus impactos no processo formativo escolar.

O Livro Didático como referência determinante para a prática docente

Tem sido frequente que na prática docente se detecte o peso que assume o Livro Didático. Não é mera intuição ou percepção disso na realidade. Em pesquisa que realizamos (Santana Filho, 2010) obtivemos, com entrevistas, questionários e grupo focal, muitas impressões e declarações de professores de Geografia sobre a relação estabelecida com o Livro Didático, bem como em trabalhos de pós-graduação desenvolvidos mais recentemente sob nossa orientação. Em primeiro lugar é fundamental desprender-se de apontar qualquer explicação fácil para o peso do Livro Didático na *práxis* docente. Trata-se de um complexo conjunto de poderes, interesses e práticas institucionais e pessoais que atravessam as condições objetivas presentes no trabalho docente e que se articulam com o Livro Didático.

242

Dentro do volume de pesquisas e preferências voltadas ao ensino de Geografia, é interessante destacar aquelas que se dedicam a estudar a política de avaliação, aquisição e distribuição de Livros Didáticos de Geografia para as escolas públicas no Brasil. Trata-se do Plano Nacional de Distribuição de Livros Didáticos – PNLD, um programa que já vigora desde longa data, quase um século segundo informações do MEC/FNDE,² que compõe uma política pública brasileira para a distribuição de Livros Didáticos para todas as escolas públicas do país e que, em sua fase mais recente, tem sido aprimorado. Ao longo de todo esse tempo, com avanços e descontinuidades, o Estado brasileiro demonstra com suas políticas o reconhecimento do papel dos manuais didáticos para a educação escolar pública. Nas últimas décadas o PNLD alcançou a condição de maior programa de distribuição de Livros Didáticos do mundo, movimentando grandes interesses econômicos, políticos e ideológicos em torno dos livros. E, podemos dizer também, acadêmicos.

² Vide <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>, acessado em: 29 jun. 2017. Mesmo com distintas propostas e formas de execução se tratava de avaliar, cancelar e adquirir livros para a educação escolar pública.

É na complexidade que marca esse conjunto de elementos que chegamos a afirmar que o Livro Didático tem uma presença marcante no modo como os professores estabelecem os conteúdos de ensino.

Na palavra deles, guiando, determinando, padronizando e introjetando na prática pensamento, formas e mecanismos de seleção e abordagens dos conteúdos com os quais trabalham. Sete dos onze professores indicam expressamente o livro como fundamento para as escolhas que fazem, ainda que cada um faça uma “entrada” diferente para chegar a ele ou relativize seu papel (Santana Filho, 2010, p. 128-129).

Essa referência fundada nos Livros Didáticos não quer dizer uma apropriação acrítica ou ingênua por parte dos professores de Geografia. Há nos distintos depoimentos como reconhecer sentimentos e atitudes que indicam desde uma declaração de impotência, rejeição, resistência e até de reação com desafiadora criatividade. Vejamos:

[...] tento me livrar, mas a gente já introjetou aquela ordenação que aparece nos livros didáticos. [...] como eles (alunos) têm o livro... trabalhamos com ele (Santana Filho, 2010, p. 129).

A forte presença do Livro Didático no cotidiano das aulas de Geografia é, para alguns professores, um fator que aprisiona, conforme cada respectivo contexto de trabalho. Seja em função do peso de sua tradição no ambiente escolar, combinado ao fato dos estudantes da educação o receberem como material didático para estudo e consulta, seja pela forma como os conteúdos estão já introjetados sob a influência dos manuais didáticos, essas amarras contrastam com a angústia de ter que usá-lo (ainda que o adaptando às necessidades dos estudantes), ou ainda, de sentir-se limitado para confrontá-lo

academicamente. Ao mesmo tempo, a experimentação e criação de formas de escapar do Livro Didático tensionam a ação reflexiva e as decisões imediatas para a aula de Geografia. Eis a ideia do dilema!

É nessa dinâmica do fazer docente que afirmamos o quanto os conteúdos das aulas são mais determinados pelo Livro Didático de Geografia do que pela leitura das práticas espaciais dos estudantes ou mesmo de opções conceituais da Geografia acadêmica. Trabalhamos aqui com a ideia de práticas espaciais, encontrada em Lacoste (1997) e também explorada por Couto (2012), que tem contribuído para buscar a compreensão das ações cotidianas da comunidade escolar e seu entorno como ponto de partida da problematização das Geografias que se vivem e ensinam.

Não se trata de imputar culpa alguma aos professores e professoras de Geografia, que estão vivendo as angústias cotidianas que ecoam nas salas de aula e de professores Brasil afora, mas de constatar o quanto encontramos educadores conscientes do peso ideológico, político e pedagógico do Livro Didático e que, à sua maneira, estabelecem e experimentam os riscos e possibilidades de ensinar Geografia na escola com aquilo que dispõem (Santana Filho, 2016, p. 5). Esse aprendizado aponta para responsabilidades cruciais de um conjunto de sujeitos e instituições vinculadas ao tema do Livro Didático. Nos referimos ao próprio movimento docente de Geografia e suas agremiações, e, mais ainda, às instituições formadoras de professores e aos órgãos públicos definidores das políticas educacionais e de formação continuada. Tem havido grande silêncio institucional para enfrentar ações políticas conservadoras contra a escola pública como direito à cidadania (submetendo os processos educacionais a medidas gerenciais de produtividade, sob enfoque comercial, à desvalorização dos cursos de formação e do trabalho docente) e, também, contra a Geografia na educação básica.

Conforme cada situação e condição, encontramos professores que assumem uma postura desencantada, e talvez por isso certa apatia diante do Livro Didático, obedecendo e seguindo seus preceitos. Nesse caso sua própria identidade docente e sua prática cotidiana

estão refêns da presença do livro nas mãos de seus alunos. Em outros casos há professores que claramente reconhecem os limites que o manual didático disponível tem para dialogar com a realidade de seus estudantes e da escola onde atua. Derivam dessa avaliação duas posturas que mais se destacam: uma que busca complementar conteúdos e procedimentos ao Livro Didático, e outra que o rejeita, que não vê nele condição para promover uma aprendizagem contextualizada e interessante.

Para reconhecer esse confronto, ficou demonstrado que a leitura que os professores fazem do Livro Didático confronta a relação com ele estabelecida – que é permeada por saberes advindos de sua formação (as suas referências teóricas e metodológicas sobre a ciência geográfica e sobre educação), das experiências no magistério e das formas de ação observadas e vivenciadas em cada instituição e rede de ensino. Neste segundo aspecto, reconhecemos a percepção, a ideia que fazem da liberdade relativa perante os currículos de cada rede ou escola. Também a forma dos gestores conduzirem os processos de escolha, escutando ou não as opções das equipes de professores, bem como outras formas mais ou menos sutis de interferência na autonomia do professor. Entre as menos sutis estão os instrumentos padronizados de avaliação externa, pois conforme relatos e experiências no cotidiano escolar, o rol de conteúdos, competências e habilidades delimita o enfoque e os procedimentos disponíveis que os professores têm para estabelecer o diálogo efetivo com a leitura do mundo de e com os seus respectivos alunos. É a partir dessa constatação que professores de Geografia buscam estabelecer suas táticas em face do uso livro, como ficou apreendido na pesquisa com educadores de distintas redes no Rio de Janeiro

Diante disso, o risco que vemos é a afirmação de que a identidade da Geografia Escolar estaria determinada pelo conteúdo dos Livros Didáticos. É forte essa marca, posto que tais conteúdos estabelecidos a partir do Livro Didático chegam à escola e aos professores com a autoridade de seus autores, dos referenciais que trazem da relação deles com a academia e o forte peso de sua tradição. Contudo há,

felizmente, outros elementos. Em especial se consideramos aspectos do cotidiano abordados em função das mudanças na Geografia acadêmica (os conceitos de rede e globalização, questões socioespaciais contemporâneas investigadas por distintos enfoques da ciência geográfica, por exemplo). São assuntos levados à sala de aula graças aos meios de comunicação social em suas diferentes mídias e, ainda, reflexões a partir da contribuição de pesquisas do campo do Ensino de Geografia. Acrescente-se aqui a experiência no magistério, que possibilita ler e decidir por aquilo que mobiliza melhor aos estudantes.

Assim, aspectos culturais e especificidades locais são considerados relevantes para determinar um ou outro tema como conteúdo de ensino na escola, apesar da importância dos vínculos com um saber sábio e legitimado. (Santana Filho, 2010, p. 137).

246 Voltaremos ao tema mais adiante, mas aqui é que se encontram as marcas para a ideia de dilema apontada no título desse trabalho. O problemático dessa força de determinação curricular está na reprodução cristalizada de conteúdos, conformando uma Geografia dos professores anacrônica, factual e até mesmo impertinente para com a realidade, capaz até de escapar das mudanças recentes na ciência geográfica e no campo da educação.

1. Coleções de Geografia no PNLD e os manuais do professor

Para orientar a reflexão sobre algumas características dos manuais do professor nas coleções de Geografia, estabelecemos alguns exemplos a partir do Guia do Livro Didático, orientando os questionamentos referenciados na ideia de autonomia docente. Diante das escolhas inerentes ao trabalho do professor, como poderíamos considerar a relação com o Livro Didático de Geografia demarcada em sua condição de autonomia?

Nas coleções constantes no Guia do PNLD do Livro Didático de Geografia (2017) para os Anos Finais do Ensino Fundamental, as orientações destinadas aos professores nos respectivos Manuais do Professor (MP) se caracterizam por atender, com maior ou menor rigor, ao que está estabelecido no edital público do próprio programa. O edital é, portanto, um instrumento regulador e orientador das declarações e abordagens assumidas pelos autores de Livros Didáticos na sua relação com o público que utiliza seus livros.

Entre as principais preocupações encontradas nos manuais do professor, podem-se elencar: orientações didáticas para abordagem dos conteúdos; contribuições para o planejamento cotidiano; informações e orientações teóricas (sobre conhecimentos geográficos e educação, nessa última destacando-se o tema do ensino-aprendizagem e da avaliação); respostas e gabaritos de exercícios e atividades; diversificação de procedimentos didáticos (destacando-se o trabalho de campo); sugestões de bibliografia atualizada e, com muito menor destaque, a abordagem de temas contemporâneos mais evidentes (por exemplo, gênero, sustentabilidade, uso de tecnologias da informação em sala de aula etc.).

Ficou marcada a percepção de que, em seu conjunto, os manuais do professor se configuram a partir da ideia de que os educadores-geógrafos precisam de informações teóricas e metodológicas para embasar a prática docente e o uso correto do livro: daí o cuidado em oferecer leituras e referências recentes e de clara inspiração em pesquisas acadêmicas. A preocupação com o cotidiano das aulas fica traçada nas orientações para que o educador possa planejar suas aulas e cursos conforme orientação do Manual do Professor. Fato complementado pelas sugestões de atividades pedagógicas visando a diversificação de procedimentos e maior alcance na compreensão dos conteúdos dos livros. Algumas coleções dedicaram atenção para promover a prática de trabalhos de campo e outras atividades inspiradas na leitura das experiências cotidianas dos estudantes. As sugestões de bibliografia para “atualizar” o professor são uma constante, ficando explícito esse intuito nas coleções.

Dois tópicos merecem atenção. Primeiro o oferecimento das respostas dos exercícios e atividades que sempre está no Manual do Professor. Em segundo lugar o modo como cada autoria de Livro Didático busca indicar a abordagem de temas-conteúdos mais contemporâneos, e até certo ponto incomuns para o ambiente escolar, mas já presentes nos livros. Isto ocorre quando se indicam temas relacionados a questões e conflitos sociais no campo e no ambiente urbano, aspectos socioculturais polêmicos como diversidade de gênero, questões étnico-raciais, juventude etc. Numa leitura atenta os professores perceberão que boa parte desses temas geralmente são abordados de forma pontual, garantindo o cumprimento do edital em boxes de leituras suplementares, em pesquisas adicionais propostas aos estudantes e, claro, nos manuais sugerindo aos professores que investiguem por conta própria o tratamento dessas polêmicas.

A importância do Manual do Professor pode ainda ser observada em face dos critérios específicos que orientam o processo de avaliação dos Livros Didáticos de Geografia estabelecidos no edital público. Os critérios específicos de Geografia são antecedidos por critérios gerais e a partir deles se pode inferir como a equipe formuladora do edital e responsável pela definição do PNLD concebe o papel do professor diante do uso efetivo do Livro Didático. Explicitamente, não se vê a indicação de ações prescritivas para o professor ao conduzir a abordagem dos conteúdos e atividades do Livro Didático. Cabe destacar que os critérios gerais são aplicáveis a todos os componentes curriculares, portanto, o modo de orientar autores, editores e editoras a produzir determinado tipo de manual do professor carrega importante indicativo sobre o lugar e a função do professor contidos no edital. Por dedução, compreende-se também como um programa de política pública de educação, como o PNLD, dissemina formas de conceber o trabalho docente e sua identidade diante do recurso educativo representado pelo Livro Didático.

Entre os critérios gerais destinados ao manual impresso, boa parte deles visa que os autores das coleções explicitem suas escolhas para que o professor conheça as características teóricas e metodológicas adotadas.

Destaca-se que o Manual do Professor é também documento de formação continuada para o docente. Dessa forma, ao avaliar o Manual do Professor seguiu-se critérios gerais definidos pelo Edital PNLD 2017 (p. 43), que aponta que este manual impresso deve:

MANUAL IMPRESSO	
1	Explicitar os objetivos da proposta didático-pedagógica efetivada pela coleção e os pressupostos teórico-metodológicos por ela assumidos;
2	Descrever a organização geral da coleção, tanto no conjunto dos volumes quanto na estruturação interna de cada um deles;
3	Orientar o professor para o uso adequado da coleção, inclusive no que se refere às estratégias e recursos de ensino a serem empregados;
4	Indicar as possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola, a partir do componente curricular abordado na coleção;
5	Discutir diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação que o professor poderá utilizar ao longo do processo de ensino-aprendizagem
6	Promover a interação com os demais profissionais da escola;
7	Sugerir textos de aprofundamento e propostas de atividades complementares às do livro do estudante;
8	Propiciar a superação da dicotomia ensino e pesquisa, proporcionando ao professor um espaço efetivo de reflexão sobre a sua prática.

Figura 1 – Critérios Gerais PNLD 2017
 Fonte: Guia do Livro Didático – PNLD Geografia (2016, p. 25).

Dentre os critérios elencados, alguns deles se articulam com maior ou menor intensidade à ideia de autonomia do professor. Observando-se os manuais das coleções predominam cuidados com a orientação ao profissional para “usar” o livro e abordar os conteúdos de forma correta, as respostas aos exercícios e atividades, a indicação de bibliografia, referências e textos sobre os conceitos geográficos, temas novos de interesse e sobre a avaliação da aprendizagem. Em alguns casos a linguagem é bem prescritiva para delimitar o que fazer com cada conteúdo proposto, em outros relativiza com a contextualização da realidade do professor e dos estudantes, e, também, há outros que se referem ao professor como um sujeito capaz de fazer escolhas pedagógicas a partir do livro de que dispõe e da realidade que o cerca. A impressão que se tem, observando os manuais das coleções, é que as prescrições do edital determinam a relação dos autores e produtores do Livro Didático com o geógrafo-educador, cuja capacidade de ação está sob desconfiança. Vale considerar a necessidade de conhecermos pesquisas similares com outros componentes curriculares.

Especificamente para o componente curricular de Geografia, a avaliação pedagógica das Obras Didáticas observou os seguintes critérios do PNLD 2017, quanto ao Manual do Professor:

MANUAL DO PROFESSOR	
1	Reflexões a respeito da Geografia como ciência de referência e como componente curricular na educação básica;
2	Orientação teórico-metodológica coerente com a linha de pensamento geográfico adotada na coleção, evitando o paradoxo de apresentar a coleção como representante de proposições de geografias críticas e humanistas, enquanto o livro do estudante sustenta-se, apenas, no desenvolvimento de proposições da geografia clássica;
3	Orientação pedagógica que permita ao docente a abordagem e a articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento, especialmente nas áreas afins da Ciência Geográfica como Ciências e História;
4	Bibliografia diversificada e sugestões de leitura que contribuam para a formação continuada do professor, nos campos da natureza e da sociedade focalizados pela geografia no currículo escolar;
5	Propostas de atividades individuais e em grupo, destacando-se, entre essas, a leitura da paisagem, os trabalhos de campo e outras relacionadas ao uso de tecnologias, todas adequadas às propostas do livro e aos diferentes anos de escolaridade;
6	Subsídios que contribuam com reflexões sobre o processo de avaliação da aprendizagem de Geografia de acordo com as orientações descritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos;
7	Articulações pertinentes entre o Manual do Professor Impresso e o Manual do Professor Multimídia, para as obras Tipo 1.

Figura 2 – Critérios de Avaliação do MP de Geografia – PNLD 2017
 Fonte: Guia do Livro Didático, PNLD Geografia (2017, p. 26).

250

Considerando as principais características que os manuais do professor das coleções didáticas possuem, intentamos identificar algumas pistas para compreender parte da influência do Livro Didático e os limites de escolhas para atuação em sala de aula. Nesse contexto, o manual do professor destinado aos docentes de Geografia tem sua relevância, que fica explicitada desde o fato dos editais de avaliação e seleção das coleções terem critérios específicos para o mesmo (Figura 1), bem como por sua presença direta nas escolas e salas dos professores de todo o país.

Os critérios indicados anunciam as expectativas sobre as coleções do ponto de vista de sua qualidade, mas acabam por orientar também a produção desse suplemento sem muita criatividade, apenas produzindo-o em conformidade com o estipulado pela política pública. Autores e editoras passam a tomar como referencial em sua elaboração o que está estabelecido no edital, muito mais do que um posicionamento efetivo sobre o professor, tomando-o como profissional qualificado. Por isso, contém uma ideia de garantir, com tanta

força, orientações, atividades e prescrições para aquilo que o professor precisa e deve fazer ao atuar em sala de aula. Entenda-se aqui um elemento que força um dos dilemas para os educadores: como se sentir capaz de realizar ações pedagógicas pensadas e formuladas por outros que sequer conhecem seus alunos e a realidade em que atuam, pressionados para que utilizem os manuais didáticos como prestação de contas aos gestores e pais? Como subverter tal uso?

Alguns dos elementos prescritos no edital têm forte influência no momento da escolha do livro pelas equipes de professores. Entre eles poderíamos destacar as respostas dos exercícios e atividades; as orientações pedagógicas para o manuseio do livro do aluno e abordagem dos conteúdos de cada unidade ou capítulo; as sugestões de pesquisas e atividades extras para o professor levar para seus alunos complementando o livro.

As respostas das atividades e exercícios são uma constante nas coleções e, nos momentos de seleção, representam um fator que influi na escolha do Livro Didático pelos professores. O perfil do tipo das atividades é mais fundamental do que a presença ou não das respostas nos manuais do professor, contudo, em algumas poucas coleções encontram-se respostas a atividades que tratam de possibilidades a partir de algum critério, e não respostas diretas, fechadas, precisas. Nas orientações ao professor para o uso do livro direcionando a condução das atividades conforme os conteúdos de unidades e capítulos é que se pode identificar maior engessamento do trabalho docente. Há aquelas orientações bem diretivas, em torno das quais o professor fica com o papel de aplicar as instruções dos livros, mas também outras que instigam o professor a intervir e conduzir os conteúdos introduzindo questionamentos próprios com relação aos temas, bem como fazendo provocações aos estudantes para que os relacionem com suas experiências e expectativas. Também nos manuais têm sido relevantes as orientações que sugerem e provocam os professores para que conduzam os estudantes a pesquisar temas e problemas socioespaciais que articulam esses conteúdos ao cotidiano. Nesse caso a

autonomia do professor resulta valorizada em suas possibilidades de escolha e intervenção no processo educativo.

Estes são elementos referentes ao manual do professor, mas, claro, há outros de ordem mais geral como a linguagem, e até as características das figuras e ilustrações que possuem grande peso também na decisão do profissional no momento da escolha.

Dessa forma, o professor, ao se ver no momento da escolha de qual livro de Geografia irá utilizar com seus alunos, em algum momento se perceberá um sujeito em cuja capacidade de agir não se tem confiança. Em outros casos há coleções que desafiam o professor a olhar para seus estudantes e, conforme a leitura de seus contextos, ajustar o livro disponível para contemplar um ensino melhor contextualizado a partir de suas pesquisas e acréscimos pessoais, buscando, então, um processo de aprendizagem mais pertinente. Reconheçamos também que a escolha e decisão sobre com qual coleção trabalhar, muitas vezes, antecedem o contato com os estudantes, logo a presença do livro quase sempre está antecipando o conhecimento sobre o aluno. Isso coloca a exigência de que o professor tenha sempre que ajustar seu trabalho ao livro disponível, tenha ele participado ou não do processo de escolha.

252

Os elementos comuns determinados pelos editais raras vezes recebem acréscimos alternativos nos manuais do professor da parte da autoria dos Livros Didáticos de Geografia, quando aparecem, geralmente se dão nas leituras suplementares para o professor, na sugestão de pesquisas adicionais aos conteúdos e nas recomendações de bibliografia atualizada sobre Geografia e temas educacionais. O Manual do Professor, nesse aspecto, permanece como desafio para a melhor qualificação do mesmo e maior contribuição às decisões dos professores, seja no momento da escolha das coleções, no uso cotidiano do livro, seja para melhor contribuir para a formação docente (Maciel, 2015, p. 82).

2. A aula de Geografia e a docência decorrentes desse cenário: algumas notas

O conceito de escolha é uma das determinações fundamentais do conceito de liberdade³.

A ideia de dilema que trouxemos como reflexão para discutir a situação do professor com o Livro Didático de Geografia tem como pressuposto que a prática e a autonomia docentes encontram-se sob tensão, que as suas escolhas são desafios à formação que receberam, bem como às suas identidades como educadores e sujeitos do próprio trabalho. Também que as ações docentes estabelecidas nesse contexto não podem ser explicadas facilmente, muito menos desprezando-se certas determinações que extrapolam decisões de cunho didático-pedagógicos. Pensamos, a partir do diálogo com os professores de Geografia, que o modo como muitas decisões sobre o uso dos livros pelos professores são efetivadas, frequentemente, imprime a ideia de que a prática docente deve ser delineada sob margens rígidas para o bom uso do livro. Situação em que a sua capacidade de agir e escolher fica submetida à noção de seu despreparo e capacidades limitadas. Nesse caso o manual que acompanha a coleção didática em alguns casos assume um caráter prescritivo para o uso do livro na aplicação dos conteúdos.⁴ Outras vezes, a composição dos livros desafia o geógrafo-educador a superar-se, a olhar para os estudantes com os quais trabalha e para os contextos das escolas; especialmente ao provocar escolhas que o confrontam com a atualização dos conceitos geográficos e com abordagens educacionais e curriculares inovadoras. Nessas situações, coleções e manuais do professor cumprem um importante papel de incentivar o educador a superar-se, a referenciar

253

³ Abbagnano, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 5ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

⁴ As orientações didáticas referentes ao modo de abordagem para cada unidade ou capítulo é uma sutil expressão desse viés desacreditado na capacidade docente. De forma mais acintosa, os sistemas que adotam apostilas e cadernos didáticos deixam muito menos margem para a docência, engessando efetivamente a prática na sala de aula.

seu trabalho na leitura atenta do mundo e do cotidiano que afeta a comunidade escolar, bem como no estudo e aprofundamento de conceitos e temas metodológicos atuais.

Ainda que consideremos distintas condições a partir das quais os docentes de Geografia adotam e utilizam o Livro Didático, seja em razão das diferenças abissais nas estruturas de formação inicial e continuada pelo Brasil, seja em função de encontrarmos em muitos recantos do país professores que sequer têm formação na área da Geografia, os dilemas que os acompanham são, em alguns casos, bem sutis, e, em outros, bastante explícitos.

A formação dos professores de Geografia tem importância para o tema do uso do Livro Didático, em especial porque a tradição da formação de professores de maneira a articular as questões pedagógicas com os conhecimentos das disciplinas específicas é, pode-se dizer, recente. Durante muito tempo predominou um modelo que ficou conhecido como 3+1 – composto por três anos de estudos de área específica e um ano de estudos pedagógicos na formação inicial universitária. Situação agravada pela distância entre essa formação, o cotidiano das escolas e o ambiente efetivo da docência. Além disso, se levarmos em consideração as dimensões continentais do país e o perfil dos cursos de licenciatura, são poucos os currículos cujas instituições promovem a pesquisa e a extensão durante o período de formação inicial como prática curricular. O resultado é que a formação mais integral, atualizada e promotora do professor como sujeito capaz de refletir sobre a sua prática, portanto, capaz de pesquisar e produzir conhecimento no exercício profissional, encontra-se restrita a um número limitado de universidades, especialmente as públicas e concentradas no Centro-Sul do país.

A condição mais preocupante está na constatação de que os professores sabem que o uso direto do livro os limita, mas as condições cotidianas e o fato de os estudantes terem o material em mãos justificam o uso, mesmo sabendo que ele é incompleto, mesmo reconhecendo que em certos casos os conteúdos se descolam do cotidiano – porém, o livro amortece o volume de trabalho e resulta uma docência

com grande desalento. Constata-se, portanto, que o uso do livro de forma anestesiada é uma abdicação das decisões. A segunda forma do dilema se expressa no reconhecimento de que o livro não é suficiente, e às vezes inadequado, ao trabalho em sala de aula, mas a cobrança dos gestores das escolas e das famílias leva o professor a usar o recurso com certa complacência, mas não sem angústia. Ele sabe que poderia inovar em alguns aspectos, mas as condições institucionais o colocam numa situação de fragilidade diante da qual se torna mais cômodo e seguro ficar no uso do livro e não sofrer represálias. Temos ainda situações em que o professor assume que o Livro Didático é para ele uma ferramenta incompleta e o adota ora com desencanto, ora com inconformismo, mas com atitude de completar as lacunas de conteúdo para buscar o interesse dos estudantes. E por fim, a postura mais radical, em que o professor deixa o livro apenas com o aluno, recusando-se a manuseá-lo em sala de aula. Neste caso resulta mais preocupante, visto que nem sempre a postura individualizada e as condições de cada professor podem ser garantia de que suas escolhas na abordagem dos conteúdos escapem aos riscos que a avaliação dos livros procura evitar. Por exemplo, se, ao adotar materiais próprios, o professor o faz com dados atualizados ou isentos de preconceitos de quaisquer ordens.⁵

Dessa reflexão e experiência, aprendemos que o professor de Geografia, ao adotar e utilizar qualquer Livro Didático e manusear seus respectivos manuais, pondera a força e o papel desse recurso didático sobre a sua prática. Nesse cotidiano ele vive sérios dilemas para encaminhar as escolhas que melhor favorecem seu trabalho, sua vida. Portanto, as pesquisas e estudos sobre a presença do Livro Didático no cotidiano escolar precisam ter em conta os geógrafos-educadores como sujeitos que, vivendo angústias e desafios, têm a sua docência e sua identidade efetivamente marcadas pelo livro, mas não de forma ingênua ou despreocupada. A educação geográfica pertinente ao

⁵ No capítulo sobre Livro Didático, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 337-348) desenvolvem também interessante reflexão sobre os diversos usos do Livro Didático.

mundo contemporâneo e necessária à educação das pessoas precisa extrapolar em muito a Geografia contida nos manuais didáticos, bem como as condições atuais da atividade escolar – é o que se depreende do diálogo com os professores.

A experiência vivida com os professores sobre os seus dilemas quanto ao modo de se relacionar e utilizar o Livro Didático contrasta e se soma com aqueles dilemas advindos da constatação experienciada no processo de avaliação: que, de alguma maneira, coleções e manuais do professor resultam homogeneizados pelos critérios estabelecidos em edital. Tudo fica muito igual, com abordagens formais de conteúdos, na maneira de dirigir-se ao professor de modo a cumprir os elementos condicionados pelo edital. Sobram raras inovações. Em face desse condicionante, entre outros, os sujeitos atuantes no processo de avaliação das obras vivem, portanto, dilemas que extrapolam suas capacidades efetivas de indicar aos professores quais recursos didáticos melhor lhes permitiriam buscar uma atuação e prática docente com autonomia, ou como promover uma educação geográfica sob critérios contemporâneos para atender à formação integral dos sujeitos, dos estudantes e de si mesmo, no processo formativo contínuo e permanente.

256

Uma educação geográfica que sirva à leitura do mundo complexo e contraditório, que promova a formação de sujeitos históricos capazes de se reconhecer na paisagem como elementos vivos e atuantes, serve também para o exercício da liberdade compromissada com uma sociedade que precisa enfrentar suas injustiças e desigualdades. A autonomia docente, seja em relação ao livro, seja na abordagem cotidiana dos conteúdos, é condição fundamental desse processo.

Referências

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Dois momentos na história da Geografia Escolar: a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 19-51, jul./dez., 2011.

- BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2017: Geografia – Ensino fundamental anos finais/Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. 132 p.
- COUTO, Marcos A. C. Pensar por conceitos geográficos. In: CASTELLAR, Sonia. *Educação Geográfica: teorias e práticas docentes*. São Paulo: Contexto, 2005.
- COUTO, Marcos A. C. As formas-conteúdos do ensinar e do aprender em Geografia. In: CASTELLAR, Sonia; MUNHOZ, Gisele; CELY, Alexander (Orgs.). *Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos*. São Paulo: Xamã, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da Educação*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LACOSTE, Yves. *A Geografia – Isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra*. 4. ed. São Paulo: Papyrus, 1997.
- LOPES, Claudivan Sanches. *O professor de Geografia e os conhecimentos profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade*. 258f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- MACIEL, Gisèle Neves. *Livros didáticos de Geografia (PNLD 1999–2014): editoras, avaliações e erros nos conteúdos sobre Santa Catarina*. 2015. 386f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.
- ONDJAKI. *Há aprendizagens com o xão*. O segredo húmido da lesma & outras descoisas. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.
- PONTUSCHKA, Nídia N. PAGANELLI, Tomolo I. CACETE, Núria H. *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo: Cortez, 2007.
- SANTANA FILHO, Manoel Martins de. *A educação geográfica escolar: conteúdos e referências docentes*. 210. 421f. Tese (Doutorado) – FFLCH, Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia. Área de Concentração: Geografia Humana; São Paulo, 2010.
- _____. A educação geográfica, aprendizagem e docência no ensino médio. COLÓQUIO DA REDE LATINO AMERICANA DE PESQUISADORES DE DIDÁTICA DA GEOGRAFIA - REDLADGEO. *Anais...* Bogotá, Colômbia: 2016.

TONINI, I.; CLAUDINO, S; SOUTO, X. Mudanças e continuidades nos livros didáticos de Geografia: uma análise comparativa entre Brasil, Espanha e Portugal. *Revista Terra Livre*, São Paulo. AGB. Ano 30, Vol.2, n. 45 p. 31-61, 2017.

_____. Notas sobre imagem para o ensino da Geografia. *Revista Brasileira de Educação Geográfica*, v. 3, 2013.

_____. Livro didático: textualidade em rede? In: TONINI, I. M. et al. (Orgs.). *O ensino da Geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: Mediação, 2014.

Desafios para potencializar o Livro Didático de Geografia

Ivaine Maria Tonini
Ligia Beatriz Goulart

Para pensar

O Livro Didático sempre foi um objeto desacreditado, especialmente pela universidade. Sinônimo de desqualificação do trabalho pedagógico, quase nunca faz parte das discussões nos cursos de licenciatura. É quase sempre secundarizado em relação a outras questões emergentes do ensinar/aprender na universidade. Sua presença é diminuta perante as questões discutidas nas disciplinas da graduação, para não dizer que inexistente. E quando é trazido para o debate vem no sentido mais de analisar determinada temática no livro, a fim de contemplar um elo com o ensino. Assim, não é entendido como algo que está produzindo conhecimento, é apenas mais um suporte de veicular informações. Também o Livro Didático é alvo de muitas críticas e destacado como mais um recurso a ser utilizado pelo professor, já que foi distribuído gratuitamente para as escolas públicas.

Entretanto, um olhar atento sobre as práticas dos professores encaminha considerações diversas: o livro tem papel relevante nas salas de aula, em diferentes áreas de conhecimento, em diferentes tempos e espaços, em escolas privadas e públicas. Decorre desse contexto a preocupação em aprofundar o olhar sobre esse artefato, potencializando sua utilização para torná-lo um artefato de efetiva aprendizagem, com vista à sua qualificação.

O Livro Didático do século XXI, ainda que concorra com diferentes artefatos tecnológicos, continua sendo fundamental para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na Escola Básica. Fonte de orientação do planejamento, o Livro Didático é referência para a maioria das ações pedagógicas, conforme se pode depreender das falas dos próprios professores ou mesmo da análise dos planos de estudo que circulam na maioria das escolas. Quando perguntados sobre a disposição/relevância das temáticas a serem tratadas nas salas de aula, muitas vezes, os professores se reportam às listas dispostas nos sumários dos livros. Daí tais instrumentos terem peso grandioso sobre o que e como se ensina/aprende na Escola Básica.

Nesse sentido estamos propondo criar linhas de fuga para ensinar/aprender Geografia com o Livro didático, ou seja, adentrar nos espaços de fuga produzidos pelo próprio livro. Esta fuga não é abandonar o livro¹, deixá-lo de lado e ir em busca de outros recursos para substituí-lo. É usar o próprio livro para criar outros caminhos possíveis para ensinar. Este é o sentido da fuga. Fuga do que está inscrito no livro por não atender, não acolher as perspectivas pelas quais o professor quer tratar uma temática. É estar numa fronteira com a temática e realizar um movimento de ziguezaguear por ela e com ela. Este movimento de ir e vir vai abandonar, trazer, adaptar e alargar o que seja interessante e necessário para a ação pedagógica. Isto é, “Pode ser que fuja, mas ao longo da minha fuga procuro uma arma” (Deleuze; Parnet, 2004, p. 51), então o importante é estabelecer uma fuga ativa que crie estando na linha de fuga.

Nossa pergunta é: como pensar um Livro Didático que escape dos padrões convencionais, de um currículo prescrito, que se descole das formas de representação padronizadas e consiga estabelecer conexões com as geografias que atravessam a vida?

¹ Nem sempre o Livro Didático escolhido pelo professor é o enviado pelo FNDE. Contudo, isto não pode ser usado como critério de não utilizar, de não atender suas expectativas etc. Este texto vem ao encontro de auxiliar o professor a pensar também sobre este livro que chegou na escola, mas não era o escolhido por ele. Fazer o quê, agora?

Entendemos que a trajetória que estamos escolhendo talvez não seja tão fácil, porque significa repensar e recriar outros espaços para aprender, produzindo tensões e provocações sobre aquilo que está proposto nos escritos trazidos nos livros. Então, como expressa Deleuze,

[...] no momento em que alguém dá um passo fora do que já foi pensado, quando se aventura para fora do que já foi tranquilizador, quando precisa inventar novos conceitos para terras desconhecidas, caem os métodos e as morais, e pensar torna-se, como diz Foucault, um “ato arriscado”, uma violência que se exerce primeiro sobre si mesmo (1992, p. 132).

O que estamos propondo é dar um passo fora daquilo que foi pensado sobre o Livro Didático. Queremos nos aventurar por lugares novos criando outras eventualidades para compor outros caminhos para práticas pedagógicas que tenham nesse instrumento, Livro Didático, um elemento mobilizador para criar, inventar e arriscar.

261

É evidente que o Livro Didático não deve ser o único recurso a ser usado nas ações pedagógicas, mas é de grande potencialidade porquanto opera em matéria de ser um ponto de encontro entre o saber da universidade (trazido pelo professor) e o saber dos estudantes (trazido pela vivência), permitindo múltiplos ativadores para dialogar com a Geografia inscrita no Livro Didático.

No movimento de potencializar o Livro Didático buscamos detectar caminhos que expressem como o professor pode encontrar maneiras/modos de recuperar o sentido de uma Geografia nas propostas dos Livros Didáticos. Estamos refletindo sobre o sentido de encontrar formas de articular as geografias dos cotidianos que compõem as singularidades espaciais àquilo que é o foco dos temas presentes nos Livros Didáticos. Tais temáticas precisam ser tratadas nos universos que produzem os lugares dos estudantes dos diferentes contextos brasileiros, para que seja possível entender as conexões nas diferentes escalas de análise.

É fundamental que as singularidades dos cotidianos, vividas pelos estudantes, sejam contempladas nas propostas de ensinar/aprender Geografia. O encaminhamento dessas ações significa possibilitar que outras leituras de mundo, na perspectiva geográfica, sejam oportunizadas. É o que coloca Barbosa referindo Deleuze:

[...]somos feitos a partir de devires-menores muito mais do que a partir de identificações maiores. Ninguém se reconhece perfeitamente no padrão ocidental homem-adulto-europeu-“razoável”. O padrão de maioria segue sendo uma abstração, um padrão de medida vazio diante do devir-menor de todo o mundo (2014, p. 14).

262

Nosso trabalho é discutir o potencial dos textos contidos nos Livros Didáticos para criar as linhas de fuga em relação àquilo que é o padrão, o que caracteriza a maioria dos escritos, e produzir entendimentos a partir de devires-menores. Propor tensionar os escritos dos Livros Didáticos, não para desconstruir os fatos e informações, mas para possibilitar um diálogo com a complexidade da vida dos estudantes e das rotinas escolares. Isto significa retomar os textos propostos nas coleções, considerar as concepções de Geografia propostas em relação aos conceitos e conteúdos, não os aceitando como presentes dados, os quais são reproduzidos de forma prescritiva. Buscar torná-los parte do contexto vivido pelos estudantes para assim materializá-los em ações concretas passíveis de crítica.

É fundamental apresentá-los, criticá-los, fazê-los convincentes. Exemplificando o que propomos é transformar a leitura linear e literal em múltiplas possibilidades de leitura, é fazer do Livro Didático um currículo nômade. É empenhar-se em captar caminhos que expressem disposição de abertura e variedade de invenções possíveis de serem realizadas.

Os conceitos de espaço geográfico, território, lugar, região e natureza, por exemplo, precisam ser tensionados para que persistam os estranhamentos diante dos contextos em que são apresentados. São

conceitos que têm incorporado mudanças discursivas, as quais devem reconfigurar os saberes escolares por impor novos significados sobre os diferentes grupos sociais e culturais.

Assim, os textos precisam ser reescritos pelos professores para que, nas escolas, se efetive o real sentido do aproximar com o cotidiano dos estudantes e as múltiplas linguagens trazidas nos poemas, nos gráficos, nas ilustrações, nos mapas, nas atividades e as orientações daquilo que é a materialidade da vida dos estudantes.

Possibilitar que elaborem leituras de mundo tendo como referências as leituras dos livros, mas também suas experiências e vivências nas comunidades onde vivem. Leituras de mundo que incluam as espacialidades. Isto significa encontrar no conteúdo da vida elementos para compreender o que está para além do proposto nos materiais didáticos. Freire (2015, p. 295) explica isto se referindo ao diálogo freiriano, o que significa

A aceitação imediata do que foi ouvido ou lido, sem questionamentos, que não instigue o perguntarmos, o inquietarmos, a deixar que a curiosidade espontânea do dia a dia passe a ser a curiosidade epistemológica – esta que nos deixa ansioso/a na busca das possíveis respostas –, que não permite ir ao âmago das questões e das coisas; que não permite percebermos criticamente a razão de ser das coisas ou dos fatos – não estabelece, portanto, o verdadeiro diálogo freireano. O diálogo freireano vai à raiz mais profunda das coisas para explicar, temporária e criticamente, a realidade concreta. O diálogo freireano prioriza a pergunta que faz pensar, que nos coloca em dúvida e não a resposta pronta, espontânea, “neutra”, sem reflexão.

263

Espera-se que, ao potencializar o uso do Livro Didático, induzam-se os estudantes a um diálogo entre a leitura espacial do mundo e

do contexto, questionando, inquietando-se, exercitando a curiosidade, valorizando a reflexão e olhando os livros como diferentes lentes. Elas devem servir para ver coisas diferentes para além dos escritos, que sejam ativadoras de diferentes experimentações, de novas composições e outras possibilidades para os estudos com o Livro Didático (Paraíso; Silva, 2016).

Utilizar o Livro Didático de forma que o mesmo escape daquilo que é a visão da maioria, da homogeneidade dos processos, dos conceitos e das representações e inclua os devires que atravessam a vida de nossos estudantes e contêm, ao mesmo tempo, as singularidades e as complexidades do mundo, é o papel do professor. Estamos propondo possibilitar que o Livro Didático seja recurso para realizar o possível com esse compromisso. Essas ações demandam do professor atitudes que remetem à reflexão, à criatividade, à sensibilidade, à dinamicidade e à autoria. Tais atitudes valorizam a ensinagem e provocam aprendizagens, pois é fundamental, como diz Lori, personagem de Clarice Lispector no livro *Uma Aprendizagem* ou *O livro dos prazeres*, perceber que “Aprendo contigo, mas você pensa que eu aprendi com tuas lições, pois não foi, aprendi o que você nem sonhava em me ensinar” (1991, p. 157). Nesse sentido a personagem expressa o que se espera do professor, tornar o livro um lugar onde se aprende muito mais do que é ensinado, aquilo que nem se sonhava ensinar.

264

Para movimentar

A ideia, então, é exemplificar, por meio de uma ação concreta, a possibilidade de potencializar as temáticas propostas nos Livros Didáticos para que elas ensinem muito mais do que sonham seus autores. Escolhemos a temática da natureza para efetivar nosso exercício e estamos propondo analisar a natureza e o que fazemos com ela.

As sugestões, ainda que possíveis de serem desdobradas em múltiplas atividades, buscam focar a natureza enquanto possibilidade de construir uma educação ambiental entendida na perspectiva do sujeito ecológico. Segundo Carvalho (2010, p. 1),

Sujeito ecológico, em poucas palavras, é um modo de ser relacionado à adoção de um estilo de vida ecologicamente orientado. Trata-se de um conceito que dá nome àqueles aspectos da vida psíquica e social que são orientados por valores ecológicos. O sujeito ecológico pode ser ainda descrito como um ideal ou uma utopia internalizado pelos indivíduos ou pessoas que adotam uma orientação ecológica em suas vidas.

Em vista disso, é organizada uma sequência de materiais possíveis para desenvolver um trabalho focado em valores e articulado aos conceitos e conteúdos geográficos, os quais possuem também potencial de produzirem projetos interdisciplinares.

A água, os biomas, o lixo, a agricultura e as transformações dos ambientes, perpassados pela ótica da preservação da vida, do respeito e devoção a esta condição que singulariza nossa casa planetária: a biodiversidade. Optamos por tratar da água no foco desse exemplo a partir da Figura 1.

265



Figura 1 – Aspectos jurídicos da sustentabilidade da água
Fonte: <http://www.ambitojuridico.com.br/>, 2017.

No *site* da revista *Âmbito Jurídico*, acima, aparentemente sem ligação com as questões geográficas, você poderá encontrar o caderno denominado *Ambiental*. Nele, advogados escrevem sobre as questões ambientais e suas articulações com aspectos jurídicos, por isso revestem-se de significativa importância para a população em geral, considerando a democratização dos conhecimentos que se referem aos

direitos das pessoas. Ali se analisam, a partir da ótica da legislação e da justiça, o direito e as responsabilidades dos indivíduos e/ou grupos em relação às ações desencadeadas no ambiente, aqui entendido por inteiro, para além da dimensão natural, o que inclui aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais etc. Os ambientes são considerados, por isto, espaços de complexidade.

Na revista, um dos artigos que chamam a atenção é “Aspectos Jurídicos da sustentabilidade”. Nele os autores destacam aspectos legais relacionados à água existente no planeta. Ao abordar a legislação na perspectiva dos direitos e da justiça, o artigo foge do que normalmente é tratado em educação, quando se discute a questão da água.

O texto contempla três interessantes aspectos da temática: inicialmente faz um breve histórico dos usos e desperdício da água e das iniciativas para sua conservação. Em seguida, analisa aspectos jurídicos, enumerando princípios que explicitam o ordenamento das águas no Brasil a partir de direitos e competências de cada uma das esferas: federal, estadual e municipal. Por fim, na seção 3, “Ordem constitucional ambiental e a garantia do meio ambiente ecologicamente equilibrado”, reporta a conceituação de ambiente e os aspectos legais propostos nos documentos sobre a proteção e sustentabilidade desse recurso, analisando especialmente o que propõe a Constituição de 1988. O último aspecto abordado refere-se à sustentabilidade.

266

A água pode ser analisada por diferentes perspectivas, mas o que acontece normalmente são discussões sobre seu papel na indústria, nas atividades cotidianas das diferentes sociedades, a poluição dos mananciais, a forma como é usada para transporte de pessoas e mercadorias, a produção de energia hidrelétrica, a sua transformação em mercadoria, seu papel estratégico etc. Outra abordagem que também pode contribuir a compreensão de sua complexidade é aquela que se refere à legislação para uso das águas. É significativo como o conhecimento das leis pode contribuir na efetiva participação dos sujeitos na luta pelos direitos de conservação desses mananciais e, portanto, na construção da cidadania.

Os textos propostos nesse número da revista podem ser disparadores de práticas pedagógicas que encaminhem atitudes de reflexão e atuação a respeito dos recursos hídricos em diferentes contextos, da vivência dos estudantes ou de outras regiões diferentes da sua. Permitem que sejam desenvolvidos valores de respeito ao ambiente como totalidade que inclui diferentes seres vivos, atitudes de preservação e valorização da vida, participação e atuação consciente em diferentes contextos, que podem incluir seu espaço de vivência e/ou outros a ele relacionados. Também possibilita ampliar a argumentação e fundamentação de seus pontos de vista, entender as ações que estimulam o consumismo e produção.

Após ler os artigos e verificar a adequação aos seus interesses, proponha aos estudantes a leitura da revista por capítulo, obedecendo a ordem dos subtítulos organizados pelos autores ou, se preferir, adapte o texto às condições de leitura da turma, destaque aspectos essenciais e faça mediações que ofereçam exemplos e citações, além da explanação das principais ideias ali tratadas.

Considerando que todos tenham condições de acessar a leitura na forma original, organize grupos e os destine a um diferente subtítulo. Depois de lerem, conversarem e dirimirem suas dúvidas, exemplifique situações e sugira que busquem a legislação referente às águas no Brasil.

Em outro momento sugira um bate-papo com um advogado. Convide um ou mais profissionais (pode ser alguém da comunidade escolar) para discutirem as questões legais propostas no texto e/ou questões exemplificadas.

A partir dessas atividades, a turma terá adquirido conhecimentos para realizar um trabalho de campo e analisar as condições ambientais dos recursos hídricos do seu lugar e, posteriormente, organizar-se em torno de práticas coletivas que possam encaminhar mudanças em relação às atitudes dos moradores da comunidade. Nesse processo será possível analisar a rede de abastecimento de água (captação, tratamento e distribuição), discutir o consumo de água na comunidade etc.

Ao realizar essa atividade é possível desenvolver habilidades significativas não só para a apropriação dos conceitos de Geografia mas para relacioná-los com as temáticas ambientais, recursos hídricos, legislação ambiental, produção de energia hidrelétrica, irrigação etc. Tal ação materializa nossos conceitos e também desencadeia outras habilidades para a construção do conhecimento, bem como a leitura, compreensão, observação, argumentação e produção de texto, entre outras, e especialmente a reflexão sobre as implicações do uso da água no seu lugar e nos diferentes lugares do mundo.

Há outras ações e discussões que podem ampliar os conhecimentos dos estudantes e favorecer a efetiva participação na sociedade, a partir do seu lugar. Exemplificamos com a análise das contas de água.

Os estudantes analisam as contas de água da família e comparam os valores, discutindo a relação entre custo e benefício. Qual o sentido de economizar água e como isto pode implicar justiça social para a comunidade em que vivo e/ou outras comunidades da minha cidade? São Paulo virou manchete nos jornais em função do abastecimento precário de água na cidade. Que aspectos ambientais determinaram essa situação e o que fazer para contorná-los?

268

Uma prática interessante seria propor aos estudantes que analisem contas de água de diferentes locais da cidade e procurem, por exemplo, estabelecer algumas relações entre o que é consumido e a localização das respectivas casas. Elaborar um mapa da cidade, localizando as residências analisadas e construindo gráficos de consumo e valor pago pela água. Posteriormente, verificar que locais da cidade têm recebido água de forma racionada e que bairros não têm sentido o efeito dos problemas de escassez de água. Quais as razões dessas diferenças? Que éticas produzem a distribuição espacialmente diferenciada para os moradores das cidades?

Há ainda possibilidades de produzir linhas com leituras que tratem da temática, mas que podem inspirar diferentes olhares sobre a água. A seguir, sugerem-se leituras.

O atlas de Saneamento Básico², disponível para *download* gratuito e em CD, elaborado pelo IBGE reúne informações sobre os serviços de abastecimento de água, esgotamento sanitário, limpeza urbana, coleta de lixo e drenagem urbana. Enfoca a distribuição espacial, a qualidade e a eficiência dos serviços oferecidos no país, bem como os usos dos recursos hídricos. Todas as informações são importantes para entender a democratização dos serviços de infraestrutura e a formação da cidadania.

O atlas das Zonas Costeiras³ é produzido pelo IBGE e está disponível para *download*. Ele reúne informações sobre as características do litoral brasileiro, ampliando a compreensão dos ambientes marinhos e costeiros. São mapas e textos que enfocam as dimensões natural, demográfica, física, histórica, social e cultural, bem como aspectos geopolíticos. Esse material constitui-se em conjunto de informações que auxiliam o professor nas discussões sobre as éticas de uso dos ambientes marinhos.

O livro de Paulo de Tarso Chaves, *Geografia: ensino fundamental e ensino médio: o mar no espaço geográfico brasileiro*. Da coleção Explorando o Ensino⁴, produzido como instrumento de apoio aos procedimentos de ensino e aprendizagem, investe no desenvolvimento de uma mentalidade marítima, aproximando dos brasileiros as atividades realizadas no mar.

Conforme Gallo (2012), se ensinar é “colocar sinais para que outros possam orientar-se, aprender é encontrar-se com esses sinais”. É isto que estamos propondo para a leitura e o uso dos Livros Didáticos, ampliar as possibilidades de os estudantes aprenderem encontrando novos sinais, talvez nem sempre aqueles que ensinamos. Mas com certeza aprendendo o que nem sonhávamos ensinar.

² <http://loja.ibge.gov.br/atlas-de-saneamento-2011.html>.

³ <http://loja.ibge.gov.br/atlas-geografico-das-zonas-costeiras-e-oceanicas-do-brasil.html>.

⁴ <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EnsMed/expensgeointro.pdf>.

Para não finalizar

Embora as diversas coleções de Livro Didático de Geografia continuem a apresentar uma tradição curricular quanto às temáticas, elas podem ser ensinadas com outros enquadramentos teóricos. Como diz Desiderio (2017), “o Livro Didático inventa um mundo a ser conhecido através de suas imagens-textos, imagens-mapas e imagens-fotografias”. São estas imagens que não podem paralisar o nosso pensamento, é preciso, para dinamizar suas leituras, ampliar significativamente os referenciais operacionalizados em suas análises.

Ao inventarmos chaves de leitura destas imagens, “criarmos estratégias [...] de ações que nos façam movimentar o pensamento e nos movimentar, sair do lugar e criar saídas para os currículos e a educação nestes tempos difíceis que vivemos” (Paraíso; Silva, 2016, p. 382).

Diante disso, as práticas pedagógicas precisam ser reescritas pelos professores para que, nas escolas, se efetive o real sentido do aproximar daquilo que é a materialidade da vida dos estudantes. É preciso compreender como a releitura dos conteúdos trabalhados e do ensinar Geografia pode causar tensões com saberes e práticas “tradicionalmente” engendrados no ambiente escolar.

Então, se pensarmos nossas práticas pedagógicas sacudindo e revirando os terrenos a que estamos submetidos, possibilitaremos estabelecer

[...] complexas relações entre linhas de forças instituidoras de sentidos para não tornar hegemônico aquilo que escapa... Se lançar o desafio de pensar mais amplamente a complexidade dos processos de produção e de circulação de sentidos, acabamos por abrir o caminho além da enclaustrada visão de reprodução das estruturas econômicas no social (Fischer, 2010, p. 12).

Com isto os Livros Didáticos podem ser potências educativas para uma Geografia Escolar sob um olhar mais denso, que levem

em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por todos os sujeitos escolares.

Referências

BARBOSA, Jéssica Cássia. *Involução Criadora: o Maior e o Menor na obra de Gilles Deleuze*. 2014. 173f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Sujeito ecológico: a dimensão subjetiva da ecologia*. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4655.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

DELEUZE, Gilles. *Conversações (1972-1990)*. 4. reimp. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DESIDERIO, Raphaela de Toledo. Fotoáfricas: entre invenções e exercícios de pensamento. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE QUESTÕES CURRICULARES. *Anais...* Praia, Cabo Verde: Universidade de Cabo Verde, 2017.

FISCHER, Rosa Bueno. Cultura e educação, tensão nas fronteiras. In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss, BONINI, Iara (Orgs.). *Pedagogias sem fronteiras*. Canoas: Ed. da Ulbra, 2010.

271

FREIRE, Ana Maria Araújo. A leitura do mundo e a leitura da palavra em Paulo Freire. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 35, n. 96, p. 291-298, mai-ago., 2015.

GALLO, Silvio. As múltiplas dimensões do aprender... In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: aprendizagem e currículo (COEB). Florianópolis: 2012.

LISPECTOR, Clarice. *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

PARAÍSO, Marlucy Alves; SILVA, Sandra Kretli da. Apresentação da Seção Temática: Perspectivas teóricas das pesquisas em currículo. *Currículo sem Fronteiras*. v. 16, n. 3, p. 380-387, set./dez. 2016. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 12 dez. 2016.

Sobre os autores

ALDO GONÇALVES DE OLIVEIRA – Graduado em Geografia (UEPB) e Mestre em Geografia (UFPB). É professor adjunto da Unidade Acadêmica de Geografia na Universidade Federal de Campina Grande, onde desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão no Ensino de Geografia. Atuou como Avaliador no PNLD 2017, Geografia – Anos Finais do Ensino Fundamental.

E-mail: aldojua@yahoo.com.br

AMANDA GONÇALVES – Graduada em Geografia, Mestre em Educação e Doutora em Geografia (UNESP Campus Rio Claro/SP). Professora do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba-MG, e coordenadora do Laboratório de Educação Geográfica (Labeduc-Geo) e do Grupo de Estudos e Pesquisa “Rapsódia: Educação, Geografia, Cultura”.

E-mail: goncalves.amanda@gmail.com

ANA CLAUDIA GIORDANI – Graduada e Mestre em Geografia (UFSM), Doutora em Geografia (UFRGS), professora do Departamento de Geografia na Universidade Federal Fluminense (UFF). Atuou como leitora crítica no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2017, Geografia – Ensino Fundamental.

E-mail: aninhagiordani@gmail.com

ANDERSON GABRELON – Graduado em Geografia pelo Centro Universitário Fundação Santo André (CUFSA). Especialista em Ensino de Geografia (PUC-SP). Mestre em Educação (UNI-

FESP). Integrante do grupo de Pesquisa e Estudos Multidisciplinares Saber Ver (PUC-SP/CUFSA/USP). Professor de Geografia do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede pública de ensino do município de Santo André/SP e do Colégio Singular – Liceu Monteiro Lobato, no Ensino Fundamental II.

E-mail: andygabrelon@hotmail.com

CARINA COPATTI – Graduada em Geografia e Mestre em Educação (UPF). Doutoranda em Educação nas Ciências (UNIJUÍ). Professora da rede municipal de ensino de Charrua/RS. Integrante do grupo de Pesquisa Ensino e Metodologias em Geografia e Ciências Sociais (UNIJUÍ). Colaboradora no grupo de Pesquisa Docência Universitária (UPF). Pesquisa sobre ensino de Geografia, formação de professores, Livro Didático e educação escolar indígena.

E-mail: c.copatti@hotmail.com

274

CLAUDIA MELATTI – Graduada e Mestre em Geografia (UEL). Professora na rede pública de Londrina/PR, no Colégio Estadual Nilo Peçanha e Escola Municipal Nara Manella. Atuou como avaliadora no PNLD. Geografia – Anos Finais do Ensino Fundamental (2017) e Ensino Médio (2018).

E-mail: melatticlaudia@gmail.com

DANIEL MALLMANN VALLERIUS – Graduado e Mestre em Geografia (UFRGS). Doutor em Geografia (UFG). Foi professor da rede pública municipal de Porto Alegre e atuou também em organizações de educação popular. Atualmente é professor adjunto da Faculdade de Geografia da Universidade Federal do Pará (UFPA – Campus Altamira), na área do Ensino de Geografia.

E-mail: daniel.mv@uol.com.br/ vallerius@ufpa.br

HEITOR SILVA SABOTA – Graduado e Mestre em Geografia (UFG). Professor efetivo da Secretaria Estadual da Educação em Goiás (SEDUC-GO) nível IV. Avaliador do PNLD, Geografia

– Anos Finais do Ensino Fundamental (2016).

E-mail: hssabota@hotmail.com

IVAINÉ MARIA TONINI – Graduada em Geografia. Mestre (PUCRS) e Doutora em Educação (UFRGS). Professora do Departamento de Ensino e Currículo/FACED e Programa de Pós-Graduação em Geografia/Linha de Ensino da UFRGS. Pesquisadora na área de Geografia, com ênfase nos seguintes temas: Livro Didático, currículo e mídias digitais e impressas. Membro do Núcleo de Estudos em Educação e Geografia/UFRGS.

E-mail: ivaine@terra.com.br

JORGE LUIS BARCELLOS DA SILVA – Graduado em Geografia (UFRGS), Mestre em Geografia Humana (USP) e Doutor em Ciências Sociais (PUC-SP). Professor Adjunto (UNIFESP). Preceptor do Programa de Residência Pedagógica – Ensino Fundamental do Curso de Pedagogia. Coordenador de área do Subprojeto de Pedagogia do PIBID/UNIFESP. Vice-coordenador do Laboratório de Ensino e Pesquisa de História e Geografia para a Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (DE – EFLCH). Credenciado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIFESP. Pesquisador do Observatório Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica (UECE, UFOP, UNIFESP – Campus Guarulhos).

E-mail: jorge.barcellos@unifesp.br

LARISSA CORRÊA FIRMINO – Graduada em Geografia e Mestre em Educação (UFSC). Atualmente é Professora Colaboradora no Departamento de Geografia (UDESC), atuando na área de Ensino de Geografia. Doutoranda em Geografia (UFSC) na linha de pesquisa “Geografia em Processos Educativos”. Suas áreas específicas de interesse, pesquisa e atuação são: Ensino de Geografia, Relações de Gênero, Estágio supervisionado, Produção e análise de materiais didáticos, Formação de Professores e Professoras, Educa-

ção e diferentes linguagens em Geografia.

E-mail: laracorrea@gmail.com

LEONARDO DIRCEU AZAMBUJA – Graduado em Geografia (UNIJUÍ). Mestre em Educação e Doutor em Geografia (UFSC). Professor do Departamento de Geografia (UEM – Maringá/PR), Avaliador do PNLD 2016 e 2017, Geografia.

E-mail: leonardodirceuazambuja@gmail.com

LEONARDO PINTO DOS SANTOS – Técnico em Geoprocessamento pelo Colégio Politécnico (UFSM). Graduado em Geografia (UFSM). Mestre em Geografia (UFRGS). Bolsista PIBID-UFSM. Atualmente é doutorando em Geografia (UFSM) e professor da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul.

E-mail: leonardoufsm@hotmail.com

276

LEOVAN ALVES DOS SANTOS – Graduado e Mestre em Geografia (UFG). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Gestão e Educação Ambiental pela Faculdade Alfredo Nasser. Professor efetivo das redes de ensino do município de Goiânia e da rede Estadual de Goiás. Professor-supervisor do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Atualmente é doutorando em Geografia (UFGO). Avaliador do PNLD 2017, Geografia – Anos Finais do Ensino Fundamental.

E-mail: leovanalves@yahoo.com.br

LIGIA BEATRIZ GOULART – Graduada em Geografia (UFRGS), Mestre em Educação (PUCRS) e Doutora em Geografia (UFRGS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Geografia/Linha de Ensino da UFRGS. Membro da Comissão Técnica para o PNLD 2016 – Anos Iniciais, área de Geografia. Coordenadora adjunta no PNLD 2017 e 2018, Geografia. Tem experiência na área de Formação de Professores e de Ensino de Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: geografia, ensino, aprendizagem, for-

mação de professores. É professora e pesquisadora do Projeto Trajetórias Criativas: uma proposta metodológica para o atendimento de Jovens de 15-17 anos no Ensino Fundamental. (CAP-UFRGS)

E-mail: goulartlb@hotmail.com

LUAN DO CARMO DA SILVA – Graduado e Mestre em Geografia (UFG). Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (IFCE/Campus Jaguaribe). Avaliador do PNLD 2017, Geografia – Anos Finais do Ensino Fundamental.

E-mail: luandocarmo@msn.com

MANOEL MARTINS DE SANTANA FILHO – Graduado em Geografia, Mestre em Educação (UERJ) e Doutor em Geografia (USP). Professor Adjunto (FFP-UERJ), onde atua na área do Estágio Supervisionado, Metodologia de Ensino e Pesquisa em Geografia, também desenvolve atividades de pesquisa e de formação continuada no campo da Educação Geográfica e Geografia e Literatura.

E-mail: manoelsantanaprof@gmail.com

277

MARCOS ANTONIO CAMPOS COUTO – Graduado em Geografia, Mestre (UFF), Doutor em Geografia Humana (USP) e Pós-Doutor pela Faculdade de Educação da UNICAMP. Professor Associado (FFP-UERJ/Campus São Gonçalo), atua na graduação e no Mestrado Acadêmico em Geografia. Compõe o Grupo de Trabalho Ensino de Geografia da seção Niterói da Associação dos Geógrafos Brasileiros. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Ensino de Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino-aprendizagem, Livros Didáticos, construção de conceitos científicos, pedagogia histórico-crítica, marxismo e produção social do espaço e formação de professores.

E-mail: professormarcoscouto@gmail.com

ROSA ELISABETE MILITZ WYPYCZYNSKI MARTINS – Graduada em Geografia (UNIJUÍ), Mestre em Educação (UPF) e Doutora em Geografia (UFRGS). Professora do Departamento de Geografia da FAED/UDESC; Coordenadora do LEPEGEO – Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia; Coordenadora PIBID Geografia da FAED/UDESC; Professora do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFSC e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAED/UDESC. Coordenadora adjunta do PNLD 2016, 2017, 2018, Geografia.

E-mail: rosamilitzgeo@gmail.com

ROSELANE ZORDAN COSTELLA – Graduada em Geografia. Mestre e Doutora em Geografia (UFRGS). Professora do Departamento de Ensino/FACED e no Programa de Pós-Graduação em Geografia (UFRGS). Pesquisadora na área de Geografia, com ênfase nos seguintes temas: alfabetização cartográfica, avaliações externas, Livro Didático, aprendizagens e currículo. Membro do Núcleo de Estudos em Educação e Geografia/UFRGS.

E-mail: ro.paulo@terra.com.br

SOLO
editoração & design gráfico

Fone: 51 3779.6492

Este livro foi confeccionado especialmente para a
Editora Meridional Ltda,
em Adobe Caslon Pro, 11,5/15,5 e
impresso na Gráfica Rotermund

Esta obra reúne reflexões e críticas sobre o uso do Livro Didático na prática pedagógica do ensino de Geografia na Educação Básica. Seja como único recurso didático a ser empregado na escola, sancionando clichês para a compreensão do espaço e do tempo, levantando problemas socioespaciais concretos, seja engessando a prática de ensino ou possibilitando uma análise crítica da realidade, o Livro Didático coloca-se como objeto de análise de professores de diferentes universidades e escolas públicas do país. Este trabalho constitui uma grande contribuição àqueles que pensam a educação geográfica para além da simples transmissão de conteúdos da área por meio de metodologias e recursos universais. Pensar novas proposições didáticas para o ensino de Geografia: eis o desafio aqui proposto.

Luciane Uberti

Pedagoga, mestre e doutora em Educação

Professora da área de Didática e Formação de professores da

FACED-UFRGS



Editora Sulina

www.editorasulina.com.br

