



GEOGRAFIA E LIVRO DIDÁTICO

PARA TECER LEITURAS DE MUNDO



Organizadores:
Ivaine Maria Tonini
Ligia Beatriz Goulart
Nestor André Kaercher
Rosa E. Militz W. Martins
Roselane Zordan Costella

**Geografia e livro didático
para tecer leituras do mundo**

**Ivaine Maria Tonini
Ligia Beatriz Goulart
Nestor Andre Kaercher
Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins
Roselane Zordan Costella
(Orgs.)**

Geografia e livro didático para tecer leituras do mundo

**E-book
2ª edição**



**São Leopoldo
2019**

© Dos autores – 2018

Editoração: Oikos

Capa: Juliana Nascimento

Imagem da capa: Ricardo Ambus

Revisão: Carlos A. Dreher

Arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Conselho Editorial (Editora Oikos):

Antonio Sidekum (Ed.N.H.)

Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)

Danilo Streck (Unisinos)

Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ e GPEAD/FURB)

Eunice S. Nodari (UFSC)

Haroldo Reimer (UEG)

Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)

João Biehl (Princeton University)

Luís H. Dreher (UFJF)

Luiz Inácio Gaiger (Unisinos)

Marluza M. Harres (Unisinos)

Martin N. Dreher (IHSL)

Oneide Bobsin (Faculdades EST)

Raúl Fornet-Betancourt (Aachen/Alemanha)

Rosileny A. dos Santos Schwantes (Uninove)

Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.

Rua Paraná, 240 – B. Scharlau

93120-020 São Leopoldo/RS

Tel.: (51) 3568.2848

contato@oikoseditora.com.br

www.oikoseditora.com.br

As ideias e opiniões expressas nesta publicação são as dos autores e não refletem obrigatoriamente as da Secretaria de Educação Básica, tampouco as do Ministério da Educação.

G345 Geografia e livro didático para tecer leituras de mundo [e-book] / Organizadores: Ivaine Maria Tonini et al. – São Leopoldo: Oikos, 2018.

239 p.; 16 x 23 cm.

ISBN 978-85-7843-908-8

1. Geografia – Livro didático. I. Tonini, Ivaine Maria. II. Goulart, Lígia Beatriz. III. Kaercher, Nestor André. IV. Martins, Rosa Elisabete Militz W. V. Costella, Roselane Zordan.

CDU 910.1:371.671

Catalogação na Publicação: Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

Sumário

Prefácio: “Livro didático e disciplina de Geografia: campos de conhecimento e atuação do professor de Geografia”	7
<i>Amanda Regina Gonçalves</i>	
EIXO I – Olhares sobre os livros didáticos de Geografia	
A imagem regulada: visualidade espacial no PNLD do Ensino Médio	16
<i>Aldo Gonçalves de Oliveira</i>	
<i>Ana Claudia de Carvalho Giordani</i>	
<i>Ivaine Maria Tonini</i>	
A Lei 10.639 no PNLD de Geografia: um ensaio sobre questões, mudanças e permanências	29
<i>Renato Emerson dos Santos</i>	
A redescoberta do manual do professor	50
<i>Romerito Valeriano da Silva</i>	
A teoria histórico-cultural e suas interfaces com os referenciais teóricos em obras didáticas: notas para o debate	60
<i>Jader Janer Moreira Lopes</i>	
Avaliação do livro didático na feitura do ser docente: o PNLD no processo de formação do professor	72
<i>Ana Rocha dos Santos</i>	
<i>Andrea Coelho Lastória</i>	
Eurocentrismo e colonialidade nos livros didáticos de Geografia: narrativas, hierarquias e disputas epistêmicas	83
<i>Gabriel Siqueira Corrêa</i>	
<i>Mariana Martins de Meireles</i>	
Navegando pelas práticas comunicacionais dos livros didáticos de Geografia	104
<i>Débora ScharDOSin Ferreira</i>	
<i>Élida Pasini Tonetto</i>	
Qual o lugar do livro didático na reforma do Ensino Médio?	119
<i>Roberto Marques</i>	

Processo e produto da avaliação pedagógica de livros didáticos de Geografia do Ensino Médio, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 131

Lucineide Mendes Pires

Guibson da Silva Lima Júnior

Tudo que é sólido desmancha no ar: o livro didático de Geografia e o espaço mentalmente projetado – tensões e relações 151

Carina Copatti

Leonardo Pinto dos Santos

EIXO II – Conexões entre o ensinar e o aprender com o livro didático de Geografia

A Amazônia no livro didático do Ensino Médio: entre “vazios” e “espaços em verde” 164

Gustavo Henrique Cepolini Ferreira

Pablo Sebastian Moreira Fernandez

A experiência do PNLD: tópicos reflexivos sobre o livro didático de Geografia no Ensino Médio 177

Armstrong Miranda Evangelista

Marcos Antonio de Castro Marques Teixeira

As abordagens sobre a temática ambiental no livro didático de Geografia do Ensino Médio 185

Maria Francineila Pinheiro dos Santos

Amanda Barbosa Guedes Silva

Bruno Vitor Correia Santos

Livro didático e o ensino de Geopolítica para além do discurso midiático 197

Francisco Fernandes Ladeira

Vicente de Paula Leão

O olhar de um professor da Educação Básica no processo avaliativo dos livros didáticos 209

Cláudia Melatti

Prezado leitor... (des)encontros entre a sala de aula e o manual do professor no livro didático 220

Ana Angelita da Rocha

Sobre os autores e as autoras 233

Prefácio

“Livro didático e disciplina de Geografia: campos de conhecimento e atuação do professor de Geografia”

Amanda Regina Gonçalves

Em tempos em que o Brasil passa por reformas educacionais como a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), este livro, assim como o debate sobre seus temas centrais – o livro didático de Geografia, o PNLD e o trabalho do professor de Geografia – são formas de resistência ao espúrio projeto de Educação em vigor no país.

Debater temas de interesse do professor de Geografia e tratar diretamente do seu trabalho com a disciplina Geografia na escola demonstra e reafirma a pertinência histórica da Geografia como disciplina escolar, a imprescindibilidade da qualificação do trabalho pedagógico deste professor e do aperfeiçoamento das políticas públicas avaliativas dos livros e materiais didáticos, como as do PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático/Ministério da Educação).

O professor de Geografia é aquele que pode mostrar que a Geografia é transformadora da posição do estudante no mundo. Diferentemente das intencionalidades das geografias aprendidas fora da escola, a geografia do professor, por prerrogativa profissional, tem como finalidade a formação social do sujeito, seu desenvolvimento intelectual e existencial, situado socialmente no mundo. Formação, neste sentido, não é entendida como um tipo de atividade da escola ou valores de um ou outro projeto educacional, mas sim como apresentado por Jan Masschelein e Maarten Simons (2015, p. 47)¹, no livro “Em defesa da escola: uma questão pública”:

A formação tem a ver com a orientação dos alunos para o mundo como ele é construído para existir no sujeito ou na matéria, e essa orientação diz respeito, principalmente, à atenção e ao interesse para com o mundo e, igualmente, à atenção e ao interesse para com a própria pessoa em relação ao mundo.

¹ MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

Desse modo, o professor tem responsabilidades mais amplas, para além da sala de aula, destacando-se como sujeito ativo nos seus próprios mundos profissionais. Sua participação nos processos decisórios de avaliação e seleção dos Livros Didáticos de Geografia faz parte do mundo profissional do professor. Para isso, o professor precisa de incentivos, condições de realização do trabalho, processos formativos e ações colaborativas e cooperativas entre professores e outros sujeitos.

Ao estudante, sobretudo do Ensino Médio, a Geografia Escolar contribui com a desnaturalização de situações geográficas e a criação de outras. Diante de questões e problematizações, o professor não apenas é um informante das curiosidades e novidades de lugares, mas traz procedimentos mentais e instrumentos que auxiliam a compreensão de complexidades de conexões e escalas geográficas, desenvolve capacidades de análises de signos e representações espaciais diversas, capacidades de construções conceituais por meio de linguagem própria da disciplina como as categorias território, região, lugar e paisagem (que auxiliam na compreensão do espaço), atitudes críticas e capacidades interpretativas que interferem na maneira de ler, entender e transformar o espaço de vivência dos estudantes e o mundo.

Assim, o professor de Geografia atua no processo formativo do estudante, num movimento capaz de produzir estranhamentos da naturalidade das coisas no mundo, ampliar a percepção de si e do outro numa diversidade de lugares e posicionamentos socioespaciais e, assim, contrapor-se às desigualdades e criar novos afetos e posições diante de uma pluralidade de geografias que podem, da sala de aula, emergir.

Os textos que compõem este livro demonstram como a aula de Geografia, assim como outros trabalhos do mundo profissional do professor, como os que envolvem os processos decisórios de avaliação e seleção do Livro Didático e suas possibilidades pedagógicas, são exercícios de escolha.

A escolha é uma prerrogativa inerente à realização do trabalho docente. Direito e atuação, portanto, que vêm sendo ameaçados por uma série de medidas e reformas em que os setores públicos estão alinhando cada vez mais os projetos de Educação do país a interesses econômicos do mercado. Um exemplo é submeter os livros e materiais didáticos ou programas de formação docente à BNCC, a qual resulta da entrega pelo Estado da educação pública à lógica empresarial dos agentes privados e tenta substituir os mais distintos conflitos e demandas educacionais por definições de natureza meramente de conteudista.

As reflexões presentes nos capítulos deste livro oportunizam ao leitor conectar-se aos livros didáticos de Geografia e aos processos educativos de forma distinta aos que vêm sendo protagonizados pelas atuais reformas, pois valorizam a defesa da educação pública como bem social, a autonomia do-

cente, a Geografia como disciplina escolar e, principalmente, o Livro Didático como “ponte e ponto de encontro entre as Geografias dos livros e as Geografias dos professores que se valem dos livros”, tratando ainda da importância de o professor estabelecer as relações entre o livro didático e a vida/ espaço do aluno (BRASIL, 2017, p. 9)², sobretudo a partir de possibilidades e práticas pedagógicas. Seus autores trazem as experiências e reflexões de professores-avaliadores participantes do PNLD/2018 (Geografia/Ensino Médio), que qualificam a escolha do Livro Didático e também os debates sobre a Geografia Escolar, a maioria deles com destacada produção na área de Ensino de Geografia.

O livro está organizado em dois eixos articuladores: o primeiro com dez capítulos e o segundo com seis. No primeiro eixo, intitulado “Olhares sobre os livros didáticos de Geografia” têm centralidade textos que versam sobre os rumos do Livro Didático de Geografia no Brasil, desde aqueles ligados às mudanças em suas propostas pedagógicas, ao papel do Guia Didático e, principalmente, diante das políticas educacionais como a Reforma do Ensino Médio. A segunda parte, intitulada “Conexões entre o ensinar e o aprender com o livro didático de Geografia”, concentra discussões sobre que Geografia o professor gostaria de encontrar nos livros didáticos, articulações entre a sala de aula de Geografia e as propostas pedagógicas e as diferentes linguagens do livro didático, discussões acerca da BNCC e a experiência de professor-avaliador como um disparador de processos formativos na escola.

No primeiro capítulo do livro intitulado “A imagem regulada: visualidade espacial no PNLD do Ensino Médio”, os autores Aldo Gonçalves de Oliveira, Ana Claudia de Carvalho Giordani e Ivaine Maria Tonini problematizam os diferentes instrumentos regulatórios que compõem o PNLD/2018, considerando seu papel na normatização do uso de imagens nos livros didáticos do Ensino Médio. Demonstram como os dispositivos legais de avaliação e distribuição dos livros incidem sobre a dimensão imagética das obras, voltando-as para a subjetivação de determinadas espacialidades, escalas e temporalidades nos sujeitos.

O texto de Renato Emerson dos Santos, intitulado “A Lei 10.639 no PNLD de Geografia: questões, mudanças e permanências”, aborda como a incorporação de conquistas legislativas e de temas emergentes nos editais que orientam tanto a produção como a avaliação dos livros didáticos pode reposicionar o negro e as relações raciais na educação – a exemplo de lutas para combater o racismo e suas manifestações e para reverter o conjunto de

² BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: Geografia – Guia de Livros Didáticos – Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.

valores e visões de mundo que alicerçam classificações e hierarquizações baseadas em raça. O texto também aponta tendências e desafios para os Livros Didáticos da disciplina no que diz respeito às interpretações e aplicações da Lei 10.639/03.

No capítulo “A redescoberta do Manual do Professor”, o autor Romerito Valeriano da Silva apresenta como o excesso de convivência com o livro didático na escola pode levar a um convívio banalizado onde o cuidado não é mais o mesmo. Em seguida, demonstra como a experiência de avaliação dos livros pode proporcionar um reencontro do professor-avaliador com diferentes aspectos do ensino-aprendizagem, em especial um reencontro que proporciona uma redescoberta do manual do professor. Ressalta que, para além de toda reaproximação com o livro do estudante, a leitura atenta do manual possibilita uma reflexão e uma reaproximação com a prática docente.

Tecendo considerações acerca das fundamentações teóricas presentes nas coleções didáticas, a partir de um diálogo com a Teoria Histórico-Cultural, o autor Jader Janer Moreira Lopes, parte do pressuposto de que o livro didático, assim como todo texto, tem sua origem em um contexto e porta diferenciadas dimensões em sua criação e sistematização, e apresenta como pensar sobre os postulados que os fundamentam torna-se essencial para os processos de ensino-aprendizagem.

No capítulo seguinte, as autoras Ana Rocha dos Santos e Andréa Coelho Lastória, apresentam reflexões que tomam a avaliação do livro didático como um ato formativo para aprender-e-ensinar, uma vez que o professor avaliador se depara com questões que desencadeiam um aprendizado capaz de provocar mudanças em seu próprio modo de fazer e pensar o ensino de Geografia. Apontam como a participação do professor no PNLN consiste num momento de formação que se dá por meio de uma ponte entre a escola, os licenciados e os professores dos cursos de licenciatura.

Com o objetivo de investigar como as normativas vinculadas aos processos de avaliação do PNLN/2018 abordam a questão étnico-racial nos livros didáticos de Geografia, o texto de Gabriel Siqueira Corrêa e Mariana Martins de Meireles debate sobre a expansão do colonialismo europeu e suas mais diversas formas de apropriação dos lugares, sujeitos e suas formas de vida. Além disso, o texto destaca questões presentes nos livros didáticos que envolvem o combate ao eurocentrismo e às hierarquias de poder presentes na sociedade e tenciona as implicações que essas questões geram nos processos de análise dos materiais didáticos.

O capítulo intitulado “Navegando pelas práticas comunicacionais dos Livros Didáticos de Geografia”, de Débora ScharDOSIN Ferreira e ÉLIDA Pasini

Tonetto, trata das modificações que este livro tem passado numa busca de se manter pertinente e em diálogo com os movimentos das práticas comunicacionais e tecnológicas da sociedade contemporânea. Constataram que o livro didático, mesmo que sob suporte analógico, tem incorporado diferentes dispositivos comunicacionais contemporâneos à sua estrutura, em novas interfaces que se assemelham às plataformas digitais, que apontam para a centralidade das imagens e também para lógicas mais fluidas de leitura, semelhantes a dos hipertextos, comuns na leitura na Internet; o que choca com a rigidez institucional dos instrumentos avaliativos do PNLD e complexifica o trabalho avaliativo do livro.

O lugar do livro didático na Reforma do Ensino Médio está na centralidade do debate apresentado no texto de Roberto Marques. O capítulo aborda o contexto histórico de produção da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17), apresentando como ela se articula, por exemplo, com as políticas de avaliação, as políticas de formação de professores e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), auxiliando o leitor na compreensão de qual seria o lugar do livro didático diante destas transformações anunciadas e pretendidas na educação brasileira.

Os autores Lucineide Mendes Pires e Guibson da Silva Lima Júnior abordam como tem se dado o processo histórico de avaliação dos livros didáticos de Geografia para o Ensino Médio no âmbito do PNLD. Também destacam os princípios, critérios e diretrizes norteadores da avaliação pedagógica desses livros, além de como é composta a equipe de avaliação pedagógica e os aspectos das coleções que têm sido ressaltados nas resenhas das coleções aprovadas, disponibilizadas nos Guias de Livros Didáticos.

Em seguida, o texto de autoria de Carina Copatti e Leonardo Pinto dos Santos, aborda como estão postos e as relações e as tensões entre uma miríade de materiais encontrados nos livros didáticos de Geografia que tangenciam uma fala do não-eu, entendidos como espaços, religiões, etnias, entre outros, que não são os mesmos do “meu lugar de vivência”; consideram ainda como o professor pode se valer destes traços grafados no livro para que os mesmos se tornem passíveis de serem assimilados pelos atores envolvidos no processo de aprendizagem.

O segundo eixo da coletânea é iniciado com o capítulo de Gustavo Henrique Cepolini Ferreira e Pablo Sebastian Moreira Fernandez, que buscam construir entendimentos sobre os modos de apresentação da Amazônia em livros didáticos do Ensino Médio aprovados no PNLD/2018. A partir de indagações feitas em conversas e encontros realizados com professores de Geografia situados em “realidades amazônicas”, os autores destacam que, na maioria

das vezes, a Amazônia é apresentada de modo superficial, descrita a partir de relações dicotômicas e, no que se refere à natureza, de modo exagerado e superlativo, como por exemplo, informações presentes em livros didáticos que não estão de acordo com a realidade da região e que priorizam os setores agrários, hidroelétricos, madeireiros e minerais.

Valendo-se de suas experiências como professores-avaliadores participantes do PNLD/2018, os autores Armstrong Miranda Evangelista e Marcos Antonio de Castro Marques Teixeira analisam livros didáticos de Geografia do Ensino Médio, destacando em seu texto, por exemplo, as recorrências temáticas e o caráter descritivo expressos no tratamento dos aspectos naturais, no conteúdo de geografia econômica e de geopolítica. Também tratam do enfoque clássico dado aos conceitos estruturantes do saber geográfico e a necessidade de sua atualização de acordo com os avanços teóricos desse campo do conhecimento científico.

Ao analisar as abordagens sobre a temática ambiental no livro didático de Geografia do Ensino Médio, Maria Francineila Pinheiro dos Santos, Amanda Barbosa Guedes Silva e Bruno Vítor Correia Santos identificaram que, no livro analisado, o estudo é feito por meio da abordagem crítica e que a temática ambiental se encontra articulada a outros conceitos e conteúdos geográficos, apontando o homem como agente ativo nas transformações do espaço. Concluem, portanto, que tais abordagens suscitam os alunos do Ensino Médio a realizarem uma leitura crítica e interpretativa do meio ambiente na disciplina Geografia.

Francisco Fernandes Ladeira e Vicente de Paula Leão abordam, em seu texto, as possibilidades, riscos e desafios presentes na utilização de produções midiáticas em livros didáticos de Geografia para a educação básica. Discutem como diante do uso de conceitos estruturantes do pensamento geográfico pelos noticiários internacionais, bem como das interpretações geopolíticas, em geral, alinhadas às ideologias das principais potências mundiais, a mediação do professor de geografia se torna fundamental para que os conteúdos de interesse da Geografia sejam ressignificados e se transformem em objetos do conhecimento, permitindo um ensino de geopolítica para além dos discursos presentes na grande mídia.

O capítulo de autoria de Cláudia Melatti traz a valorosa especialidade do olhar de uma professora da Educação Básica ao processo avaliativo dos Livros Didáticos. A partir de sua experiência como professora-avaliadora, reconhece avanços nos processos avaliativos do PNLD e dos livros didáticos, que podem potencializar seu uso em sala de aula, porém ressalta que ainda é comum encontrar erros relacionados aos mais diversos temas da ciência geo-

gráfica e tece considerações que permitem compreender as dificuldades que esses erros representam na rotina escolar.

No último capítulo da coletânea, Ana Angelita da Rocha traz o Manual do Professor como objeto central do texto, que apresenta sua importância na escolha da Coleção Didática e debate os antagonismos entre as sínteses ideais de aula e de professor de Geografia comunicadas nestes manuais e as pautas demandadas nos movimentos emancipatórios do Ensino de Geografia.

Por fim, os textos que compõem este livro valem-se de experiências de professores-avaliadores de livros didáticos de Geografia no PNLD/2018, que deixam evidente a riqueza dos aspectos enfocados nos capítulos, trazendo tanto contribuições para melhor compreensão da situação atual do livro didático de Geografia e do trabalho do professor nesta disciplina em relação às políticas públicas educacionais recentes no país, como também são textos que concretizam reencontros com a prática docente na escola, estimulando o debate e o avanço do ensino de Geografia no Brasil.

Os textos oportunizam reflexões que aperfeiçoam os trabalhos do professor de Geografia, sobretudo quanto aos usos de instrumentos da sua disciplina como o Guia de Livros Didáticos do PNLD, o Manual do Professor e o Livro Didático de Geografia e suas possibilidades pedagógicas. Portanto, são textos que qualificam diretamente o trabalho do professor nos processos de avaliação, escolha e usos desses materiais na escola, bem como são disparadores de processos formativos e formas outras de se conectar às escolhas próprias do campo de conhecimento e de trabalho do professor de Geografia.

EIXO I

OLHARES SOBRE
OS LIVROS DIDÁTICOS
DE GEOGRAFIA

A imagem regulada: visualidade espacial no PNLD do Ensino Médio

Aldo Gonçalves de Oliveira
Ana Claudia de Carvalho Giordani
Ivaine Maria Tonini

Um contexto espacial-imagético: definindo os termos e o contexto do debate

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa. Passou um homem depois e disse: essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada. Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás de casa. Era uma enseada. Acho que o nome empobreceu a imagem (BARROS, 2015).

As palavras do poeta funcionam para nós como uma metáfora para problematizar a configuração da linguagem visual nos livros didáticos de Geografia que circulam entre os estudantes do Ensino Médio no Brasil e a produção de sentidos espaciais correlata. Tendo como referência a ação das políticas de Estado para dar forma aos saberes autorizados para essa etapa da escolarização básica, é imprescindível problematizar as táticas jurídico-legais implementadas para este fim. O “homem” de que trata o poema, e que atribui um nome à “cobra de vidro que fazia a volta atrás de casa”, castra as inúmeras outras possibilidades de compreender a espacialidade subjacente à imaginação do observador. Feita “nome” ela se limita a ser “enseada”; perde seu sentido múltiplo, sintetizado, por exemplo, na relação e consequente percepção que o sujeito constitui com o espaço a partir da cultura e suas práticas correlatas.

Funcionando como um instrumento normatizador do livro didático, o edital de convocação para inscrição e avaliação de obras didáticas do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2018¹ atua como um ponto aglutinador das prerrogativas contemporâneas postas pela política educacional e

¹ O Edital 04/2015 é organizado pela Coordenação Geral de Programas do Livro – CGPLI. É essa divisão do Ministério da Educação que encampa toda a política de livros didáticos no que diz respeito à organização dos editais para a compra de livros em suas diferentes modalidades.

operadas a partir do discurso jurídico. Sua função é regular o regime de visibilidade subjacente aos livros destinado ao uso de professores e estudantes dessa etapa da escolarização. Tal medida se faz necessária para normatizar que tipo de imagens podem ser veiculada nos livros didáticos a fim de não ferir a legislação que regula o referido edital. Consideramos tal função extremamente estratégica, uma vez que ela influencia nas múltiplas subjetividades a partir das quais o livro é constituído.

Nessa direção, elegemos as seguintes questões condutoras de nossas reflexões: como as normas para uso de elementos imagéticos atuam na construção de sentido para determinados temas, fenômenos e espacialidades geográficas? Quais enunciações presentes no edital legitimam determinados regimes de visibilidade espacial presentes nos livros do Ensino Médio e concatenados com formas contemporâneas de subjetivação? Quais interesses da política neoliberal subjazem ao controle da configuração visual das obras avaliadas? Neste sentido o texto objetiva: 1 – produzir a análise dessas normas que estão marcadas no documento legal em questão; 2 – destacar o caráter regulatório que esse instrumento jurídico-legal imprime na disposição e na composição imagética dos livros.

Cabe destacar que nossa análise não parte de um entendimento hierárquico das relações de poder, ou seja, não há um posicionamento do discurso jurídico do Estado como soberano na política educacional em questão. Enquanto soberano, sua função seria fazer a seleção dos livros que julga qualificados e rejeitar sumariamente os outros, que não fazem uma abordagem das temáticas das disciplinas escolares a partir do seu viés cultural-ideológico. Este foi o mecanismo preponderante na política nacional de livros didáticos, desde sua implementação, na sua versão moderna, a partir da década de 1930.² Em sua faceta contemporânea, a política de livros didáticos está voltada a orientar a produção dos livros e não apenas selecionar ou excluir. Isto é um ponto importante a ser considerado, para não ficar num julgamento simplista relativo à exclusão das coleções didáticas.

Interessa-nos problematizar como a política nacional de livros didáticos está concatenada aos embates traçados no campo da educação na contemporaneidade. Nesse sentido, funciona, como contextualização do debate, o arcabouço das práticas neoliberais em educação, que produziram uma virada na política de regulação das práticas escolares e, conseqüentemente, dos mate-

² Entre os inúmeros formatos que a política de seleção de livros didáticos articulou no Brasil, destacamos: Instituto Nacional do Livro (1929); Comissão Nacional do Livro Didático (1938); Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (1966); Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (1971); Fundação Nacional do Material Escolar (1978); Fundação de Assistência ao Estudante (1983); Programa Nacional do Livro Didático (1985).

riais didáticos. Propondo um conjunto de normas, limites e formatos para as obras, o PNLD passa a incidir na criação de um ambiente para a constituição do livro. As diretrizes traçadas pelo programa funcionam como um ponto de confluência das práticas e dos saberes de autores, editoras e avaliadores³.

Cada um desses segmentos que atua na constituição dos livros persegue freneticamente um alinhamento com o edital, inclusive os sujeitos que realizam a avaliação são conduzidos pelas normativas contidas no documento legal em questão. Falar em censura, como se a regulação dos livros estivesse voltada para a exclusão de determinadas obras, ou supervalorizar o fator de qualificação das obras a partir da avaliação soa ingênuo, uma vez que o edital funciona como uma potência que ambienta estratégias que incidem nos diversos campos da política de livros didáticos.

Esse reposicionamento do papel do Estado frente à política de livros didáticos torna imprescindível a discussão sobre os interesses do mercado de livros didáticos, encabeçado pelos grandes grupos editoriais, nesta perspectiva avaliativa. Entendendo que na contemporaneidade vivenciamos o império das imagens, não é de se estranhar que a avaliação de livros venha a legitimar determinada espacialidade. Considerando a função imagética de construir narrativas, discursos e regimes de verdade, as páginas dos livros didáticos são fartas de diferentes tipologias imagéticas. Essa onipresença da imagem em, praticamente, todas as páginas dos livros didáticos de Geografia nos parece uma reverberação das práticas de comunicação contemporâneas mediadas pelo enxame de imagens voláteis, imagens dançantes em telas sensíveis ao toque.

Imagens voláteis, imagens digitais proliferantes, quase sempre triviais, que, capturadas por *webcams*, câmeras digitais, e celulares são teletransportáveis, viajando pelas redes de um ponto qualquer para qualquer outro ponto do globo. Imagens manipuláveis, manuseáveis ao toque da ponta de nossos dedos, imagens que se mexem, correm de lá para cá, escorregam, dilatam-se, somem e reaparecem, verticalizam-se, horizontalizam-se nas pequeninas telas de celulares inteligentes, de dispositivos móveis multifuncionais (SANTAELLA, p. 185, 2010).

Embora as imagens dos livros didáticos sejam analógicas e não editáveis, elas atuam por mecanismos similares, pois funcionam como “prova de verdade” para a abordagem das temáticas. Enquanto expressão de uma espa-

³ Quando falamos em avaliadores, posicionamos todo o conjunto de profissionais, especialmente professores que atuaram no processo avaliativo balizado pelo Edital do PNLD – Ensino Médio/2018. Esta equipe incluía professores universitários (universidades estaduais, federais e regionais) e de escolas públicas (municipais, estaduais e federais). Entende-se por avaliadores também o grupo de professores que atuaram na Coordenação Pedagógica, Institucional e Assessoria.

cialidade contemporânea, a sobreposição de gêneros imagéticos verificada nos livros didáticos será posicionada como uma pista para a compreensão de mecanismos contemporâneos de subjetivação espacial referenciados em criações imagéticas. Pensamos isto como uma prática que nos constitui na contemporaneidade e destacamos que houve um deslocamento nas formas de espacializar o sujeito.

A utilização do computador nos processos de intervenção das imagens alterou a relação dos sujeitos com as imagens. Isso ocorreu tanto do ponto de vista do armazenamento de referências imagéticas quanto no que se refere às intervenções e modificações que podem ser realizadas pelos *softwares* disponíveis. Boa parte deles, inclusive, já se encontra disponível nos dispositivos de conexão contínua, com ferramentas voltadas para edição e mesmo colagem de imagens. No bojo desse processo encontram-se em atuação estratégias neoliberais de subjetivação no sujeito de práticas voltadas a produção, reprodução, compartilhamento e consumo de imagens. Essas referências iconográficas são traçadas no espaço digital, geralmente em redes sociais, e passam a constituir verdades sobre diferentes práticas culturais.

O caráter multilinguístico das práticas imagéticas presentes nos livros didáticos do Ensino Médio; a extrapolação dos limites do livro, evidenciada na vertiginosa presença de referências digitais nas obras (*sites*, códigos, dispositivos, etc.); e a própria organização gráfica dos materiais, possibilitada por uma infinidade de ferramentas digitais de edição, são algumas das pistas que nos orientam na leitura dessa espacialidade moldada na contemporaneidade.

Como opções e caminhos metodológicos destacamos que cada estratégia, delineada pelo documento legal em questão, funciona como uma tecnologia educacional voltada a moldar e conduzir as condutas, adaptá-las às necessidades de produção e reduzi-las ao seu caráter funcional e mercadológico. No substrato dessas estratégias, destacamos o arcabouço jurídico que constitui o Programa Nacional do Livro Didático. Analisaremos, nesse sentido, os enunciados que circulam nos discursos jurídicos que organizam a política de aquisição e distribuição de livros didáticos para o Ensino Médio.

Entre tais documentos, destacamos o Edital de Seleção; o Manual do Avaliador; e a Ficha de Avaliação. Como recorte para o presente texto, debruçamos nossos olhares e reflexões para o edital, devido a ser a partir deste documento que derivam os demais. Ao percorrer as referências normativas traçadas para as imagens nesses dispositivos regulatórios será possível compreender as estratégias que atuam para tornar visíveis determinadas temáticas ou abordar outras de pontos de vista específicos.

Visualidades e espacialidades no “dançar” imagético

O volume de referências imagéticas que nos alcançam na contemporaneidade; a proliferação de dispositivos e ferramentas voltados à produção, à edição e à circulação de imagens digitais; e o uso cada vez mais frenético que fazemos de tais elementos para nos comunicar, nos sociabilizar e nos constituir como sujeitos nos parecem justificativas suficientemente relevantes para pensarmos suas implicações nas práticas educacionais.

Las imágenes son formas de inscribir la realidad. Y esa inscripción también es el resultado de muchas operaciones: ninguna imagen es transparente ni retrata la realidad tal cual es. Siempre hay una intencionalidad en la imagen que, por un lado, tiene que ver con quién la hizo y sus motivaciones. Algunas intencionalidades son más visibles o explícitas que otras, e incluso algunas son más deliberadas o ingenuas que otras (HOLLMAN; LOIS, 2015, p. 22).

Destacamos, nesse sentido, que procederemos uma leitura a partir das relações de poder que incidem sobre as práticas contemporâneas de espacialização. Tais práticas mediadas principalmente por dispositivos tecnológicos de acesso e difusão de imagens atuam como mecanismos de controle e tecnologias de regulação das imagens que o sujeito constitui sobre o próprio cotidiano. Logo, a compreensão do espaço preconizada pela geografia escolar deve incidir sobre a espacialidade dos sujeitos escolares, tornando-a problemática e tema de investigação.

Desse ponto de vista, é oportuno assinalar o papel dos livros didáticos na difusão de determinado regime de visualidade espacial no contexto escolar do Ensino Médio. Isso significa que o livro traz determinadas formas de representação do espaço e nega outras em função das prerrogativas de tempo atribuídas à disciplina e ao saber geográfico escolar correlato. Exponencialmente crescente desde o advento da Modernidade, o quantitativo de imagens nestes manuais é exorbitante na contemporaneidade.

Mapas, gráficos, tabelas, fotografias, ilustrações, infográficos, charges, comics, etc. cada uma dessas composições tem como objetivo constituir determinados saberes sobre o espaço. Tais elaborações, a partir do trabalho didático com o livro, subjetivam formas específicas de conceber e operar na realidade. A legitimação de determinados discursos sobre os lugares a partir da disposição, escala e resolução das imagens no projeto gráfico desses manuais incide, dessa maneira, sobre o corpo dos sujeitos escolares. Santaella e Nöth (2012) colocam que as rupturas no modo como as imagens são produzidas suscitam consequências das mais variadas ordens, desde perceptivas, psicológicas, psíquicas, cognitivas, sociais, epistemológicas, pois toda mudança no modo de produzir imagens provoca inevitavelmente mudanças

no modo como percebemos o mundo e, mais ainda, na imagem que temos de mundo.

Na obra *Geo-geografias: imágenes e instrucción visual en la geografía escolar*, Høllman e Lois (2015) propõem que, no contexto do giro visual na geografia, a visualidade atue como modo de conhecer, destacando as metodologias do olhar e as subjetividades que compõem as miradas imagéticas. As autoras ressaltam: “[...] los filtros sociales, políticos e ideológicos de cada época operan en nuestro modo de mirar las imágenes” (p. 37).

O tensionamento dos diferentes referenciais sintetizados, por exemplo, na paisagem das metrópoles contemporâneas evidencia o complexo cultural gestado nesses espaços urbanos. Neste contexto, Tonini e Garbin (2012, p. 9) colocam que “especialmente no caso das grandes cidades, as imagens e seus usos, são fortemente impulsionadas pela notável expansão da mídia”. A sobreposição de propagandas, grafites, pichações, pessoas, prédios, lixo e todas as tensões advindas das tênues e tensas fronteiras presentes nas imagens da cidade é um sintoma do domínio da comunicação gráfica como forma de constituição de subjetividade.

Camadas de informação aparecem justapostas/sobrepostas, seja nas placas das fachadas dos estabelecimentos, seja nos muros ou postes das vias públicas. Fragmentos heterogêneos de imagem e tipografia disputam com as atraentes vitrines das lojas a atenção do passante (IWASSO, 2010, p. 39).

O papel da geografia, de fornecer sempre uma imagem atualizada do espaço geográfico (GOMES, 2007), se dobra no contexto atual das práticas mediadas pela comunicação gráfica. Isso porque o espaço geográfico e logo as práticas de saber correlativas adquiriram características intersticiais (TONETTO, 2017). Ou seja, elas tornaram-se híbridas, constituindo-se a partir de referências materiais e digitais, nesse sentido, atuando a partir de outros códigos e buscando construir outras espacialidades.

A forma como essas espacialidades servem para moldar as subjetividades contemporâneas funcionam para nós como um “horizonte de compreensão”. Embora não possamos alcançá-lo em totalidade, vale o “vislumbre” como prática problematizadora. Ou seja, não nos interessa e nem seria possível, neste texto, dissecar cada uma das estratégias que envolvem o Programa Nacional do Livro Didático e os procedimentos regularórios que impõem aos saberes que circulam nestes manuais, mas tornar problemática a regulação da imagem sintetizada no discurso normatizador posto para os saberes geográficos delineados pelo edital de convocação.

O PNLD e as reverberações imagéticas

O Programa Nacional do Livro Didático tem funcionado como uma política voltada a desenhar os livros didáticos de Geografia que circulam nas escolas públicas na contemporaneidade. Referenciado na intenção do discurso da “qualificação” do material didático, esse programa está voltado a avaliar, adquirir e distribuir livros didáticos nas escolas públicas do Brasil.

Embora a instituição do PNLD enquanto política pública esteja datada de 1985, a atuação do Estado na normatização dos livros didáticos que circulam no Brasil é bem mais antiga. Cada um dos formatos que adquiriu e dos objetivos que definiu para os livros didáticos tem consonância com as prerrogativas postas para a educação nacional ao longo da escolarização da sociedade. Essa percepção implica considerar que as prerrogativas espaço-temporais marcam diferentes funções para o referido programa que são acionadas pela dinâmica das relações de poder traçadas nos contextos culturais.

O exercício de tais funções implicou reformulações periódicas desta política pública. Tais mudanças foram ativadas, principalmente, como instrumentos legais: leis, portarias, decretos, resoluções, etc. Toda essa discursividade jurídica situou o livro didático enquanto tecnologia de poder, uma vez que tais materiais tem-se apresentado como um lugar de aglutinação de saberes geográficos, sendo objeto multiplicador de diferentes sentidos espaciais para os sujeitos escolares. Mas também é uma peça da maquinaria delineada nas relações de poder que incidem nas políticas de Estado e, conseqüentemente, nos conteúdos que circulam nesses manuais didáticos. Nas palavras de Tonini (2002, p. 115):

A hierarquia territorial é um dos objetivos centrais da racionalidade moderna, pretendendo dividir o mundo em territórios superiores e inferiores – os civilizados versus os selvagens. Nesse sentido, os discursos nos livros didáticos de Geografia produzem regimes de verdades particulares, interessados em bipartir o mundo, a partir das diferenças entre as identidades.

A autora supracitada, referenciada pelos estudos culturais e por ferramentas conceituais dos estudos foucaultianos, problematiza como os saberes presentes nos livros didáticos de Geografia mobilizam estratégias voltadas para a construção de identidades. Indica que os saberes geográficos presentes nos livros estão voltados para construção de uma “política de localização” (TONINI, 2002, p. 31), que subjetiva significados espaciais a partir da mobilização das temáticas de gênero, raça e etnia.

Os autores dos livros didáticos, as editoras, os sujeitos que atuam na avaliação das obras e, obviamente, professores e alunos têm suas práticas de saber condicionadas às normativas traçadas pelo instrumento jurídico em ques-

tão. É nesse ponto que a política educacional imposta pelo edital incide sobre o quadro imagético traçado nos manuais. Ele atua como um agente ativador-inibidor, um polarizador da linguagem visual, que cumpre a função de selecionar os saberes e encorajar determinadas práticas. Há uma imposição de determinados sentidos à imagem a partir da relação imposta pelo conteúdo abordado, pela escala da imagem e a posição que ela ocupa no projeto gráfico.

Nossa leitura do edital foi guiada pelas formas a partir das quais ele enuncia os vocábulos “imagem” e “imagens”, tendo como prerrogativa atribuir ou inibir funções às variações linguísticas a partir das quais a imagem aparece nos livros didáticos. Nossa busca por essas enunciações nos permitiu agrupar os diferentes campos de atuação das normas sobre o quadro imagético dos livros. As primeiras impressões dessa análise evidenciam que as normativas das imagens incidem, de maneira geral, em todas as disciplinas escolares.

O verbete “imagem”, por exemplo, apresenta no texto do edital cinco incidências. Três delas dizem respeito às especificações técnicas das imagens presentes nos livros, inclusive com a definição do tipo de arquivo, tendo em vista uniformizar a configuração do projeto gráfico das obras que serão avaliadas. A difusão de configurações técnicas comuns atua disciplinando o livro quanto ao formato digital que ele assumirá e o correspondente impresso; e, conseqüentemente, submete as editoras a utilizar programas, plataformas e ferramentas de edição similares.

As outras duas dizem respeito à regulação da imagem da mulher e dos grupos afrodescendentes e do campo nos manuais didáticos. Segundo o edital, os manuais devem atuar na promoção “positiva” desses grupos, tendo em vista a superação de desigualdades historicamente estabelecidas. Incluídas no “Anexo III” do documento em análise, o tratamento de tais temas aparece como “Princípios e Critérios” que devem guiar o tratamento das temáticas pelos livros didáticos de todas as disciplinas. O documento em questão determina que a abordagem dos temas relativos a esses grupos deve:

[...] promover positivamente a **imagem da mulher**, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social [...] promover positivamente a **imagem de afrodescendentes e dos povos do campo**, considerando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder (EDITAL CGPLI 04/2015, 2015, p. 32).

Já o verbete “imagens” apresenta dezoito incidências. Oito delas dizem respeito às especificações técnicas e gráficas, voltadas a orientar a formatação dos livros e indicar os procedimentos de submissão das obras para análise. As outras dez referências sintetizam normativas que, caso não atendidas, implicariam a exclusão das obras do dito programa. Desse conjunto de dez ocor-

rências, três delas representam critérios eliminatórios comuns para todos os componentes curriculares.

O primeiro deles diz respeito ao disposto no Parecer CEB n. 15 de 04/07/2000 que trata da pertinência do uso de imagens comerciais nos livros didáticos. Embora compreendendo que a exibição de qualquer marca comercial seja nociva nos manuais didáticos, o documento legal que motiva a normativa em questão discute a “pertinência”, e não a proibição. Ou seja, dependendo do uso dado, do contexto de ensino e aprendizagem delineado e do nível de reflexão suscitado pela imagem, é possível que ela seja autorizada nos manuais didáticos. Os demais critérios eliminatórios que incidem em todos os componentes curriculares indicam que os livros devem:

[...] apresentar coerência entre essa fundamentação e o conjunto de textos, atividades, imagens, exercícios, etc. que configuram o livro do estudante; no caso de recorrer a mais de um modelo teórico metodológico de ensino, deverá indicar claramente a articulação entre eles (EDITAL CGPLI 04/2015, 2015, p. 34).

Enquanto, de um lado, a normativa aponta que as imagens devem ser coerentes com a fundamentação teórica da obra, considerando as diferentes variações linguísticas que constituem o livro didático; ela desencoraja determinadas práticas, pontuando que serão excluídas as obras que “[...] utilizarem de modo incorreto, descontextualizado ou desatualizado esses mesmos conceitos e informações, em textos, exercícios, atividades, ilustrações ou imagens” (EDITAL CGPLI 04/2015, 2015, p. 34).

As demandas relacionadas ao papel das imagens quanto à organização da proposta teórico-metodológica das obras são: organização de exercícios e atividades em suas relação com conceitos, informações e procedimentos; concatenação com texto escrito e as demais linguagens e temáticas abordadas nas obras. As normativas funcionam como critérios eliminatórios para as disciplinas de História (p. 46 e 47), Sociologia (p. 48) e Química (p. 57).

No que se refere aos critérios eliminatórios específicos do componente curricular Geografia, o edital amarra a utilização de diferentes gêneros imagéticos à linguagem cartográfica, o que demonstra o peso dessa linguagem nas práticas de ensino de Geografia. Nessa direção, elege a cartografia como linguagem visual privilegiada, “[...] apresenta mapas, gráficos e tabelas utilizando a linguagem cartográfica, localizando corretamente a informação geográfica no espaço e no tempo [...]” (EDITAL CGPLI 04/2015, 2015, p. 34). São os códigos linguísticos dos saberes cartográficos que devem articular as diferentes escalas geográficas dos fenômenos. Ainda no que se refere aos critérios eliminatórios da Geografia, o edital aponta como normativa a seguinte diretriz:

[...] é isenta de qualquer tipo de doutrinação (religiosa, política), bem como de preconceitos, como os de origem, condição socioeconômica, etnia, gênero, religião, idade, orientação sexual ou outras formas de discriminação, seja nos textos, seja nas ilustrações, tais como fotos, mapas, tabelas, quadros, cartogramas, fluxogramas, organogramas etc [...] isenção de marcas, símbolos ou outros identificadores de corporações ou empresas, a não ser quando se mostrarem com a necessários diversificação para explicar os processos espaciais (EDITAL CGPLI 04/2015, 2015, p. 46).

A norma em questão busca uma isentabilidade no que se refere ao tratamento de temáticas nervais para a composição de forças políticas na contemporaneidade. Com a justificativa de não indução a preconceitos, cada uma das composições imagéticas deve passar pelo crivo do “politicamente correto”. A forte presença do componente imagético nos princípios, critérios e práticas avaliativas que balizam o PNLD é um gancho para compreender a dobra realizada pela política educacional em questão, no que diz respeito à adequação do livro didático às formas contemporâneas de comunicação.

As prerrogativas de construção de saberes a partir de referenciais imagéticos e de organização dos manuais a partir de ferramentas digitais que manipulam os sentidos atribuídos às imagens evidenciam um rompimento do processo avaliativo em questão com os roteiros que vinham sendo traçados em outras avaliações do PNLD. Essa parafernália regulatória incidente sobre a imagem produziu, a partir da avaliação pedagógica, um número exorbitante de erros relacionados a componentes imagéticos.

Embora constituindo critério eliminatório, muitos desses erros foram classificados como “falhas pontuais” e foram encaminhados às editoras para que fosse feita a correção a partir das prerrogativas pontuadas pelos avaliadores. Embora entendendo que a correção das ditas falhas resolvesse os problemas apontados nos componentes imagéticos, o que colocamos em questão é a prestação de serviço por parte do Estado aos grupos editoriais que produzirão e, obviamente, lucrarão com a venda dos livros.

Embora, numa análise mais rasa, não pareça nada anormal que o Estado não apenas selecione livros didáticos, mas avalie, normatize, regulamente e, por fim, modifique os conteúdos desses manuais, cabe refletir sobre os perigos advindos da criação de um ambiente controlado para a produção de saberes geográficos. Na medida em que a política de livros se coloca como autora, avaliadora e compradora desses manuais, ela passa a atuar assimetricamente no campo de forças da educação.

O componente neoliberal que assola a educação pública contemporânea tem se inserido de maneira cada vez mais selvagem nos diferentes programas de Estado. Mapear suas estratégias mais sutis e posicionar as relações de poder que as ativam constitui práticas de resistências importantes para a edu-

cação pública e democrática realizar suas funções sociais. Além disso o controle das imagens presentes nos livros didáticos da Geografia escolar constituem um desafio para professores ao calibrarem olhares para outras fontes para a constituição de saberes a partir de imagens. Portanto, concordamos com Pellejero (2013, p. 20):

Ninguna experiencia suscitada por una imagen puede reclamar, de derecho, un privilegio sobre las demás, así como ninguna narrativa o discurso sobre una imagen puede aspirar a ser exclusivo o definitivo, siendo que los criterios para contrastar su productividad o su justeza dependen del mismo tipo de posición de deseo que dá origen a nuestras experiencias con las imágenes.

Considerações: por outras visualidades imagéticas!

Caminhamos para a ideografia dinâmica (para um pensamento imagem) proposta por Lévy, na última década do século passado? Como, ainda, editais e políticas de Estado regulam os potenciais de imagens para comunicação, raciocínios e a própria imaginação? Como a Geografia escolar pode produzir outras imagens além das imagens reguladas dos livros didáticos? A imaginação geográfica pulsa em outras linhas e cores, criadas, tecidas nos espaços escolares por alunos e professores que ousam fissurar as imagens já lidas, dadas e naturalizadas nas páginas didáticas. Nesse sentido, suplicamos como o Criolo: “Me dê um gole de vida!”.

Inspirados na poesia de abertura do texto, consideramos que o regime de monitoramento e controle das imagens nos livros didáticos operados pelo edital do PNLD empobrecem a imagem. A potência imagética para geo-grafias é reduzida ao enquadrar determinadas espacialidades, temporalidades, escalas e temáticas.

Finalizamos, cientes, que a regulação, o monitoramento e o controle sobre os livros didáticos, a formação de professores, a avaliação, e os currículos nesses tempos de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que ainda pairam muitas incertezas, podem restringir, o caráter plural e democrático da educação pública, se não soubermos como resistir. Isso porque o projeto para a educação brasileira, que se manifesta no conjunto das políticas em curso, claramente atinge o seu ápice na dimensão espacial. Ou seja, na oferta de aridez “democraticamente” espalhada pelas escolas públicas do país – via BNCC e alimentada pelos seus livros didáticos.

Cabe ressaltar o papel do Estado, no contexto global das políticas educacionais, questionando: a quais editoras e mercado o regime de visualidade imposto nos livros didáticos se destina? Quais racionalidades as edições do mundo nas páginas didáticas produzem? Como o campo de pesquisas do ensi-

no de Geografia tem atuado na organização de políticas de resistência ao cenário posto pelas políticas educacionais impostas pela BNCC? Como entendermos o PNLD enquanto política pública em curso para articular-se a BNCC no que tange aos materiais didáticos atuais? A imbricação e articulação global das políticas voltadas para a educação não nos permite demonizar a avaliação de livros didáticos, nem foi esse nosso interesse; mas a pormenorização das suas estratégias demonstra sua inserção num outro jogo de relações de poder.

Considerando que especialidades são produzidas nas relações de saber-poder e que as imagens presentes-ausentes, visibilizadas-invisibilizadas nos livros didáticos, são politicamente escolhidas, arquitetadas para leituras específicas de mundo é imprescindível cartografar e resistir às forças que incitam a pasteurização e regulação das práticas escolares de saber geográfico. A imagem regulada, aprisionada, editada, escolhida e presa às normativas traçadas para os livros didáticos não se justifica pela qualificação, ela serve para aprisionar o sujeito a práticas espaciais articuladas às demandas neoliberais para a Educação. Cabe a nós, professores, estarmos atento a estas questões para não deixar as imagens paradas, fazer com que se movimentem, principalmente, nas questões de gênero, afrodescendentes e indígenas.

Referências

BARROS, Manoel, **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

EDITAL DE CONVOCAÇÃO CGPLI 04/2015. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional no Livro Didático PNLD 2018**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/7932-pnld-2018>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

GOMES, Paulo Cesar da. **Geografia e Modernidade**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

HOLLMAN, Verónica; LOIS, Carla, **Geo-grafias: imágenes e instrucción visual en la Geografia Escolar**. Buenos Aires: Paidós, 2015.

IWASSO, Vitor Rezkallah. Algumas considerações sobre a colagem na produção artística contemporânea. **Revista ARS**, ano 7, n. 15, 2010.

LÉVY, Pierre. **A ideografia dinâmica rumo a uma imaginação artificial?** 2. ed. São Paulo: LOYOLA, 2004.

PELLEJERO, Eduardo. Ver para creer. El arte de mirar y la filosofía de las imágenes. III COLÓQUIO INTERNACIONAL. **A educação pelas imagens e suas geografias**. Vitória, 2013.

OLIVEIRA, A. G. de; GIORDANI, A. C. de C.; TONINI, I. M. • A imagem regulada: visualidade espacial no PNLD do Ensino Médio

SANTAELLA, Lucia. **A ecologia pluralista da comunicação**: conectividade, mobilidade, ubiquidade. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfred. **Imagem, cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2012.

TONETTO, Élide Pasini. **Redes sociais e práticas escolares**: plataforma para uma geografia on line. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia Instituto de Geociências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.

TONINI, Ivaine M.; GARBIN, Elisabte M. Geografando práticas juvenis que (de)marcam a metrópole: uma questão de currículo escolar? **Geograficidade**, v. 2, p. 8-18, 2012.

TONINI, Ivaine. **Identidades Capturadas**: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros de geografia. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

A Lei 10.639 no PNLD de Geografia: um ensaio sobre questões, mudanças e permanências

Renato Emerson dos Santos

A Lei 10.639, promulgada em 2003, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, trazendo pautas historicamente propostas e defendidas pelo Movimento Negro Brasileiro, tornando “obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”.¹ Marcado por uma composição plural, este movimento social transforma esta conquista em instrumento de luta, ou seja, uma nova oportunidade de pautar suas reivindicações em espaços historicamente reativos à denúncia e o combate ao racismo, e assim multiplica as arenas em que suas pautas são disputadas.

Esta multiplicação de arenas envolve também a produção de conhecimento sobre a educação das relações raciais, com a ampliação de pesquisas sobre o tema em diversas áreas e o crescimento de publicações. O ambiente escolar passa a ser disputado em seu cotidiano, com o protagonismo de educadores e educadoras que, juntamente com militantes do movimento negro, pesquisadores e agentes promotores de culturas de matrizes afro-brasileiras vão realizar atividades e tencionar currículos praticados. No mesmo caminho, verifica-se a incidência da Lei 10.639 na formulação e no planejamento de polí-

¹ O texto da lei diz:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)”

“Art. 79-A. (VETADO)”

“Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.”

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

ticas públicas e em documentos oficiais – p. ex., as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, de 2004, fruto de um parecer do Conselho Nacional de Educação; o “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, de 2013, articulação do Ministério da Educação com a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial; e o Plano Nacional de Educação 2014-2024, documento máximo do planejamento de políticas educacionais pelo período de dez anos.

É neste processo de incorporação das orientações da Lei 10.639 nas políticas educacionais que se insere também o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), responsável pela seleção, aquisição e distribuição de obras para escolas de redes públicas. Em edições anteriores a 2003, ano de promulgação desta lei, o PNLD já trazia como critério de exclusão de obras os livros conterem ou induzirem preconceito ou discriminação de qualquer tipo. Com a 10.639 e o aumento da preocupação em torno de seus temas no âmbito das políticas educacionais, tal preocupação ganha novos contornos, e a inserção da temática racial no PNLD se torna mais um objeto de disputas.

Chamamos a atenção, aqui, para a multiplicidade de agentes e arenas envolvidas. Afinal, enquanto artefato cultural engendrado no seio das correlações de forças entre os setores da sociedade, o livro didático é produzido a partir de múltiplas e complexas tramas de relações de poder, que envolvem esferas do Estado, as editoras (que têm no PNLD seu principal objetivo, por ser o maior filão do mercado editorial nacional) e as comunidades epistêmicas específicas, como aqui nos voltamos para a da Geografia. Essas comunidades epistêmicas internamente se complexificam de acordo com as diferentes posições (ocupadas e aquelas assumidas) dos agentes na divisão social do trabalho, o que traz profundas diferenças epistêmicas entre autores de livros, o professorado em escolas e aqueles inseridos no ambiente universitário (estes dois últimos, cabe ressaltar, quase sempre presentes em diferentes composições das equipes de avaliação de livros do PNLD). As tensões entre estes agentes engendram processos de mudanças nos livros, mas também forças inerciais. Por exemplo, transformações radicais nos livros (epistemológicas, de conteúdos ou de sua organização, entre outras tantas possíveis) podem causar estranhamento e recusa por parte de professores, o que se constitui numa força conservadora nos livros. De outro lado, mudanças na compreensão de leituras da realidade, bem como de tendências pedagógicas hegemônicas, forçam os livros a adaptações e novos enfoques – como é o caso da Lei 10.639, em que o

Movimento Negro se coloca como ator social que disputa leituras antirracistas da realidade e disputa o currículo escolar. Assim, aqui tomamos como base a compreensão de que, enquanto artefato cultural, o livro didático é resultante de múltiplas disputas e negociações.

Estas equações e jogos de força tornam as mudanças nos livros, como as implicadas pela implementação da Lei 10.639, extremamente complexas: umas vezes radicais, outras sutis, ou mesmo inexistentes, dependendo do aspecto a ser analisado. O presente texto, em forma de ensaio (ou seja, com uma escrita em tom mais livre), pretende debater algumas tendências que temos identificado em livros didáticos de Geografia que creditamos em grande medida à incorporação dos preceitos da Lei 10.639 no PNLD.

Breves notas sobre usos e funções dos livros didáticos

Para uma compreensão da complexidade de disputas e negociações que envolvem a produção e as transformações nos livros didáticos, um primeiro ponto que consideramos importante pensar é a multiplicidade de funções, usos e sentidos atribuídos a eles pelos agentes envolvidos. Isto nos leva a refletir sobre diferentes formas de relação que estes agentes estabelecem (ou não) com os livros, que interferem na construção das ambiências dentro das quais eles são produzidos – ressaltando que aqui não pretendemos nem esgotar as possibilidades e nem reificá-las como posições fixas e comportamentos padronizados em relação aos livros.

O que é e o que significa o livro didático? Para estudantes, ele é mais do que o principal material de suporte às aulas e pesquisa. Os estudantes podem interagir com o livro de diferentes maneiras, lendo ou apenas passando os olhos em boa parte dele, dialogando com o texto principal, com boxes, mapas, figuras ou outros elementos textuais presentes nas obras. Para grande parte deles (sobretudo os mais pobres, concentrados majoritariamente nas escolas públicas), os livros didáticos muitas vezes são a única publicação impressa que têm em sua casa. Travestem-se, assim, da condição de referenciais portadores de verdade, inquestionáveis, sobretudo em famílias caracterizadas por baixa escolarização, às quais a sociedade veda possibilidades de um diálogo crítico com qualquer fonte de informação. Neste sentido, os livros são instrumento fundamental na participação da escola enquanto formadora de visões de mundo das futuras gerações.

Para o professorado, os livros didáticos também cumprem (ou, podem cumprir) diversas funções. Mais do que ferramenta didática nas aulas e material de extensão das mesmas para consulta dos estudantes em casa, os livros didáticos também muitas vezes são o material utilizado para a preparação das

aulas e mesmo guia curricular dos conteúdos. Estas últimas situações podem inverter a relação docente-livro didático, fazendo com que o livro deixe de ser uma ferramenta utilizada autonomamente pelo professor para ser o próprio comando sobre a atividade docente, visto que assim é o manual que vai definir estruturas, temáticas e conteúdos (e seus fluxos temporais e encadeamentos) a serem trabalhados. O livro didático muitas vezes também é utilizado como instrumento de formação para os docentes, sobre temas que não dominam, situação que ganha espaço quando a formação inicial do docente não é suficiente ou quando ele leciona uma disciplina que não corresponde à sua formação.

Para o Estado, que distribui os livros (e, lembremos que, se no âmbito nacional há o PNLD, há também casos de governos estaduais e prefeituras que optam por distribuir ou impor materiais próprios para suas redes), o livro é preconizado como instrumento de promoção de “qualidade” na formação, por garantir a presença de conteúdos e formas de tratamento deles na escola. Mas, mais do que isso, é visto também como instrumento de formação docente, como aproximador entre uma formação universitária pautada pelos debates do meio acadêmico e o que se projeta para o trabalho docente escolar – isto aparece, de maneira mais direta, no conjunto de exigências feitas no PNLD ao Manual do Professor que acompanha os livros, que deve trazer debates que agregam à formação pedagógica e específica aos docentes.

Em nossa leitura, além disso, para o aparelho estatal o livro didático é um instrumento de controle educacional, em duplo sentido. Primeiro, como estruturador do fluxo de conteúdos e propostas pedagógicas, o livro didático se equipara à esteira da fábrica fordista, controlador do ritmo e do conteúdo particular do ofício do trabalhador docente. Obviamente, ao afirmarmos aqui esta dimensão alienante do exercício laboral docente, não estamos homogeneizando experiências e muito menos ignorando os protagonismos de docentes que não se curvam a ela, e performatizam seu ofício de forma autônoma aproveitando e criando fissuras nesta tentativa de imposição de controles, mas, sim, estamos trazendo uma dimensão presente na perspectiva daqueles (sobretudo, os *decision makers* das políticas educacionais) que levam o Brasil a ter o maior programa de distribuição de livros didáticos do mundo. Em segundo, como controlador dos conteúdos, de suas formas de tratamento e estruturas temáticas (o que compreende aquilo que Bourdieu chama de “di-visão”, capacidade de estabelecimento de formas classificatórias que instituem as leituras da realidade, constituindo o poder simbólico), os livros devem ser vistos como instrumentos de inculcação de visões de mundo (função que, obviamente, compartilham com outros centros e dispositivos difusores de informação), formadores das gerações futuras da sociedade, ou seja, uma tecnologia de “biopoder”.

Estes distintos usos, funções e significados atribuídos aos livros didáticos os colocam como artefatos em meio a complexos e múltiplos jogos de poder, em arenas que vão desde a distribuição de legitimidade sobre o saber-poder conferindo autoridade nas relações no cotidiano escolar, até a produção, reprodução e difusão ideológica no conjunto da sociedade. Tomadores de decisão, docentes e estudantes, a que nos referimos acima, são sujeitos imbricados nestes jogos de poder, mesmo quando não têm consciência destes papéis sociais. Se até aqui aludimos a diferentes formas de uso/consumo e circulação dos livros didáticos, a esfera da sua produção lida com estas e com outras dimensões e relações.

O mercado editorial, hegemonizado por um pequeno conjunto de editoras, nos últimos tempos vem se caracterizando pela complexificação e divisão de tarefas no trabalho de produção, passando de livros de caráter mais “autoral” (aqueles com um, dois ou até três autores, nomes que são ou se tornam conhecidos e identificados/identificadores das obras) para livros de caráter coletivo. Emergiram, nos últimos anos, os livros de autoria coletiva, livros em que o nome que aparece na capa não é de quem tem a autoria, mas, sim, a coordenação de um processo de escrita coletiva – na verdade, na maioria das vezes, este coletivo é a soma de fragmentos, na medida em que muitas editoras contratam escritores de capítulos, que recebem instruções sobre o que devem fazer a partir da programação de conteúdos e propostas didáticas da obra. Chegaram a surgir até mesmo obras sem identificação de autoria ou coordenação na capa. Se, de um lado, esta fragmentação da escrita (e, esvaziamento da autoria) dos livros didáticos tem como primeira função reduzir pagamentos de direitos autorais e aumentar o lucro das editoras, de outro lado a perda da identidade autoral interfere diretamente no próprio tipo de obra produzida. O mesmo se verifica no campo das imagens e mapas utilizados, cada vez mais remetidos a bancos repositórios de reprodução gratuita (para reduzir os custos das editoras), o que se torna condicionante do que irá constituir estes componentes dos livros. Ao serem afastados dos autores, fortalece-se a tendência de que mapas e imagens tenham meramente função ilustrativa, e não ganhem outros usos curriculares possíveis nas obras didáticas.

A este conjunto de condicionantes, agregamos também os processos inerentes às comunidades epistêmicas disciplinares, dentro das quais cada livro é engendrado. Escola e universidade, no seio de cada disciplina, se imbricam e se atiram nos movimentos de produção, reprodução e difusão de conhecimentos. Defendemos aqui que o meio escolar (e as esferas burocráticas do aparelho educacional) constitui a sua própria ambiência epistêmica, autônoma em relação à academia, com processos próprios de produção, reprodu-

ção e validação de saberes, cujas normas se estabelecem a partir de jogos de poder inerentes a suas arenas. Isso, evidentemente, não exime do óbvio diálogo com os cânones científicos hegemônicos pela universidade, mas, sim, aponta para movimentos que nem sempre seguem os “avanços” das ciências conforme hegemonicamente praticadas nas comunidades acadêmicas. O exemplo do descompasso entre a Geografia Crítica hegemonicamente praticada nas universidades brasileiras e a permanência de estruturas tradicionais na organização e definição de conteúdos e temáticas na Geografia escolar é definitivo demonstrador desta autonomia epistêmica. Desde a década de 1980, livros didáticos que mais ousaram a partir da Geografia Crítica, redefinindo princípios de divisão que se refletissem na organização de conteúdos, encontraram menor aderência na comunidade escolar do que livros que apenas incorporam temas, ou enfoques sobre temas a partir de perspectivas críticas. Esta força inercial deriva do poder sobre o saber que, em sua ambiência, a própria comunidade escolar detém, a despeito de um certo senso comum científico na Geografia brasileira de que “a Geografia Crítica não chegou ou não avançou na escola”. É um processo que merece mais pesquisas, tomando como ponto de partida esta autonomia epistêmica como padrão de relações de poder dentro da comunidade.

Por outro lado, a Geografia Escolar carece da produção de conhecimento na universidade (e, em particular, na Geografia Universitária) sobre temas que vão sendo incorporados na escola. Estratégias e formas próprias são engendradas, quando este “descompasso” se dá na forma da falta de referenciais e materiais. Defendemos aqui que este é, em parte, o caso da implementação da Lei 10.639 no ensino de Geografia: há ainda poucos grupos e pesquisadores produzindo na Geografia Universitária brasileira sobre a temática das relações raciais e, mais especificamente, sobre desdobramentos desta lei para a disciplina, e estes ainda enfrentam as resistências e os silenciamentos da própria academia, marcada historicamente por um padrão de branquidade epistêmica (CARVALHO, 2005) que restringe a circulação e o impacto destas produções. Numa primeira leitura de todas as 11 coleções aprovadas no âmbito do PNLD 2017, observamos praticamente a inexistência de utilização ou citação de trabalhos de geógrafos brasileiros sobre a temática racial, o que evidencia a ainda restrita repercussão destes trabalhos (SANTOS, 2018). As estratégias que temos observado nas coleções para contemplar as temáticas vinculadas à Lei 10.639, conforme trataremos mais adiante, recorrem mais a imagens, dados e textos jornalísticos ou de outros campos de conhecimento.

Nestas breves notas, trouxemos alguns elementos para refletir sobre algumas das relações de poder, vinculadas aos usos, funções, significados e es-

tratégias em torno dos livros didáticos que operam como condicionantes que interferem sobre a aplicação da Lei 10.639 nestas obras – e, por que não dizê-lo, interferem sobre o próprio processo de avaliação delas no âmbito do PNLD. É necessário assinalar que o programa não pode ser visto como algo monolítico, dotado de uma mesma lógica ou orientação que determina ações e comportamentos. Ele também é composto de diversas arenas de disputas entre sujeitos, que buscam imprimir suas leituras no processo. Assim, gestores do Ministério da Educação e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE, que provê os recursos para o PNLD), quadros técnicos da Coordenação-Geral de Materiais Didáticos da Secretaria de Educação Básica do Ministério (COGEAM/SEB), equipes de avaliadores e seus coordenadores (estes, quase sempre mesclando professores de universidades com outros de escolas da Educação Básica), a partir de seus distintos posicionamentos, constituem ambientes de disputas no processo de avaliação das obras (que vai desde a construção dos editais, de notas técnicas, das fichas-questionários de avaliação, até as leituras, avaliações, com seminários e debates em torno de cada obra, que é lida diversas vezes por diferentes avaliadores e seus coordenadores). Assim, para nós também é importante pensar o quanto estes sujeitos (que podemos resumir agora separando os quadros do ministério e as equipes de avaliação, que pertencem às comunidades epistêmicas específicas, no nosso caso, da Geografia) têm de acúmulos, sensibilidades e envolvimento com a temática das relações raciais. Isto vai também condicionar formas de interpretação e aplicação da Lei 10.639 no processo avaliativo, e nossa hipótese aqui é de que a existência de poucos grupos e a baixa circulação dos trabalhos sobre as relações raciais no campo da Geografia (por conta da aludida hegemonia da branquira epistêmica que nos aponta José Jorge de Carvalho) são também fatores ainda limitadores.

Como aqui nos concentraremos em observar os resultados expressos em algumas obras, fica para um trabalho posterior uma análise mais acurada sobre essa complexidade de jogos e negociações no processo de avaliação de livros no PNLD. Nos deteremos, na continuidade, em aspectos específicos relacionados à temática racial, para construir nossas hipóteses sobre como até o presente ela vem sendo ou não incorporada nos livros didáticos de Geografia.

“A Lei 10.639 e o ensino de Geografia” ou “disputando o currículo: questões e desafios políticos”

Diversos autores e autoras do campo do currículo vem mostrando como ele é engendrado enquanto dispositivo de poder. Com diferentes perspectivas, vemos desde a leitura histórica crítica de Ivor Goodson (1997), que enfatiza a

seletividade como fruto de relações de dominação; compreensões sobre as dinâmicas entre os atores sociais que disputam tais relações de poder em trabalhos como os de Elizabeth Macedo (2006) e Alice Casemiro Lopes (2006); a sistematização e o olhar sobre as relações entre currículo, poder e identidade em Tomaz Tadeu da Silva (2009), que para nós ganham importantes e particulares contornos em perspectivas e proposições que se tencionam entre si, como as do multiculturalismo, da interculturalidade e da interculturalidade crítica, tal qual nos mostram textos como os de Vera Candau (2016); ou mesmo outros que mostram o papel de movimentos sociais disputando o currículo, como Arroyo (2011, 2012).

Estes trabalhos, entre tantos outros, que deveriam ser mais absorvidos pela Geografia, remetem nossas reflexões a um exame crítico sobre relações de poder, hegemonias e subalternidades, enfim, a um olhar sobre a Geografia que se ensina (e, os livros didáticos) dentro de padrões vinculados a projetos de sociedade hegemônicos, dentro de fluxos históricos complexos. As formas como os temas derivados da Lei 10.639, vinculados às relações raciais, eram tratados no ensino de Geografia antes da lei, bem como os desdobramentos dela, resistências, dificuldades, enfim, as múltiplas formas que vão emergir de atendimento a esta prescrição curricular legal, devem ser observadas dentro destes marcos, de disputas de projetos hegemônicos de sociedade engendrando processos formativos, currículo, entendido como tecnologia de biopoder conforme apontamos acima.

Assim, para nós, tanto a reivindicação quanto a emergência da Lei 10.639, bem como os percalços de sua implementação, também devem ser vistos dentro desta perspectiva, como já mostramos em Santos & Soeterik (2015), em que apresentamos uma leitura multiescalar do Movimento Negro Brasileiro em torno desta lei. A inserção (ou não) das temáticas ligadas à história e à cultura afro-brasileira se relaciona diretamente com os projetos hegemônicos de sociedade. O Movimento Negro Brasileiro, desde sempre, lutou contra o racismo, denunciado como dimensão dos projetos hegemônicos de nação no Brasil – e as lutas deste movimento em torno da educação, compreendida como o campo da formação humana, conformam a ação antirracismo neste campo.

Torna-se necessário, portanto, construir uma compreensão sobre o racismo, enquanto sistema de dominação em escala planetária, que historicamente se mundializa como dimensão do modo de produção capitalista. Dialogamos, aqui, com autores da chamada Teoria do Giro Decolonial, como Aníbal Quijano (2007) e Ramon Grosfoguel (2005), que mostram como formas imbricadas de classificação social (raça, classe, gênero, sexualidade, espiritua-

lidade, entre outras) são base de sustentação da afirmação e das experiências sociais engendradas neste sistema social. Autores como Étienne Balibar e Immanuel Wallerstein (1988) nos mostram como a construção da nação, forma central no controle territorial de populações no período histórico contemporâneo, se articula com raça e classe como princípios classificatórios. O racismo é, portanto, uma forma de dominação inerente aos projetos nacionais moderno-coloniais, e dentro deles deve ser compreendido.

Neste mesmo sentido, Pierre-André Taguieff (2002) mostra como, no período recente, a emergência de lutas e discursos antirracismo vem multiplicando as formas de conformação de discursos e práticas do racismo. Leôncio Camino et al. (2001) apontam o após Segunda Guerra Mundial como período de inflexão nas sociedades ocidentais em relação ao racismo, leitura que também aparece em Balibar e Wallerstein (1998). Após o “holocausto”, evento no qual os judeus, um dos grupos centrais na constituição da modernidade e do ocidente se tornou objeto da mais abrupta forma de violência inerente a projetos de nação – a chamada limpeza étnica (ou racial, pela qual vários outros grupos passaram em diversos contextos históricos nacionais) –, o mundo ocidental inicia uma revisão e a imposição de limites ao racismo. Isto faz com que, nas décadas seguintes, diversos países venham a anular suas formas oficiais de materialização do racismo (a África do Sul foi o regime mais resistente, o último do mundo a fazer tal revisão), e mesmo a criar normativas jurídicas de controle e punição ao racismo. O que esses autores vão nos mostrar é que este processo de revisão não elimina o racismo, mas, sim, engendra novas formas de racismo, mais complexas e sutis, capazes de inclusive escapar e neutralizar a eficácia destas normas jurídicas. Lendo esta mudança nos padrões do racismo, os autores vão apontar então os antigos padrões como “velho racismo” e, estas novas formas, mais sutis e não mais oficiais, como “novo racismo”. Estas leituras nos dão ferramentas de análise do caso brasileiro e, em particular, de como estas temáticas se refletem nos livros didáticos de Geografia.

Chamamos a atenção, assim, para as formas como o racismo, enquanto sistema de dominação articulado ao capitalismo na escala planetária, se inscreve em formações sociais específicas, numa leitura que então articula e tensiona diversas escalas das relações sociais e de poder. No caso brasileiro, isto se materializa na forma de projetos hegemônicos de nação, que se constroem e transformam no decorrer do fluxo histórico. Se no século atual temos a emergência de uma crítica ao racismo em nossa sociedade instaurando um debate na cena pública, inclusive ensejando posicionamentos e ações do Estado no combate aos impactos sociais do racismo (discriminações, desigualdades raciais, etc.), desde a independência de Portugal no século XIX, tivemos outros

projetos hegemônicos de nação do Brasil no tocante à dimensão racial. Autores e autoras como Carlos Vainer (1990), Giralda Seyferth (2002) e Andreas Hofbauer (2006) nos ajudam a sistematizar em dois estes projetos: do século XIX até a primeira metade do século XX, a hegemonia do projeto de branqueamento da população, que mobilizou como estratégias biopolíticas desde a importação de imigrantes europeus e asiáticos até a violência, expulsão territorial (na escala local) e o extermínio de populações não brancas (negras e indígenas), passando pelo próprio estímulo à miscigenação como via para o branqueamento; no século XX, com a emergência da industrialização por substituição de importações e as dificuldades para a continuidade da importação de imigrantes, aparece o projeto ideológico batizado de “democracia racial” (que elege como símbolo a obra “Casa Grande e Senzala do pernambucano Gilberto Freyre), padrão de relações que mantém o racismo sob a inculcação de leituras que o aceitam e invisibilizam, bastante explorado em autores e autoras como Antônio Sérgio Guimarães (1999) e Cida Bento (2002), e cujas mazelas são bem mostradas por outros como Hélio Santos (2001), Edward Telles (2003) e Marcelo Paixão (2003).

Cada um destes projetos institui diferentes *habitus* (BOURDIEU, 1989) das relações raciais. Sansone (1996) nos mostra, dentro da hegemonia da ideologia (ou “mito”) da democracia racial os padrões comportamentais que refletem e garantem a reprodução do todo social de acordo com um projeto hegemônico de sociedade. Nosso primeiro desafio é compreender como estes padrões comportamentais e de leitura da realidade e da dimensão racial de classificação inerentes a cada projeto de nação (branqueamento, democracia racial, crítica do racismo) incidem no livro didático, que para nós é um artefato cultural e dispositivo de biopoder inculcador de visões de mundo engendrado nas hegemonias e tensões da construção e afirmação destes projetos. Como tentaremos brevemente mostrar a seguir, acreditamos ser possível identificar padrões também nos livros didáticos. O nosso segundo desafio é compreender estes projetos e seus padrões não como sucessivos no tempo histórico, como se o início da hegemonia de um acabasse com qualquer manifestação ou vestígio do anterior, mas, na realidade atual, incidindo simultânea e conflituosamente nas relações sociais e, por conseguinte, se refletindo nos livros didáticos.

Em Santos (2007, 2009a, 2017) temos trabalhado a ideia de que, enquanto fruto e instrumento das lutas do Movimento Negro Brasileiro no campo da educação, a Lei 10.639 busca a construção de uma educação antirracista. Isto significa que, enquanto ator social que disputa o currículo, o Movimento Negro luta pela construção de um processo de formação humana orientado para uma cultura de igualdade, respeito e convívio entre os grupos que

compõem a nação. Para isto, preconiza o que chamamos de “re-posicionamento” do negro no mundo da educação, valorizando protagonismos (históricos, culturais, políticos, econômicos, sociais, na construção de conhecimento, no espaço, etc.), conferindo visibilidade, explorando o racismo, seus impactos sociais (como as discriminações, desigualdades raciais, etc.) e também as resistências a ele, promovendo uma leitura positiva do pertencimento aos diferentes grupos e, assim, buscando equilíbrio nas representações dos grupos nas leituras de mundo trabalhadas.

Isto implica inserção de novos conteúdos anteriormente não tratados, mas também revisões e alterações. No caso da Geografia, disciplina central na conformação de visões de mundo, e que professa um saber eminentemente posicional (que informa a posição ocupada pelos sujeitos e com isso também informa as posições tomadas, assumidas pelos sujeitos sociais), isto implica diversas possibilidades de deslocamentos. Para o escopo deste presente artigo, soe perguntar como os livros didáticos se comportavam antes da Lei, e mais, quais influências eles traziam dos projetos de nação do branqueamento da população e da democracia racial, e como eles vêm se comportando após esta Lei, diante da emergência da crítica ao racismo em nossa formação social que incide sobre documentos e políticas públicas educativas, a exemplo do próprio PNL D.

Relações raciais nos livros didáticos de Geografia: construindo uma leitura crítica

Partimos aqui da hipótese de que diferentes projetos de sociedade incidem diretamente sobre a forma como as temáticas ligadas a raça, relações raciais e história e cultura afro-brasileira aparecem (ou não) nos livros didáticos. Menções, críticas, tratamentos, bem como invisibilidades e silenciamentos são, em nossa hipótese, expressão das tensões entre estes distintos projetos nacionais, que se imbricam naqueles que estão entre os principais instrumentos ideológicos de inculcação e tecnologias de biopoder: os livros didáticos. Velho racismo e novo racismo; branqueamento da população, ideologia (ou “mito”) da democracia racial, bem como a crítica ao racismo, vão aparecer nos livros didáticos (ou não), constituindo complexas tramas e deslizamentos de sentidos sobre raça e relações raciais.

Vejamus um exemplo de livro didático de Geografia, o volume “Geografia Geral”, voltado para a primeira série ginasial, de autoria de Moisés Gicovate, cuja 5ª edição data do ano de 1944. Nele, o autor apresenta princípios de classificação racial, apresenta uma classificação e, em seguida, compara os grupos raciais. Verdadeira pérola que mostra o quanto a Geografia tem um papel na construção do ideário de raça, o autor aponta que:

Os principais caracteres físicos, diferenciais, são: a *cor da pele*, o *tipo de cabelo*, a *forma do crânio*, a *forma dos olhos*, a *forma do nariz*, a *forma dos lábios* e a *estatura*.

A *cor da pele* é um caráter racial importante. Serviu de base às primeiras classificações. A cor da pele pode ser: *branca*, *amarela*, ou *negra* (GICOVATE, 1944, p. 102, grifos do autor).

É flagrante o fato de que, até hoje, com as exceções da estatura e forma do crânio, são estes os mesmos caracteres mobilizados no cotidiano das nossas relações sociais quando a raça é acionada como elemento regulador, por mais que seja negada a raça como critério biológico de classificação. E, vejamos o que ele diz sobre cada raça:

Classificação das raças.

Para termos uma boa classificação das raças, não basta tomar em consideração um só caráter racial. É preciso considerar um grupo de caracteres.

[...]

A *raça branca* ou *caucásica*, por se crer que é originária do Cáucaso, onde existem os representantes mais puros, é também denominada *raça intelectual*. Caracteriza-se pela pele branca, rosto oval, cabelo liso ou ondulado, corpo bem proporcionado, inteligência bem desenvolvida, e civilização superior.

É a raça mais numerosa e espalhada. Habita quase toda a Europa, a Ásia ocidental, a África setentrional, e ocupa as zonas temperadas das duas Américas e da Austrália. A *raça amarela* ou *mongólica*, porque os mongóis são os seus representantes mais perfeitos, também é chamada *raça asiática*. Caracteriza-se pela pele amarela, olhos oblíquos, crânio arredondado, lábios delgados, cabelos pretos e lisos, pouca barba, maçãs do rosto salientes, civilização muito antiga e estacionária.

Povoa a Ásia oriental e central, o arquipélago asiático, parte norte da Europa, pequenas regiões das Américas.

A *raça negra* ou *etiópica*, também denominada *raça afetiva*, caracteriza-se pela pele preta, nariz achatado, lábios grossos, cabelos encarapinhados, civilização rudimentar.

Habita a África central e meridional, e as Américas, para onde os negros foram trazidos como escravos (GICOVATE, 1944, p. 106-107, grifos do autor).

A atualidade destas leituras como subjacentes às relações raciais no cotidiano de nossa sociedade, a despeito de esse tipo de abordagem já ter sido abolido de livros didáticos, é um aspecto que merece reflexão – afinal, como dissemos anteriormente, o livro não é o único dispositivo biopolítico inculcador de visões de mundo, portanto, é necessário investigar as outras formas de reprodução e difusão ideológica. No contexto em que foi escrito e publicado, o texto do livro justifica e sustenta a necessidade de branqueamento da população, afinal, somente com uma população pertencente àquela raça que, por imperativos da natureza, tem “inteligência bem desenvolvida e civilização superior”, o país poderia galgar avanços. Aparece aí, fortemente, o caráter do livro didático de instrumento de inculcação dos valores inerentes ao projeto hegemônico de sociedade, naquele tempo, o de branqueamento da população.

Isto nos permite apontar, nesta classificação, que abertamente exclama hierarquia de superioridade e inferioridade entre os grupos raciais, a manifestação direta do que Camino et al. (2001) denominam de “velho racismo”.

Este tipo de manifestação não aparece mais nos livros didáticos de Geografia (e, aqui, nos desperta o interesse para em investigações futuras tentar identificar quando tal padrão desaparece dos livros), mas ainda permanecem tanto a classificação racial quanto o tratamento da composição. Um breve olhar sobre três livros didáticos aprovados no PNL D 2017 (voltado para o segundo segmento do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano), as coleções “Por dentro da Geografia” (autoria de Wagner da Costa Ribeiro, Editora Saraiva), “Integralis” (de Helio Garcia e Paulo Roberto Moraes, Editora do Brasil) e “Projeto Apoema” (de Cláudia Magalhães, Lilian Sourient, Marcos Gonçalves e Roseni Rudek, editado pelo IBEP), nos mostra essa mudança. Nos volumes de 7º ano, voltados à Geografia do Brasil, os três livros dedicam uma parte à formação do povo brasileiro, e nela o critério classificatório de formação de grupos é territorial. Não aparecem mais os critérios biológicos de classificação, mas, sim, os referenciais territoriais identitários geoculturais de origem, tal qual debatemos em Santos (2009b). Automaticamente, sem um debate entre esta relação entre referenciais espaciais e classificação racial, da narrativa dos textos para os dados estatísticos (que podem, de acordo com o livro, estar junto com os textos ou só aparecer nos exercícios ao final do capítulo), europeus (imigrantes de diferentes países) são transformados em brancos, assim como africanos são transformados em negros, asiáticos em amarelos. Como o IBGE, órgão que gera os dados oficiais sobre a população não utiliza a categoria “vermelhos”, que já foi presente em livros também, os indígenas mantêm esta denominação nos textos e nos dados. Em Santos (2009b), debatemos com base em Grosfoguel e Quijano como essa relação direta entre classificação racial e referenciais geográficos, dando lastro espacial à ideia de raça, estrutura hierarquias e relações de poder, por conta da hierarquização destes referentes espaciais (Europa, África, Ásia, América) numa leitura de mundo eurocêntrica.

Assim como não há mais a classificação e a hierarquização biológica como aparecia no livro de Gicovate, percebe-se também o discurso da mistura racial como padrão na formação e na composição do povo brasileiro. Todos os três livros trazem como representação do povo brasileiro a pintura “Operários”, de Tarsila do Amaral, datada de 1933 (um dos três livros, o da coleção Integralis, além de trazer a pintura na página 152, traz também um desenho que imita aquela pintura, na página dupla de abertura da Unidade 1). Esta pintura, que traz um conjunto de homens e mulheres com diferentes cores de pele e traços

faciais, tem alto valor simbólico, pois associa diretamente a mistura e a diversidade raciais à formação da classe operária, que a partir de então vai se tornar central no projeto de industrialização por substituição de importações, projeto este que vai ganhando posição hegemônica em relação ao de uma economia agrarista-exportadora. Ela simboliza nesta pintura, portanto, a relação intrínseca apontada por Vainer (1990) entre a emergência do projeto de industrialização e a passagem do projeto de nação ancorado no branqueamento da população para o do “mito” da democracia racial.

Nesta breve análise da parte destes livros dedicada à composição da população brasileira em termos de grupos raciais, vemos, do livro de Moisés Gicovate de 1944 para as coleções contemporâneas, mudanças importantes. Podemos associar estes traços diferenciais marcantes a diferentes projetos de nação apontados anteriormente: o livro mais antigo, que traz critérios biológicos, intelectuais e civilizacionais de classificação e hierarquização, dá lastro ao projeto de branqueamento da população; a partir de algum momento, livros mais recentes mudam seus discursos classificatórios e recorrem a outros repertórios imagéticos (como a pintura de Tarsila do Amaral) para enfatizar mistura e convivência, aspectos concernentes ao projeto da ideologia da democracia racial. Os três livros recentes analisados trazem discursos enfatizando a mistura de raças, mas nenhum fala da ideologia ou da política de branqueamento da população. O livro “Por dentro da Geografia” dá um passo crítico quando coloca que:

O povo brasileiro tem múltiplas origens, costumes e cores. A diversidade cultural brasileira é produto de uma história marcada pela convivência entre diferentes grupos sociais, pela miscigenação e também pelo conflito (GICOVATE, 1994, p. 130).

O conflito apresentado são as resistências à escravidão, os quilombos e os conflitos dos colonizadores contra os indígenas, mas não fala dos conflitos posteriores, como a política de branqueamento e outras violências. O conflito aparece, mas subjugado a uma retórica repetitiva da ênfase na positividade da mistura, que aparece novamente, p. ex., num box de encerramento de unidade intitulado “Povo diverso”, que traz uma letra do compositor pernambucano Antônio Nóbrega intitulada “Mestiçagem”, que trata da miscigenação gerando categorizações intermediárias de classificação. Traz junto a ela dois desenhos com pessoas de diferentes grupos raciais, um desenho dos rostos e outro mesclando partes das diferentes pessoas do primeiro desenho (cabelo de um, olhos de outro, boca de terceiro, etc.). Assim, ao enfatizar o discurso da mistura racial como característica da população brasileira, incorpora a temática, mas não chega a rever os conhecimentos preconizados no seio da ideologia da democracia racial.

O livro da coleção *Integralis*, num texto de subtítulo “A estrutura da população brasileira”, trata da composição étnica (na verdade, racial) da população brasileira também ancorado na narrativa da “fábula das três raças”, de que “um dos traços mais característicos da estrutura étnica da população brasileira é a enorme variedade de tipos, resultante de uma intensa mistura de etnias e culturas” (p. 58). A mistura é apresentada como a principal característica, mas seu processo histórico apenas cita as “chegadas” de cada um dos grupos ao território hoje pertencente ao Brasil, sem explicitar os projetos de população e de nação que gestaram tal “mistura”, as políticas públicas para isto e, muito menos, as violências que constituíram este processo. A frase “Nesse período [primeiras décadas do século XX], a miscigenação entre essas variadas matrizes aconteceu de forma relativamente rápida, dando origem aos vários tipos de mestiço que fazem parte da população brasileira atualmente” (p. 59) dá o tom da abordagem. Complementam tal leitura uma tabela com percentuais dos maiores grupos nos censos de 1980 a 2010, na p. 60) e duas fotos (na p. 59), uma de crianças numa creche e outra de adultos numa roda de samba, acompanhadas de legenda que diz “A população brasileira se caracteriza pela grande diversidade étnica e cultural e pela intensa miscigenação” (p. 59). No final do texto faz ressalva da discriminação, mas esta aparece como uma nota que relativiza os percentuais dos grupos étnicos no dados do IBGE, ou seja, uma crítica à metodologia da autoclassificação utilizada pelo órgão – crítica comum, mas que não se sustenta em todos os estudos que testam tal metodologia e a comparam a outras possíveis (ver, p. ex., PETRUCCELLI, 2007). E encerra com a seguinte afirmativa: “Um fato, no entanto, é inquestionável: a população brasileira torna-se cada vez mais miscigenada e diminuem as diferenças visíveis entre os três grupos étnicos originais” (p. 60). Ao criticar a classificação racial censitária e afirmar na última frase que a miscigenação é crescente e as diferenças fenotípicas da população vem diminuindo (isso, sim, é questionável!), o texto subliminarmente aciona o mito da democracia racial construindo leitura contrária às políticas diferencialistas de promoção social das populações discriminadas, como a negra.

O livro do projeto *Apoema* não se distingue. Trata a composição racial num subtítulo “A origem do povo brasileiro”, com texto principal, imagens e box. É um texto relativamente curto, com pouca exploração da temática das relações raciais no capítulo sobre população. O texto tem como centro a ideia da mistura, da miscigenação, mas traz também as resistências. Se inicia com uma citação de Darcy Ribeiro, dizendo: “[...] Nós, brasileiros, somos um povo [...] mestiço na carne e no espírito, já que aqui a mestiçagem jamais foi crime ou pecado”. Porém, a própria citação de Darcy Ribeiro traz a contradição de

uma narrativa exaltadora da mistura que cita a violência que a constituiu, de maneira a secundarizar a violência: “Assim foi até se definir como uma nova identidade étnico-nacional, a de brasileiros. [...] é fácil perceber que são, de fato, uma nova romanidade, uma romanidade tardia, mas melhor, porque lavada em sangue índio e sangue negro”. Esta contradição discursiva (exaltar a mistura e mencionar a violência secundarizando-a) permite que o texto que se inicia exaltando a miscigenação a todo o tempo fale da diminuição da população indígena na formação do povo brasileiro (relacionando-a à própria colonização e ao avanço dos outros contingentes) e das resistências da população negra (“Apesar da resistência dos africanos à escravização, por meio de rebeliões, fugas e suicídios...”). Relaciona a vinda de imigrantes à abolição da escravidão, não falando da ideologia do branqueamento – aliás, a narrativa é sempre de substituição quase que natural, os negros vieram substituir os índios como mão de obra, e os imigrantes vieram para substituir os negros, mas pelo fim da escravidão, e não pelo racismo.

Chama a atenção também neste livro da coleção Projeto Apoema uma página inteira (p. 59) de atividades da seção “Diversificando linguagens”. A atividade é composta por enunciado, uma letra da música “Lourinha Bombril (*parate y mira*)”, a pintura “Operários” de Tarsila do Amaral e três perguntas. A letra tem versos como “essa crioula tem olho azul, essa lourinha tem cabelo Bombril, aquela índia tem sotaque do sul, essa mulata é da cor do Brasil, a cozinheira tá falando alemão, [...] a italiana cozinhando feijão, a americana se encantou com Pelé”, misturando estereótipos (alguns, considerados pertencentes ao panteão do racismo, como o “cabelo Bombril” aqui atribuído à lourinha, e não à negra), chamando fortemente a ideia de mistura, miscigenação e de ausência de racismo no país. Importante que nas sugestões ao professor (em azul, que só aparece no Manual do Professor, e não no Livro do Estudante) o livro chama a atenção para que o termo Bombril atribuído ao cabelo “se trata de um termo pejorativo e que pode ser ofensivo” – o ideal seria que isso estivesse na versão para os estudantes, pois nem sempre o professor está junto ou está atento para esta importante ressalva. A seguir, vem a pintura de Tarsila do Amaral, que também reforça a narrativa da diversidade e da mistura ocultando as violências na construção deste padrão racial.

Entretanto, se no tocante à composição racial os três livros consonam esta ideologia, outros aspectos críticos sobre as relações raciais aparecem com esperadas diferenças. O “Por dentro da Geografia”, por exemplo, trata a temática dos quilombos no passado (e os relaciona ao Dia da Consciência Negra, bandeira do Movimento Negro no presente) e a luta das comunidades quilombolas atuais, num box de texto com título “Terras de negros”, no qual ainda

propõe aos estudantes pesquisarem sobre a situação das lutas por titulações em seus estados. Traz sugestões de livros críticos sobre as relações raciais, como “A cor do preconceito” (Ed. Ática, 2007), explora dados relacionando desigualdades salariais por raça e por gênero (num box que traz a foto de uma mulher negra empresária, uma imagem de representação positiva deste grupo socialmente desfavorecido), um box sobre a emergência das políticas de ação afirmativa no Brasil (que traz uma foto de uma faixa reivindicando cotas na Universidade de São Paulo), entre outras inserções que dialogam diretamente com a recente crítica das relações raciais no Brasil, seus impactos sociais e as lutas antirracismo do Movimento Negro.

O livro da coleção *Integralis* também dialoga com as críticas das relações raciais, por exemplo, numa seção intitulada “Diálogo entre os conhecimentos”, em que traz três textos complementares (fragmentos) sobre relações raciais no Brasil, no Capítulo 2 intitulado “População”. Os textos são: 1) “Histórico da população negra no Brasil”, do projeto LEAFRO/UFLA; 2) “O racismo e o estereótipo produzindo preconceito e discriminação”, fragmento do texto “A questão da discriminação no trabalho”; e 3) fragmento de notícia intitulada “Salário de brancos é o dobro do recebido por negros e pardos”. Complementa a seção uma tabela da distribuição do rendimento familiar per capita, desagregado por raça, e exercícios sobre as temáticas trabalhadas. Os textos seguem uma sequência lógica para uma construção de leitura crítica no tratamento da temática das relações raciais: o primeiro texto trata a dimensão histórica da escravidão; o segundo trata o racismo, preconceito e discriminação, como coisas do presente, e não apenas herança do passado como se poderia ler a partir do primeiro texto; e o terceiro, juntamente com a tabela, fala das desigualdades como resultados sociais do racismo.

O livro da coleção *Projeto Apoema*, dos três analisados, é o que pouco dialoga com as perspectivas críticas das relações raciais que emergem pela maior publicização do Movimento Negro no século atual. Traz bastante ênfase na diversidade de práticas culturais de brancos, negros e indígenas, tanto na parte dedicada a população quanto naquela dedicada às regiões do Brasil, mas não relaciona tais culturas às lutas dos grupos subalternizados no passado e no presente.

Apesar destas naturais diferenças entre os livros aqui analisados, é possível ver mudanças nas abordagens das relações raciais, quando comparamos com dois trabalhos que orientamos quase uma década atrás. Os trabalhos de César Augusto Caldas dos Santos (2009), que analisou livros da coleção “Projeto Araribá” a partir da diferenciação entre velho racismo e novo racismo, aqui aludida, e de Gabriel Siqueira Corrêa (2010), que analisou o tratamento

ou não da temática de quilombos nos livros das coleções “Projeto Araribá”, “Construindo Consciências” e “Construção do Espaço Geográfico”, identificaram nos livros daquela época ainda pouco ou nada em termos de discursos críticos das relações raciais. Mais do que isso, sutilmente os livros analisados flertavam com o chamado “novo racismo”, ao desequilibrar totalmente as representações dos diferentes grupos, não a partir de menções pejorativas aos grupos subalternizados (negros e indígenas) como no livro de Moisés Gicovate que mostramos acima, mas através da exclusividade ou predominância acachapante de menções positivas às contribuições dos grupos raciais dominantes, p. ex., na exaltação da presença de imigrantes europeus na região sul, suas matrizes culturais e relacionando a eles o quadro econômico e social positivo daquela região.² Na comparação, portanto, podemos seguramente afirmar que há em curso uma mudança nos livros didáticos, e acreditamos ser fruto da implementação da Lei 10.639 no âmbito do PNLD, cujas exigências as editoras e autores se esforçam por atender visando à aprovação e compra pelo programa.

Para não concluir

Esta breve análise das menções dos livros didáticos à temática das relações raciais nos mostra ser fértil investigar as formas como os livros didáticos de Geografia, enquanto dispositivos biopolíticos de poder voltados para a inculcação ideológica vinculada aos projetos hegemônicos de sociedade, trazem estas marcas inscritas nos seus discursos e leituras de mundo. No tocante às relações raciais, observamos como os livros, enquanto artefatos culturais socialmente engendrados, dialogam diretamente com as hegemônias, disputas e conquistas das lutas sociais dos grupos subalternizados, refletindo os projetos hegemônicos de relações raciais na composição da nação. As perspectivas da ideologia do branqueamento da população, da ideologia (ou “mito”) da democracia racial e as emergentes críticas das relações raciais com a denúncia do racismo aparecem em livros, nos contextos em que tais discursos tem hegemonia ou, no caso do último, encontra uma fissura a partir da luta do movimento social.

Se no passado, sob hegemonia da ideologia do branqueamento, a ideia da superioridade racial aparecia em manifestações abertas de preconceito e hierarquia na classificação racial, a mudança no projeto nacional leva à eliminação dessas passagens, mas novas formas de construção de hierarquias raciais, ainda sutis, permanecem, por exemplo, na exclusividade de menções e imagens posi-

² O trabalho pioneiro de Tonini (2002) também apontava no mesmo sentido.

tivas do grupo hegemônico. A emergência da luta e das reivindicações do Movimento Negro complexificam este quadro, e as exigências de adaptação dos livros à Lei 10.639 no âmbito do PNLD levam a novas conformações discursivas: “enxertos” de tratamento crítico das relações raciais se atritando com discursos da democracia racial; aparecem nos livros a problematização do racismo e seus resultados sociais, contextualizações positivas dos grupos discriminados, como a valorização de suas contribuições e matrizes, abordagens de lutas e resistências, imagens (fotos, figuras, gravuras) positivas, entre outras.

Os fatores condicionantes destas mudanças, em nossa leitura, tem centralidade na regulação exercida pelo PNLD, na medida em que ele incorpora as demandas dos movimentos sociais. Limitações, entretanto, ainda são a tônica, e aqui defendemos na parte inicial que elas derivam das tensões entre os segmentos que compõem as comunidades em torno dos livros: usuários-estudantes; formuladores e aplicadores de políticas públicas; produtores de livros, que compreendem editoras, autores e suas formas de divisão do trabalho de produção; comunidade epistêmica, que envolve professorado em escolas e atores do ambiente universitário. A inexistência de remetimentos, nas três obras analisadas, aos autores da Geografia Brasileira praticada nas universidades que vêm produzindo sobre relações raciais, bem como ensino de Geografia, e a Lei 10.639 diz sobre este distanciamento e sobre o silenciamento imposto pela branquitude epistêmica ainda hegemônica, que restringe a circulação das produções destes autores e autoras.

Ainda não encontramos obras que tenham dado um salto no sentido de uma maior desconstrução do eurocentramento curricular da Geografia. Curiosos ficamos, também, para ver quais seriam as reações do professorado escolar diante de um livro didático que nesta direção se distanciasse daquela que foi sua principal matriz formativa também. São desafios para uma educação antirracista no ensino de Geografia.

Referências

- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BALIBAR, Étienne; WALLERSTEIN, Immanuel. **Raza, Nación y Clase**. Madri: Iapala, 1988.
- BENTO, Maria Aparecida da Silva. “Branqueamento e branquitude no Brasil”. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida da Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Editora Bertrand Brasil, 1989.

CAMINO, Leôncio et al. “A face oculta do racismo: uma análise psicossociológica”. In: **Revista Psicologia Política**, v. 1, n 1, jan./jun., p. 13-36, 2001

CANDAU, Vera M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016.

CARVALHO, José Jorge. **Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior**. São Paulo: Attar Editorial, 2005.

CORREA, Gabriel Siqueira. **Comunidades remanescentes de quilombos e a Lei 10.639: Ferramentas para descolonizar o ensino de Geografia e reposicionar o negro no processo de formação do território brasileiro**. São Gonçalo: FFP/UERJ. Monografia apresentada como requisito à conclusão do curso de Licenciatura em Geografia, 2010.

CORREA, Gabriel Siqueira. **Comunidades remanescentes de quilombos e a Lei 10.639: Ferramentas para descolonizar o ensino de Geografia e reposicionar o negro no processo de formação do território brasileiro**. São Gonçalo: FFP/UERJ, Monografia apresentada como requisito à conclusão do curso de Licenciatura em Geografia, 2010.

GICOVATE, Moisés. **Geografia Geral**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1944.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa-Currículo, 1997.

GROSFUGUEL, Ramón. **Descolonizando los paradigmas de la economía-política: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global**. 2005. Disponível em: <http://www.grupalfa.com.br/arquivos/Congresso_trabalhosII/palestras/Ramon.pdf>.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo/Ed. 34, 1999.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

LOPES, Alice Casemiro. Discursos nas políticas de currículo. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n.2, p. 33-52, jul./dez., 2006.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez., 2006.

PAIXÃO, Marcelo. **Desenvolvimento Humano e Relações Raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PETRUCCELLI, José Luis. **A cor denominada: estudos sobre a classificação étnico-racial**. Coleção Políticas da Cor. Rio de Janeiro: LPP/Uerj, 2007.

QUIJANO, Aníbal. “O que é essa tal de raça?”. In: SANTOS, Renato Emerson dos (Org.). **Diversidade, Espaço e Relações Étnico-Raciais: o Negro no Ensino de Geografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANSONE, Lívio. “Nem somente preto ou negro: o sistema de classificação racial no Brasil que muda”. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 18, p. 165-188, 1996.

SANTOS, Cesar Augusto Caldas dos. **Novas manifestações de racismo no livro didático de Geografia do Ensino Fundamental**. São Gonçalo: FFP/UERJ, Monografia apresentada ao curso de pós-graduação *latu sensu* em Ensino de Geografia, 2008.

SANTOS, Hélio. **A busca de um caminho para o Brasil: a trilha do círculo vicioso**. São Paulo: SENAC, 2001.

SANTOS, Renato Emerson dos. O ensino de Geografia do Brasil e as Relações raciais: reflexões a partir da Lei 10.639. In: SANTOS, Renato Emerson dos (Org.). “**Diversidade, Espaço e Relações Étnico-Raciais: o Negro no Ensino de Geografia**”. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Renato Emerson dos. O ensino de Geografia e os tensionamentos da Lei 10.639: Nótulas para um debate em construção In: **Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10.639/03**. Rio de Janeiro: Rovel, 2009a, v. 1, p. 107-137.

SANTOS, Renato Emerson dos. **Rediscutindo o ensino da Geografia: temas da Lei 10.639**. Rio de Janeiro: CEAP, 2009b, v. 1, p.78.

SANTOS, Renato Emerson dos; SOETERIK, I. M. Escalas da ação política e movimentos sociais: o caso do Movimento Negro Brasileiro e a emergência de políticas educacionais de combate ao racismo. **GEOgraphia** (UFF), v. 17, p. 69, 2015.

SANTOS, Renato Emerson dos; SOETERIK, I. M. Falando de colonialidade no ensino de geografia. In: PORTUGAL, Jussara Fraga (Org.). **Educação geográfica: temas contemporâneos**. Salvador: EDUFBA, 2017.

SANTOS, Renato Emerson dos; SOETERIK, I. M. **Sobre relações raciais no campo da geografia urbana brasileira: algumas notas introdutórias a partir dos eventos nacionais da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB)**. Mimeo., no prelo, 2018.

SANTOS, Sales Augusto dos. “A Lei 10.639/2003 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro”. In: SANTOS, Sales Augusto dos; BRAGA, Maria Lucia Santana; MAGALHAES, Ana Flavia Pinto; LISBOA, Andreia (Orgs.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/2003**. Brasília: MEC/SECAD, 2005, v. 3, p. 21-37.

SEYFERTH, Giralda. O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre o racismo. In: Vários autores. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Petrópolis, Abong, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TAGUIEFF, Pierre-André. **O racismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

TONINI, Ivaine. **Identidades capturadas: Gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de Geografia**. Porto Alegre: Tese de doutoramento apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

VAINER, Carlos Bernardo. Estado e raça no Brasil. Notas exploratórias. **Estudos Afro-Asiáticos**. Rio de Janeiro, n. 18, p. 103-118, 1990.

A redescoberta do manual do professor

Romerito Valeriano da Silva

Há pouco mais de um ano, estava eu no aeroporto a caminho de uma viagem para participar de um evento acadêmico quando, ao verificar meu celular, vi que havia um e-mail de origem que não conhecia bem, porque constava como endereço “Administrador SIMEC¹”, com o seguinte assunto: “PNLD² 2018 – sorteio para participação”. Após ter me inscrito no SIMEC para participar da Avaliação dos Livros Didáticos sem muita esperança, via-me agora selecionado, tendo que tomar uma decisão rápida quanto a participar ou não dessa avaliação, e providenciar a documentação necessária para tal. Como sempre em minha vida, entre a tranquilidade e o desafio, optei pelo desafio movido pela curiosidade de participar de um processo que tinha conhecido durante o mestrado há quase dez anos e do qual, desde então, pouco tinha ouvido falar. Mesmo assim, acabei me inscrevendo após saber de um edital por meio de *posts* de colegas numa rede social. Começava ali uma das experiências mais enriquecedoras e intensas da minha carreira como professor/pesquisador.

Não vou aqui detalhar tudo o que aprendi e todos os obstáculos e desafios que tive de enfrentar durante o processo, que, confesso, foram maiores do que eu imaginava, até porque o número de páginas deste artigo não seria suficiente para isso. Mas vale destacar que após essa participação passei a respeitar ainda mais o processo de avaliação, principalmente pela seriedade, responsabilidade e espírito público que impulsionou o trabalho de todos aqueles com quem convivi durante essa experiência. Por isso, tive de escolher algum aspecto para tratar neste texto e, após muito pensar, decidi abordar aquele que mais diretamente afetou minha percepção como professor do ensino médio. Daí a opção por esboçar um relato em primeira pessoa de minha redescoberta do manual do professor por meio do processo de avaliação dos livros didáticos.

Penso que com a leitura do meu relato de experiência alguns colegas poderão se identificar, outros poderão discordar totalmente, mas duvido de que algum seja indiferente a ele. Sendo assim, acredito que o texto atenderá ao seu objetivo, que mais do que dar respostas, busca provocar a reflexão. Creio

¹ Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação.

² Programa Nacional do Livro Didático.

que os colegas serão impelidos, assim como eu fui, a ter uma DR³ com o seu manual do professor. Dessa forma, de maneira a relatar a minha DR sem perder o foco acadêmico a que esse livro se propõe, apresento por meio de um relato de experiência algumas reflexões e diálogos com trabalhos sobre o tema. Começo por definir o que é o manual do professor e quais os parâmetros para sua avaliação no PNL D, em seguida comento sobre o seu esquecimento/abandono na sala de aula e descrevo meu reencontro com esse material graças ao processo de avaliação.

O que é o manual do professor?

O manual do professor, na maior parte das vezes, é uma cópia do livro do estudante com um complemento pedagógico de auxílio ao desenvolvimento do trabalho dos professores. O edital para a seleção de obras do PNL D apresenta alguns critérios que devem balizar a avaliação das obras, inclusive o manual do professor, o que faz com que, apesar de algumas diferenças, as obras selecionadas apresentem um padrão mínimo no manual. Segundo o edital do PNL D 2018, artigo 3.1.8:

O manual do professor deve oferecer orientação teórico-metodológica e de articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento, discussão sobre a proposta de avaliação da aprendizagem, leituras e informações adicionais ao livro do estudante, bibliografia, bem como sugestões de leituras que contribuam para a formação e atualização do professor (BRASIL, 2018, p. 02).

As exigências do que deve ser o manual do professor apresentadas nesse excerto do edital acabam sendo usadas como o próprio sumário dos manuais por diferentes autores. Como se percebe, o edital entende que o manual, para além de apresentar as repostas das atividades constantes no livro do estudante, deve ser um instrumento de orientação teórico-metodológica e, como tal, não deve destoar dos conteúdos do livro, estando claramente articulado com eles. Também determina que o manual deve pautar-se pela interdisciplinaridade e não pode ser omissa a respeito das formas de avaliação da aprendizagem, além de oferecer alternativas de leitura que contribuam para o aperfeiçoamento do professor. Esses critérios confirmam que há uma preocupação de que o manual não seja apenas um complemento do livro, mas um instrumento que acrescente na formação e decisão pedagógica do mediador no processo de ensino-aprendizagem.

³ Sigla usada de maneira informal quando se discute a relação com o parceiro(a) amoroso, e que significa exatamente discutir a relação.

Entretanto, essas exigências, que podem ser percebidas como um padrão mínimo de qualidade, podem transformar-se também em amarras para um uso mais criativo desses materiais, já que os autores tendem a atrelar-se apenas ao edital, como apontam diferentes pesquisadores da temática. Como exemplo, vale a leitura do que afirma Paulilo (2010, p. 11): “Nesse sentido, o *Manual do Professor* não é somente um aspecto da edição. Sobretudo, atende as prescrições do poder público quanto à acepção e organização dos dispositivos dos textos que lhe devem caracterizar”. Dessa forma, as regras definidas pelo governo passam a funcionar como prescrições do que deve constar no manual, e poucos são os autores que tentam ousar nesse aspecto. Mesmo assim, observa-se na literatura que os manuais têm evoluído desde que o governo brasileiro passou a adquirir os livros didáticos para distribuir aos estudantes.

Em um estudo sobre o manual do professor em livros de Matemática desenvolvido por Costa e Nogueira em 2008, os pesquisadores realizaram o histórico desses manuais. Mesmo tal estudo não sendo da disciplina de Geografia, serve como referência para este artigo porque as transformações dos manuais seguiram as exigências governamentais comuns a todas as disciplinas escolares. Os autores do estudo concluíram que ocorreu uma evolução nos manuais:

Para comprovar a evolução ocorrida com o manual do professor, foram estudados alguns manuais da década de 1970 até os dias atuais. Os manuais anteriores à década de 1970 não foram objetos de estudo por não apresentarem indícios consideráveis de evolução, apenas respostas de exercícios ou resoluções completas dos exercícios. Esta evolução foi constatada mediante breve análise, ou seja, com uma simples exemplificação dos manuais estudados, particularmente em relação ao seu conteúdo (COSTA; NOGUEIRA, 2009, p. 493).

Como se percebe, apesar dos ditames governamentais serem amarras para os manuais, acabaram garantindo uma evolução constante destes, o que não desmerece as críticas de que, dessa forma, podem tornar-se instrumentos para a imposição de um modelo de educação de interesse do Estado, que nem sempre, ou na maioria das vezes, não é libertador (TABOSA, 2008). A experiência no processo de avaliação dos livros permitiu observar que, no que se refere ao processo de avaliação das obras e às regras do edital, diversos interesses estão em jogo. O “Estado” não é um ente abstrato, é concreto e formado, neste caso, por pesquisadores/professores da área, o que deve servir de incentivo para os interessados em uma educação libertadora se candidatarem aos diversos editais como forma de ampliar a democratização do processo de escolha dos livros e, por conseguinte, dos manuais, garantindo que as melhorias superem as amarras que os diferentes editais possam vir a provocar.

De maneira a verificar o cumprimento do estabelecido no edital de seleção dos livros didáticos e uma qualidade mínima dos manuais de Geografia, os avaliadores analisaram se o manual do professor:

- a. apresenta orientações para o docente exercer suas funções em sala de aula ou fora dela (estudos do meio e trabalho de campo, dentre outras atividades), bem como bibliografia diversificada e sugestões de leitura, propostas de atividades individuais e em grupo, e sugestões de diferentes formas de avaliação;
- b. contempla a relação entre as subáreas da Geografia, bem como a interdisciplinaridade para proporcionar a compreensão integrada dos fenômenos naturais e sociais com outras áreas de conhecimento;
- c. demonstra, coerentemente, o encaminhamento das questões didático-pedagógicas vinculadas aos processos cognitivos e ao aprendizado científico de conhecimentos e conteúdos de caráter geográfico;
- d. contém mecanismos e proposições que auxiliem o professor nos processos de avaliação da aprendizagem, contemplando atividades referentes ao conteúdo e relativas aos trabalhos práticos (BRASIL, 2018, p. 46).

Esses critérios já demonstram a importância e a responsabilidade que se confere aos manuais do professor, uma vez que eles devem orientar no exercício das funções em sala de aula, abarcar a complexidade da Geografia, apresentar coerência didático-pedagógica e permitir a reflexão sobre a prática. Se os manuais adotam tais características como condição para que as obras sejam selecionadas pelo PNLD, isso, por si só, já é uma evolução na qualidade dos materiais, porém de pouco adianta se os destinatários finais não o considerarem como mais uma ferramenta para o trabalho do professor em sala de aula.

O esquecimento/abandono

Diferentes trabalhos têm demonstrado a importância dos livros didáticos no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Só para citar alguns, vale mencionar Tonini et al. (2017); Azambuja (2014); Silva (2008); Tabosa (2008); e Sposito (2006). Como exemplo dessa importância e do manual, vale observar a afirmação de Costa e Nogueira (2009, p. 2):

Independentemente da suficiência ou não da formação, o principal apoio que o professor possui é o livro didático e o manual do professor, posto à sua disposição pelo autor do livro, com a intenção de não apenas explicitar a proposta pedagógica contida no livro do aluno, mas, também, de colaborar com a preparação de uma boa aula.

Apesar de ter sua relevância já consolidada na literatura específica – que demonstra que o livro ultrapassa a condição de apenas fonte de informação para o aluno, tornando-se instrumento de trabalho e formação complementar do professor –, na prática da sala de aula percebe-se uma relação de

amor e ódio entre os professores e o livro didático, e como consequência, também dos primeiros com o manual do professor. Alguns colegas simplesmente abandonam o livro didático e fazem uso de materiais complementares que são repassados aos alunos por meio de cópias ou outras formas; geralmente, as cópias são de outros livros didáticos que o professor considera mais adequados. Além disso, muitas das vezes esses materiais, de diferentes fontes, não apresentam uma coerência entre eles, acabando por diluir as abordagens teórico-pedagógicas que deveriam fundamentar os textos didáticos.

Essa situação de abandono do livro pode ter diversas causas, entre elas o fato de o professor não ter participado de seu processo de escolha, uma vez que se isso tivesse acontecido, e ele tivesse se comprometido com esse processo, provavelmente teria adotado um livro que atendesse melhor suas expectativas. Outra causa é a existência de certo preconceito para com o livro didático. Alguns professores tendem a achar que o livro é muito superficial, e por isso preferem trazer textos acadêmicos para os alunos, o que, por um lado, ajuda estes a ter contato com uma literatura mais técnica, mas, por outro, pode não apresentar uma linguagem e uma abordagem teórica adequadas à faixa etária dos estudantes. Algumas vezes, o livro didático não é mesmo adequado para aquele público ou programa curricular, o que faz com que o professor não tenha outra escolha a não ser abandoná-lo, acarretando, além dos prejuízos pedagógicos, desperdício de dinheiro público.

Se até os livros são abandonados, o que dizer sobre os manuais dos professores? Estes, mesmo quando os livros são adotados adequadamente, acabam muitas vezes esquecidos pelos professores ou, na melhor das hipóteses, são lembrados por eles quando preparam a correção de atividades ou querem encontrar questões para inserir nas provas. Esta, muitas das vezes, foi minha postura como professor, e infelizmente as pesquisas demonstram que eu não estava sozinho.

O trabalho de Costa e Nogueira (2009) mais uma vez serve para ilustrar o problema. Os pesquisadores realizaram entrevistas com professores para verificar o uso dos manuais do professor em sala de aula e constataram que muitos professores confundem o manual com o livro do aluno, usando-o apenas para encontrar as respostas de alguns exercícios, enquanto outros não o utilizam por considerarem que não são adequados à realidade da sala de aula. Pode-se dizer que assim se consolida um processo de esquecimento do manual, ou talvez a palavra mais adequada seja abandono, já que, para esquecer algo, em algum momento você precisa conhecê-lo.

Muitas vezes, esse abandono ocorre por ignorância das potencialidades desse material. Digo isso porque a leitura que tive de fazer do manual para a

avaliação no PNLD teve o sabor de um reencontro com um velho amigo, já que, no início de minha carreira, eu lia o manual em busca de orientações para a minha prática, situação que condiz com os achados de Costa e Nogueira (2009), que também perceberam que os professores com menos tempo de carreira eram os que tinham mais contato com o manual. A leitura atenta que tive de fazer me levou a redescobri-lo, e por isso acho que vale a pena descrever, quase como um diário, como foi a escolha do livro que adotei na escola e o que significou o manual para mim após o processo de formação proporcionado pela avaliação dos materiais para o PNLD.

O reencontro/a descoberta

Estou no início de um ano letivo (fevereiro de 2018), com todas as ansiedades e expectativas características desse período. Neste ano em especial, adotei outro livro didático; é, portanto, o início de um novo ciclo de três anos desse livro. Isso aumenta a expectativa e a ansiedade, afinal, é como se você contasse com um novo parceiro de caminhada, um que você ainda não conhece muito bem. Durante todo o período de férias, pensei em dar uma lida no livro, mas como acho que o descanso é necessário para desenvolver uma boa prática no período letivo (consciência que só vim a adquirir e praticar após muitos anos de docência), acabei evitando qualquer contato com material de escola.

É a primeira vez que adoto um novo livro didático tendo participado do processo de avaliação para o PNLD. Sinto que meu senso crítico em relação ao material está um pouco mais apurado, percebo que leio o livro de uma forma diferente, e algumas vezes sinto como se o avaliasse para o PNLD. A sua escolha, quando comparada com a maneira como escolhia o livro anteriormente, já foi peculiar, pois dei muito mais importância à leitura atenta do *Guia dos livros didáticos*. As resenhas foram fundamentais para a escolha, considerando que o tempo de decisão inviabilizava a leitura atenta de todas as obras, ainda mais depois de todo o treinamento que tive como avaliador.

A minha primeira dificuldade foi conseguir me desapegar do livro que eu havia avaliado para o PNLD. Ele foi aprovado, e a comodidade, além do reconhecimento de sua qualidade, me empurrava para adotá-lo, mas precisei levar em consideração outros aspectos, principalmente a adequação ao plano de ensino proposto para cada ano na escola em que trabalho. Sendo assim, tive que adotar outro livro, o que tornou a leitura das resenhas ainda mais essencial.

O meu primeiro contato mais aprofundado com o livro ocorre quando vou preparar o meu planejamento do 1º bimestre; fico feliz com a coerência programática e começo a me empolgar com a possibilidade de utilizar textos

diferentes, considerando que fiquei com a outra obra por três anos. A descoberta das potencialidades do manual do professor, a qual, envergonho-me de admitir, fui reconhecer durante o processo de avaliação, deixa-me incomodado de não tê-lo lido antes de começar a conhecer o livro, mas o tempo me impele a ler antes os primeiros textos didáticos que usarei em sala. Lembro que os alunos só terão acesso ao livro, se tudo der certo, depois de pelo menos um mês de aula, o que implica, para eles, uma leitura tardia dos textos didáticos e, para mim, a impossibilidade de trabalhar com as atividades propostas pelo livro no primeiro mês de aula. Essa é uma limitação pedagógica que afeta, acredito, muitas escolas do Brasil, nomeadamente as públicas, como é o caso da escola onde trabalho.

Só consigo fazer a leitura do manual do professor após ter preparado as aulas da primeira semana letiva, mesmo assim, porque é um compromisso que assumi pelos motivos que já aponte. Não são muitas páginas, e isso já me deixa aliviado (confesso que já foi o tempo em que acreditava que quantidade era sinônimo de qualidade, ainda mais em se tratando da dinamicidade da sala de aula). Começo pelo sumário e já percebo, comparando os três volumes, que a primeira parte do manual é comum. Isso demonstra que bastará ler um deles para me familiarizar. A segunda parte trata de recomendações para o desenvolvimento de cada capítulo, propostas de projetos de ensino e respostas dos exercícios. Percebo que não compensa fazer toda a leitura dessa parte de uma vez, porque será mais efetivo lê-la à medida que for avançando no capítulo dos livros, até para que a leitura fique contextualizada. Essa é uma estratégia diferente da que adotei durante a avaliação para o PNLD, porque a leitura de todo o manual de uma vez era uma exigência, apesar de ter retomado os trechos que se referiam a cada capítulo durante a avaliação deles.

Conforme avanço na leitura do manual, vou percebendo meu envolvimento com o texto e refletindo sobre minha prática. Ao perceber isso, lembro que tenho que escrever este texto, em que me propus a falar do manual, e mais uma vez noto o quanto foi bom aceitar esse desafio. Afinal, mesmo que por algumas horas, vejo-me refletindo sobre minha prática e repensando estratégias para situações de aprendizagem.

O manual do livro que adoto começa com um texto que apresenta a coleção, em que é descrita sua estrutura e a fundamentação teórico-metodológica do manual. Isso me lembra que eu deveria ter lido essa parte antes de adotar o livro como um complemento do que constava no Guia do PNLD, até porque me mostraria não só o que os autores dizem da obra, mas também o que os leitores/avaliadores pensam dela. Tal reflexão já é uma ideia que anoto para quando for adotar outro livro.

A segunda parte do manual começa com uma discussão sobre o tema *Ensinar e aprender em Geografia*, em que os autores apresentam suas concepções sobre esse processo. Percebo a importância dessa parte, principalmente porque confirmo a coerência, em grande parte, entre as concepções dos autores, a que consta na proposta pedagógica de minha instituição e as minhas próprias.

Na terceira parte, são apresentados os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio, o que é comum a outras obras que conheço, mas que me ajudam a lembrar os fundamentos legais de minha prática. Ao mesmo tempo reflito sobre até que ponto a reforma do ensino médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para esse nível de ensino (ainda em construção enquanto escrevo este texto) adequar-se-ão às propostas que fundamentam o material que adotei para os próximos três anos. Isso me leva a concluir que o período de transição entre a implantação da reforma e da BNCC provavelmente deverá ser maior do que o previsto pelo governo.

Sigo para a quarta parte, denominada *Formas de Avaliação*, e mais uma vez me pego refletindo sobre minha prática e me sinto incomodado com as formas de avaliação que adoto, incômodo que se intensifica quando leio o item definido como *Reflexões sobre a prática pedagógica*. Percebo que, apesar do título, as minhas reflexões já tinham começado desde o início da leitura do manual. Nessa parte em especial, os autores apresentam textos de outros pesquisadores sobre o processo de avaliação, a leitura em ciências humanas e os materiais didáticos digitais. São três textos densos que me levam a destacar diversos trechos e me fazem repensar vários aspectos de minha docência. Em seguida dou uma olhada na bibliografia de apoio, verifico quais textos já conheço e leio o pequeno resumo que os autores apresentam daqueles que ainda não conheço, marcando os que pretendo ler (mesmo sem saber exatamente quando isso será possível).

Enfim, fico feliz com a leitura do manual, primeiro, porque a minha consciência está mais tranquila, já que tinha estabelecido essa meta; e segundo, e não menos importante, porque saio dessa leitura diferente de como cheguei, com mais reflexões e incômodos sobre a minha prática. Definitivamente, a leitura do manual foi um reencontro com um velho amigo.

Fico com a sensação de que o manual cumpriu uma função importante, a de me lembrar o ensinamento de Paulo Freire, segundo o qual a docência só tem sentido se acompanhada de uma reflexão sobre a prática e de um processo investigativo como meio de aperfeiçoamento (FREIRE, 1996). Nesse sentido, o manual é um verdadeiro manual, como o de um novo equipamento eletroeletrônico que compramos. Percebi que posso usar o equipamento, neste caso, o livro, sem ele, mas que, se quero aproveitar todo o potencial desse “equipa-

mento”, devo ir muito além, usando algumas indicações que os autores apresentam, mas lembrando que nenhum manual supera o senso crítico e a autonomia intelectual daqueles que ousam ensinar aprendendo.

Considerações finais

Como foi possível notar, este texto teve um cunho pessoal, numa tentativa de relatar a experiência de um docente ao adotar um novo livro didático e o seu reencontro com o manual do professor. Neste caso, um professor que participou do processo de avaliação dos livros para o PNLD, o que justifica o relato como uma forma de perceber o impacto do processo de avaliação na formação do professor/avaliador. Além disso, fica claro que se trata de um relato de experiência de uma pesquisa-ação em que o pesquisador também é parte do processo de investigação.

Como discutido no texto, diferentes estudiosos têm confirmado a importância dos livros didáticos no processo de ensino-aprendizagem, mas as pesquisas também têm demonstrado uma subutilização dos manuais dos professores. Isso indica que um caminho para o melhor aproveitamento das potencialidades dos livros como ferramenta de trabalho do professor é a sensibilização dos docentes para essas potencialidades.

Também ficou patente a importância da participação no processo de avaliação de livros para o PNLD como forma de qualificação dos professores/avaliadores, que podem se transformar em replicadores estratégicos do que foi aprendido. Por estarem em sala de aula, têm um contato mais direto com os colegas e assim podem ser interlocutores no processo de qualificação para o uso dos livros por meio de suas próprias experiências como professores/avaliadores, além de serem um incentivo para que outros professores se inscrevam para participar do processo de avaliação, contribuindo para uma maior democratização deste.

A experiência como professor/avaliador teve um efeito considerável em minha prática como docente. Foi um processo de qualificação intenso e intensivo, que mudou a maneira como encaro o livro didático e me levou a reencontrar o manual do professor. Espero que minha experiência aqui relatada sirva pelo menos como incentivo para que você, meu colega de profissão, também reencontre o seu manual do professor, seja para odiá-lo ou para amá-lo; só de não ser indiferente a ele você já é capaz de potencializar o uso do livro didático em sua sala de aula. Bom trabalho!

Referências

- AZAMBUJA, L. D. D. O Livro Didático e o Ensino de Geografia no Brasil. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 4, p. 11-33, jul./dez. 2014. ISSN 2236-3904. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revista-edugeo/article/view/180>>. Acesso em: 12 fev. 2018.
- BRASIL. EDITAL DE CONVOCAÇÃO PARA O PROCESSO DE INSCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DE OBRAS DIDÁTICAS PARA O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO. **FNDE**, Brasília, 2018. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=10516:edital-consolidado-3a-alteracao-pnld-2018>>. Acesso em: 12 fev. 2018.
- COSTA, J. R.; NOGUEIRA, C. M. I. **O Livro Didático e o Manual do Professor: implicações à prática**. Anais X EPREM. Curitiba: UNICENTRO, 2009, p. 487-504.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- PAULILO, A. L. **Os Manuais do Professor Como Fontes de Pesquisa Acerca da História Ensinada**. USCS. São Caetano do Sul, p. 33. 2010.
- SILVA, R. V. Livros didáticos de Geografia: análise da abordagem ambiental nos textos sobre vegetação brasileira. **Rev. Elet. Mest. Educação Ambiental (REMEA)**, Porto Alegre, v. 21, p. 402-421, jul./dez. 2008. ISSN 1517- 1256. Disponível em: <<https://www.seer.furg.br/remea/article/view/3052/1737>>. Acesso em: 13 fev. 2018.
- SPOSITO, M. E. B. **Livros Didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.
- TABOSA, M. Q. O Manual do Professor e seu Discurso sobre a Escrita de Textos. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. XVIII, p. 107-121, 2008. ISSN 1806-275x. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3555>>. Acesso em: 22 fev. 12.
- TONINI, I. M. et al. **O Livro Didático de Geografia e os Desafios da Docência para Aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017.

A teoria histórico-cultural e suas interfaces com os referenciais teóricos em obras didáticas: notas para o debate

Jader Janer Moreira Lopes

Memórias e reminiscências docentes: palavras que iniciam

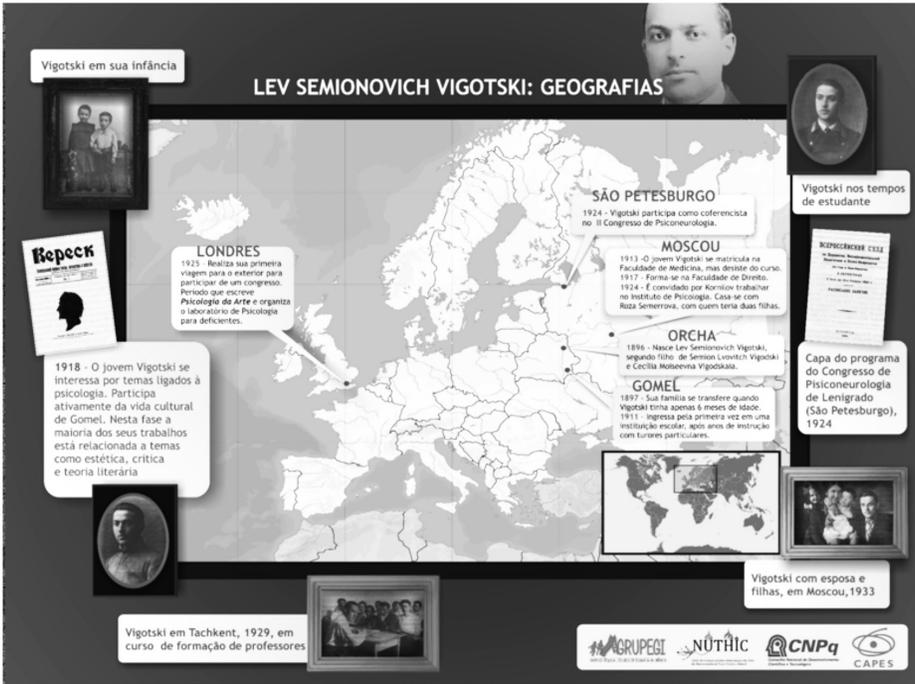
A família dos Vigotski tinha oito crianças. Apesar de Semion Lvovitch (NT: pai de Lev Vigotski) ter tido uma família considerada muito grande para a época, ele ajudava bastante e de modo sistemático a família do seu irmão falecido. Fazia parte da configuração familiar de Semion Lvovitch o primo mais velho de Lev Semionovitch Vigotski, David Isaakovitch Vigodski. Os dois eram muito amigos e David Isaakovitch exerceu grande influência sobre Lev Semionovitch. Naquele tempo, qualquer pessoa minimamente culta que pensava para além de si mesma, buscava exercer alguma atividade social. Ao mesmo tempo, não existiam muitas condições para tanto. Talvez por isso, cada pessoa procurava um modo especial, ou uma área onde pudesse fazer algo nesse sentido. Semion Lvovitch Vigodski encontrou para si uma atribuição. Virou presidente da seção de Gomel da Sociedade de Promoção da Instrução para Judeus da Rússia [...]. (Semion Dobkin, apud JEREBSOV, 2014).

Lev Semionovich Vigotski¹ nasceu em Orsha, na Bielorrússia, no dia 17 de novembro de 1896, e faleceu, no dia 11 de junho de 1934, na cidade de Moscou, Rússia, com 37 anos de idade, vítima de tuberculose, doença que ceifou muitas pessoas nesse período. Passou grande parte de sua vida na cidade de Gomel, onde teve um trabalho intenso e que iria marcar grande parte de sua história pessoal, como nos aponta Jerebtsov (2014, p. 07):

Grande parte da breve vida de Lev Semionovitch Vigotski está ligada à cidade de Gomel. Nessa cidade, ele cresceu, foi educado, recebeu sua instrução, começou a trabalhar e formou-se sua extraordinária personalidade de pensador, cientista e psicólogo. Em Gomel, foram escritas as suas primeiras obras “Psicologia pedagógica” e “Psicologia da arte”. O mistério do gênio de Vigotski ainda está para ser desvendado. Nós, cidadãos de Gomel, contudo, gostaríamos de pensar que o meio sociocultural e a própria cidade do início do século XX também contribuíram para a formação de Lev Semionovitch.

¹ Neste texto, faremos a opção de escrever o nome desse autor grafado com a letra “i”, pois concordamos com Prestes (2012), segundo a qual essa é a mais adequada transliteração da grafia russo para o português.

De Gomel, Vigotski desloca-se para Moscou, onde ingressa na universidade. Retornaria a Gomel mais tarde e, depois, novamente para Moscou, agora como convidado para trabalhar junto com Alexei Leontiev e Alexander Luria e toda a equipe do Instituto de Psicologia de Moscou. O mapa abaixo descreve os percursos vividos por Vigotski.



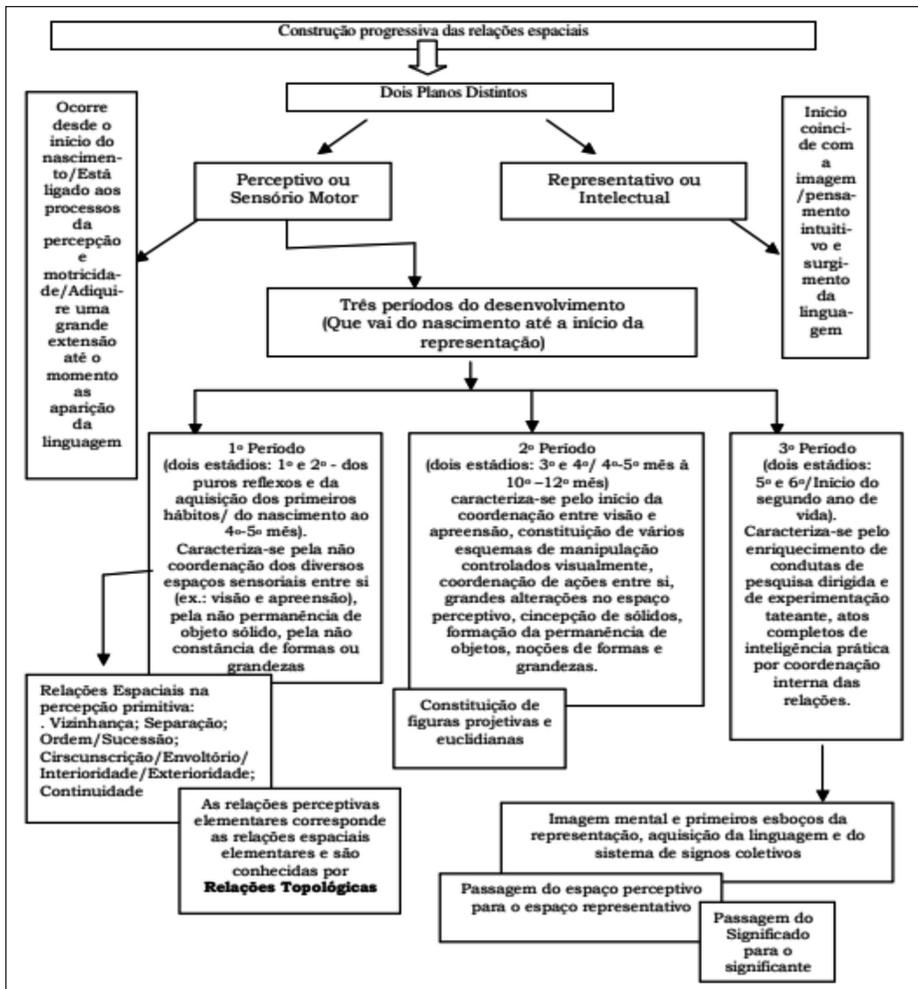
A vida desse autor chega a mim nos fins dos anos 90, do século XX, quando começava minha carreira de professor de Geografia, recém-saído da universidade, onde me graduei nesse campo de conhecimento. Logo iniciei minha formação docente e, com ela, os contatos mais explícitos com os livros didáticos. Digo mais explícitos, não porque fosse o meu primeiro encontro com esse gênero de escrita, uma vez que, como aluno, eles já faziam parte de minha vida. Entretanto, agora me encontrava na condição de professor e, portanto, com a possibilidade escolher (e não apenas receber) os livros que iriam ser trabalhados com meus alunos e alunas.

Naquele momento, chegavam muito fortemente, no Brasil e no campo da Educação, os estudos de Jean Piaget, conhecido pesquisador suíço, cujas investigações impactaram fortemente nossa forma de conceber o desenvolvimento, a cognição, o processo de se tornar humano. Seus postulados espalharam-se por muitas áreas. A educação e a própria Geografia que se faziam na escola não ficariam de fora.

Um de seus livros – “A representação do espaço na criança” –, escrito em conjunto com Bärbel Inhelder (1993), impactou a forma de conceber a relação das pessoas com o espaço, como já abordado por nós em texto anterior:

Piaget elabora, assim, uma série de etapas contínuas pelas quais passam as pessoas no desenvolvimento da noção espacial. As relações topológicas: são as mais elementares, logo são as primeiras que a criança constrói; são as relações de vizinhança (perto, longe), separação (percepção de que os objetos ocupam lugares distintos no espaço), ordem (sucessão), fechamento (noção de interior e exterior). Relações projetivas: são aquelas que se definem de acordo com o ponto de vista do observador (direita/esquerda). Relações euclidianas ou métricas: são aquelas baseadas nas noções de eixos e de coordenadas, definindo-se com pontos fora do observador (LOPES, 2007, p. 82).

O esquema a seguir detalha essa perspectiva:



Os currículos de Geografia são reformulados, o trabalho com a cartografia na escola se desenvolve utilizando os referências desse autor como fonte, e muitos livros didáticos passam a trazer as palavras como interação, construção de conhecimento e muitas outras em suas obras.

Paralelamente, as ideias de Vigotski ficariam, mesmo que por um curto período de tempo, ofuscadas pelo intenso debate que se estabeleceu em torno dos princípios criados em Genebra e que encontram ressonância em muitos cantos do planeta, sobretudo no ocidente. O período era marcado por um mundo assentando em uma ordem mundial bipolar, em que Estados Unidos e (ex) União Soviética disputavam a hegemonia no planeta. A guerra fria se colocava como um dos focos desse embate e, talvez por isso, ideias advindas do leste deveriam circular de forma tímida por nossas fronteiras.

Mas isso não tardou a acontecer. Apesar de as ideias desenvolvidas na então União Soviética terem começado a circular no país nos anos 70 (século XX), diferenciados grupos de pesquisa, universidades passam a se debruçar sobre os trabalhos desse grupo liderado por Vigotski, e o pensamento desse autor começou a ganhar força em território brasileiro. Novos vocábulos se incorporam no discurso pedagógico e, conseqüentemente nas obras didáticas. Falar em Zona de Desenvolvimento Iminente, Mediação Social e Cultural, Filogênese e Ontogênese, entre outros, tornam-se comuns.

Esses referenciais se fortalecem na Geografia Escolar, nos materiais didáticos e permanecem até o momento atual. Nos últimos anos, tive a oportunidade de participar de diferenciadas versões de um programa nacional envolvendo os livros didáticos que circulam pelas escolas do Brasil, em diferenciados níveis de ensino. Em todas essas obras devem constar, obrigatoriamente, o referencial teórico que fundamenta a coleção, criando organicidade e coerência entre todas as partes constantes no material. Em muitas dessas coleções (poderia afirmar que quase em sua totalidade), as ideias de um ou outros desses autores, ou de ambos, aparecem como referências fundamentais em torno das quais os livros foram construídos.

Inspirado por essas leituras, fiz uma reflexão a partir de um dos campos de estudos a que tenho dedicado parte de minha vida profissional e acadêmica: a teoria histórico-cultural de Vigotski e seus colaboradores. Não irei abordar os estudos de Piaget, pois não haveria espaço neste artigo para isso. As referências feitas a esse autor no início deste texto foram realizadas para situar sua presença no debate e também nos materiais, além de salientar a importância que esse pesquisador ganhou na Geografia Escolar, na Educação Geográfica e que permanece ainda hoje. Meu foco é a teoria histórico-cultural.

O objetivo deste texto é, portanto, contribuir para o debate sobre os referenciais presentes nesses materiais e, claro, refletir sobre as recentes traduções

de Vigotski, hoje possível pelo material direto que vem dos arquivos russos, mantido e publicado pela família e outros colaboradores, além, de minhas posições pessoais frente a essa teoria e de como ela orienta minhas ações no fazer pedagógico e também em minha vida cotidiana.

Teoria histórico-cultural: possíveis temas de interesse e argumentos para uma obra didática

A residência dos Vigotski era muito interessante. A casa localizava-se na esquina das ruas Rumiantseva e Aptetchnaia (depois, a primeira transformou-se em rua Sovetskaia e a Aptetchnaia, em Jarkovskaya) e foi construída à época dos Rumiantsev (NT.: Condes Rumiantsev construíram diversos prédios e um palácio, em Gomel; eram mecenas e colecionadores de artes). Um dos Rumiantsev chegou a residir naquela residência. O apartamento dos Vigotski ficava no segundo andar. Eram cinco quartos: dois grandes – sala de jantar e dormitório dos pais, outro menor, mas também espaçoso, onde moravam as três irmãs mais velhas, e dois compridos e estreitos, sendo um das duas irmãs mais novas e outro, dos três filhos, entre eles Lev Semionovitch [...]. Havia uma varanda que dava para a rua Rumiantseva e para o bulevar. A vista para o bulevar verde era bastante agradável e, por isso, as crianças sempre tinham o prazer de ficar ali sentadas. Em baixo, no primeiro andar, sob a varanda, havia uma marquise de pedra, com bancos antigos de ferro. Depois de crescermos, passamos a ficar sentados nesses bancos de ferro [...] (DOBKIN, Semion, apud JEREBSOV, 2014).

Em texto anterior (LOPES, 2013, p. 125), descrevemos uma possível cena ocorrida no início do século XX. Eis:

Imaginemos a seguinte situação, numa reunião envolvendo três pessoas, pouco conhecidas do mundo naquele momento histórico, presentes na cidade de Moscou no primeiro quartel do século XX. O local, uma casa onde Lev Semionovitch Vigotski, Aleksei Nikolaievitch Leontiev e Alexander Romanovitch Luria debatiam sobre os rumos da Psicologia na Rússia recém-revolucionária. Estava em jogo não apenas um conjunto de teorias, mas uma forma de conceber o ser humano e também os caminhos de outra sociedade, mais justa e igualitária. No meio do intenso debate, um pedaço de papel presente em uma mesa próxima foi logo capturado por uma das mãos ávidas em registrar, além da narrativa, as intenções ali compartilhadas, diversos rabiscos traçaram os primeiros esboços de uma teoria que entre diversos postulados, buscavam compreender o desenvolvimento humano.

O apartamento de que se fala na citação não é o mesmo descrito por Semion Dobkin. A primeira descrição refere-se à cidade de Gomel; a segunda, à cidade de Moscou. Como expresso no próprio texto já citado, nunca saberemos ao certo se essa reunião aconteceu, pelos menos com essas características, pois é claro que muitos encontros entre esses autores aconteceram. Essa descrição, possível a partir dos estudos levantados por Prestes (2012), configura-se como uma das narrativas possíveis sobre a origem do termo histórico-cultural:

Ao contrário de Vigotski, A. N. Leontiev teve uma vida longa, 76 anos. Passou por momentos cruciais na história de seu país, no decorrer do século XX. Ainda muito jovem, integrou o grupo de pesquisadores que inicialmente foi liderado por A. R. Luria. No entanto, a chegada de Vigotski inverte os papéis no grupo, e a liderança é assumida por Lev Semionovitch. O encontro dele com A. N. Leontiev é descrito por este como um ato de definição do próprio caminho, de “preenchimento de um vácuo”. A. N. Leontiev, segundo a biografia escrita por seu filho e por seu neto, discutia com Vigotski, na casa deste, os estudos elaborados. Os primeiros esboços da teoria histórico-cultural foram literalmente “desenhados” por Vigotski num pequeno pedaço de papel. E foi com base nas ideias contidas nesse pequeno pedaço de papel que A. N. Leontiev desenvolveu a teoria da atividade (PRESTES, 2012, p. 56).

O referido papel nunca foi encontrado, pelo menos até o presente momento. O fato é que os postulados se consolidaram e, ultrapassando tempos e espaços, chegaram até a atualidade. Assim, mesmo que emergindo de forma diferenciada em cada território, têm fundamentado trabalhos, estudos, pesquisas, sendo bem conhecidos, sobretudo no campo da Psicologia, da Pedagogia e dos cursos de licenciatura em geral, inclusive na Geografia.

Como expresso na primeira parte deste texto, no Brasil, as ideias desses autores chegam em meados dos anos 70 e 80 do século passado, em um momento em que as teorias de Jean Piaget e do grupo de Genebra estavam sendo implementadas em diversos espaços, inclusive na reformulação dos currículos de Geografia tanto em instituições privadas quanto públicas!² Além disso, estávamos em pleno período da oposição leste e oeste, quando os Estados Unidos e a então União Soviética disputavam a hegemonia do mundo, que se desdobrava em diversas ações geopolíticas, entre elas, a guerra fria. Cortes, censuras, manipulações de informações e muitas ações faziam parte desse processo!

É nesse contexto que começamos a receber os primeiros materiais do grupo organizado no Instituto de Psicologia de Moscou, via traduções indiretas (sobretudo europeias e americanas). Estas eram as fontes que tínhamos disponíveis naquele momento e que ainda estão circulando entre nós. Contudo, o passar dos anos e as mudanças no cenário geopolítico internacional nos permitem hoje olhar e refletir sobre esses textos e contextos, relendo trabalhos e leituras, trazendo novos conceitos e ideias que evidenciam os pressupostos e a contemporaneidade dessa teoria.

² Eu mesmo participei de um grupo criado no ano de 1991, pela Secretaria Municipal de Ensino de Juiz de Fora, com o objetivo de rever toda a proposta curricular da rede nos primeiros anos da Educação Básica, então reconhecida como um ciclo de 1º a 4º séries. Éramos um grupo grande, envolvendo todos os componentes curriculares, e, ao final, foi organizada uma nova proposta para as diversas áreas de conhecimento presentes nas escolas, fundamentadas nos desdobramentos da pesquisa de Jean Piaget e que chegou ao campo da educação como “Construtivismo”.

Talvez o maior exemplo, como foi apontado por Prestes (2014), seja a obra “A Formação Social da Mente” (VIGOTSKI, 1991), texto bastante conhecido por nós. Esse livro, um dos mais difundidos no Brasil, foi responsável por iniciar muitos acadêmicos na perspectiva histórico-cultural. Entretanto, como bem aponta Prestes (2014), Vigotski nunca escreveu um livro com esse título. Trata-se de uma compilação dos autores norte-americanos de textos que sofreram algumas adaptações para os leitores ocidentais.

Na verdade, em toda sua breve vida, Vigotski escreveu somente três obras: “Psicologia Pedagógica”, “Psicologia da Arte” e “Pensamento e Fala”. Os demais materiais são notas e registros pessoais, material estenografado de aulas, resenhas e muitos outros que acabam por constituir um denso acervo, hoje reconstituído pela família, como pode ser comprovado no “levantamento apresentado em anexo à biografia escrita por Guita Vigodskaja e Tamara Lifanova (1996) [...] relacionando 274 títulos” (PRESTES, 2014, p. 8).

Outro exemplo que evidencia essa situação são as aulas de Pedologia, um conjunto de sete aulas que Vigotski proferiu, entre 1933 e 1934, no Instituto Pedagógico Guersten, de Leningrado, e que, segundo Santana (2016, p. 106), “[...]o material publicado tinha como base os estenogramas originais [...] que estavam de posse da filha de um dos seus alunos orientandos, Serapion Korotaiev”.

As recentes publicizações desse acervo pela família e as traduções ocorridas direto do russo para o português (PRESTES, 2012) permitem visualizar como o período de 1917 a 1934 foi um momento de grande efervescência na União Soviética. Como precisavam criar uma história nunca antes vivenciada, nessa nova busca de outra sociedade, de outra forma de conceber o processo de humanização, a própria educação, Vigotski e todo o seu grupo de trabalho estavam presentes. A formação do “novo homem” surge como um dos principais desafios da revolução, determinando e orientando o trabalho de inúmeros pedagogos, psicólogos, sociólogos, médicos, professores, entre outros.

Trazendo à tona as teorias que circulavam em sua época e tecendo suas críticas a esses axiomas, Vigotski “conseguiu escrever seu *Capital* na psicologia” (KRAVTSOV, 2014, p. 09).

Vigotski irá apontar a impossibilidade de pensar o ser humano e seu desenvolvimento apenas pelo meio da ontogênese (desenvolvimento de um organismo dentro da sua própria espécie), como era (e ainda é) comum nas teorias de sua época, relatando a necessidade de envolver outros planos:

A compreensão do humano é uma interface estabelecida entre a filogênese (a história de uma espécie animal), a ontogênese (desenvolvimento do indivíduo dentro da espécie), a sociogênese (a cultura de um grupo), o que faz com que cada fenômeno do desenvolvimento seja singular (microgênese), tornando nos-

sas experiências únicas na experiência coletiva. Esses planos interagem e produzem o desenvolvimento e a singularidade de cada sujeito (LOPES, 2009, p. 32).

Nesse sentido, ele refunda a própria perspectiva de desenvolvimento humano, que deve ser visto a partir das transformações profundas que ocorrem ao longo de nossa vida. Assim, não se pode olhar essa questão em uma perspectiva evolucionista, cumulativa (de um menor para um maior, de um menos para um mais, de um concreto para o abstrato), mas em uma perspectiva de metamorfose (JEREBTISOV, 2014), de revolução, buscando perceber o que muda a minha relação com o mundo e comigo mesmo. Por isso, todo desenvolvimento é um drama, pois está constantemente acompanhado de mortes e renascimentos e, portanto, de novas formas de ser/estar/fazer e se fazer no mundo (THEVES, 2018). É assim que antigas formações vão dando lugar a novas formações (neo-formações), como a lagarta que se transforma em borboleta e passa a se situar no mundo a partir desse lugar. Cada mudança no humano cria a mesma situação, daí o fato de jamais podermos ver o mundo totalmente como lagarta de novo, mesmo que indícios desse passado estejam no novo criado.

Tudo isso só é possível pela relação com o outro, vez que é “a zona de desenvolvimento iminente [que] elabora as condições, os instrumentos, o espaço semântico para a vivência de um novo eu (JEREBTISOV, 2014, p. 20). É o mundo social em que nos encontramos desde nossa concepção e nosso nascimento. Nessa “atividade conjunta, na cooperação, na co-existência, em convivência, nasce o novo Eu. Esse novo Eu exige vivências para a elaboração de determinações, adaptações para o Eu renovado” (JEREBTISOV, 2014, p. 20).

Coordenando esses princípios, Vigotski defende a unidade como uma das formas de olhar o ser humano e responder as questões que tanto o inquietavam: O que seria tipicamente humano? Como nos tornarmos humanos? Como se constrói o processo de humanização? O que nos difere de outras espécies? Teci apreciações e críticas às teorias que vislumbravam um “picado” de ser humano (KRAVTSOV, 2014), que fragmentavam (e fragmentam) nossas existências em partes, em pedaços, como se cada um existisse de forma autônoma. Kravtsov (2014) nos lembra:

até hoje alguns psicólogos são seduzidos a reduzir todo o conteúdo do psíquico aos mecanismos neurofisiológicos. Porém, há muito tempo, na psicologia científica, tornou-se axioma o fato de, sob a caixa do crânio, não haver uma face de psíquico, como escreveu sobre isso, por exemplo, A. N. Leontiev. Pensa não o cérebro, mas o homem, da mesma forma que não são os pés que andam, mas o homem com o auxílio dos pés (KRAVTSOV, 2014, p. 29-30).

Prestes (2012), com base nesse postulado, alerta-nos do risco de utilizar o termo interacionismo para designar essa teoria. Isso porque o próprio autor soviético, em seu livro “Pensamento e Fala” (traduzido no Brasil como “Pensamento e

Linguagem”), irá trazer uma descrição explicativa ao comentar que, se separarmos a molécula da água (H_2O) em seus componentes individuais, já não temos mais água. Nesses desdobramentos, conceitos essenciais dessa teoria se forjam, como o de Vivência (*Perejivanie*), que seria a unidade entre o ser humano e o meio (*sredá*), declarando a condição que nomeia a própria teoria como histórico-cultural. Assim, o ser humano se torna humano em sua história, é do social que surgem as dimensões singulares de nosso processo de humanização, como é do social que a cultura se forja. São processos de enraizamento históricos (e, como venho constantemente defendendo, geográficos) que nos criam e nos recriam, na constante fronteira da vida do outro. Suas teorias são portanto, ataques diretos a duas grandes correntes da época: representam o rompimento com as teses do inatismo e do próprio determinismo geográficos, espectros que nos assombram até hoje.

É dentro desse vasto campo teórico que se faz necessário assumir o trabalho inicialmente organizado e sistematizado por Vigotski no início do século XX, como uma teoria original, diferenciada das existentes até então em sua origem, com uma episteme singular, tendo o cuidado em aproximá-la de outra, sem desconsiderar suas bases filosóficas. É novamente Kravtsov (2014, p. 30) que nos alerta:

A não reflexão sobre as bases filosóficas das teorias psicológicas frequentemente leva a um monstruoso ecletismo quando se junta o que é incompatível. À cabeça de um animal se acopla o corpo de outro e o rabo de um terceiro. Como resultado, temos um monstro imprestável. Já foi possível ouvirmos em conferências científicas de renome convocações para, por exemplo, deixar de contrapor Piaget e Vigotski, mas tomá-los e unir o que cada pesquisador tem de melhor. Consideramos que, segundo esse caminho, nós perderemos exatamente o melhor que há em Piaget e em Vigotski. É impossível unir mecanicamente teorias que têm princípios basilares qualitativamente diferentes, assim como visões de mundo de seus autores, estruturalmente diversas. As boas intenções, nesse caso, não levam a nada bom.

Aprendemos, assim, que nossa visada sobre o outro é fundamentada em um ser em sua totalidade (sem repartições entre biológico, cognitivo e emocional/afetivo), cuja filogênese e sociogênese o forjam em sua ontogênese, não em uma dimensão determinista, pois reconhecemos sua condição autoral, seu ato criador e interpretativo do mundo em que vive. Reconhecemos que singularidades e consciências humanas são atos imbricados ao mundo social, criando a condição cultural sobre as quais se debruçam as histórias e geografias pessoais em histórias e geografias outras.

O papel rascunhado – um artefato cultural –, naquele apartamento, não é um mero rascunho, mas um registro, um desenho de uma grande teoria que ainda está se revelando a cada nova publicação, a cada nova revelação a que temos acesso, mas que apenas amplia sua originalidade e contemporaneidade.

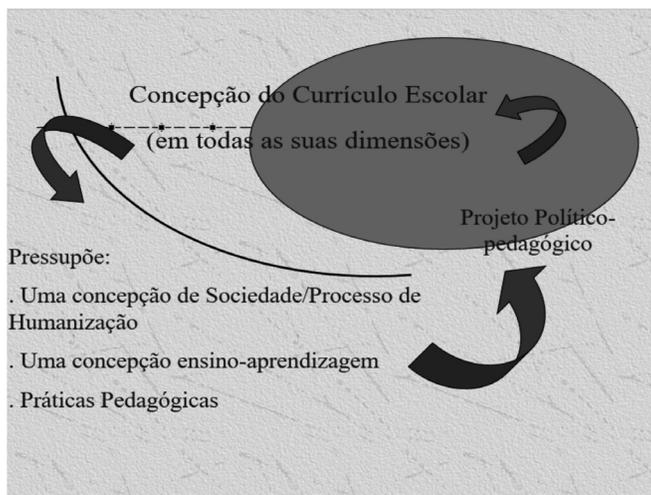
Palavras que pouco encerram a conversam, mas que nos levam para outras

Todos os membros daquela família nutriam interesse comum por línguas, história, literatura, arte dramática e belas artes. Em 1919, o irmão mais novo de Lev Vigotski, também chamado David, faleceu de tuberculose. Na época, Lev Semionovitch presenteou sua mãe com um livro de contos de Ivan Bunin, com a seguinte inscrição (citação de B. Zaitsev): “Dias seguem os dias, de um abismo enevoadado a outro. Neles residimos. E os que se foram, residem lá conosco” [...] (DOBKIN, Semion, apud JEREBTISOV, 2014).

Em todo o processo de educação, sobretudo o institucional, há necessidade de conhecer as teorias de desenvolvimento humano, os principais arcabouços teóricos em que se fundam as práticas pedagógicas, pois estas estão sempre balizadas em concepções de como ocorre o processo de ensino-aprendizagem do ser humano, mesmo que muitas vezes não tenhamos consciência explícita delas.

Isso nos leva a uma pergunta de partida no espaço escolar: em quais concepções de ser humano se fundamentam as minhas práticas pedagógicas? Essa questão, que é, na verdade, uma das grandes inquietações do processo educativo, desde a fundação dos primeiros modelos escolares e também de formas de ensino-aprendizagem, deve fazer parte, atualmente, do Projeto Político Pedagógico (o conhecido PPP), documento sistematizado em cada escola e que deve estar de acordo com as diferentes diretrizes e legislações que regulam a educação brasileira.

No livro “A Geografia e suas composições curriculares” (TONINI; GOULART; MARTINS et al., 2011), organizamos um esquema que aborda essas dimensões.



Assim, o PPP é um documento no qual devem constar os princípios orientadores dos trabalhos e a ação pedagógica da instituição educativa. Toda sua organização curricular (aqui entendendo o currículo em toda sua amplitude, desde a organização do espaço físico a todas outras rotinas institucionais) deve estar em consonância com as descrições deste texto.

Nesse sentido, a escolha de uma obra didática deve-se pautar nesses princípios e, por isso, conhecer as concepções a partir das quais o livro foi construído é de grande importância para que professores e toda comunidade educativa possam desenvolver um trabalho que vise ao objetivo comum. Afinal, todos são responsáveis pelo processo de desenvolvimento/humanização, pelas ações coletivas, pelo planejamento que criam os desejos comuns de sociedade e ser humano.

Para Vigotski (obras diversas), o bom ensino/atividade de instrução é aquele que se adianta ao desenvolvimento, que possa levar todos nós a ir além de nós mesmos. Esse deveria ser o papel central das instituições de educação, de um texto didático pautado nos postulados da teoria histórico-cultural.

Nesse íterim, são muitos princípios éticos que se encontram e, como bem colocou Bakhtin (2010), não temos alibi, somos todos responsáveis pelas nossas escolhas com os outros, independente da escala em que isso ocorra.

Dessa forma, pensar a composição da obra didática, sua escolha pelos professores, sua chegada à escola e o trabalho com alunos e alunas, todo esse movimento implica uma postura ética frente ao mundo. Assim, o referencial em que se fundamentam os livros escolares não pode ser visto apenas como mais algumas páginas a compor o texto.

Os livros didáticos, no sentido da teoria que estamos aqui expondo, são artefatos culturais, elementos do mundo social, portanto, formadores do humano. São instrumentos do meio que permitem, entre outros, emergir a nossa condição cultural, afinal, somos seres marcados pelo nascimento, por nossa precariedade. Uma precariedade típica de nossa espécie, de uma espécie que não basta por si só. Nesse olhar, o conceito do cuidar toma um sentido antropológico, pois se assenta na ideia de que é cuidando do outro que nos tornamos humanos, ou, mais ainda, na impossibilidade de nos tornarmos humanos sem o contato com o outro.

Referências

- BAKHTIN, M. (1920-24/2010). **Para uma filosofia do ato responsável**. Organização por Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – CEGE/UFsCar. Trad. por Valdemir Miotello; Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores.
- JEREBTSOV, S. Gomel. A cidade de L. S. Vigotski. Pesquisas científicas contemporâneas. Sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski.

VERESK. Cadernos Acadêmicos Internacionais. Brasília, UniCEUB, v. 1, 2014. Disponível em: <<http://www.repositorio.uniceub.br/bitstream/235/5750/6/VERESK.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

LOPES, Jader J. M. Geografia das Crianças, geografia da infância. In: REDIN, Euclides; MÜLLER, Fernanda; REDIN Marita M. (Orgs.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LOPES, Jader J. M. O ser e estar no mundo: a criança e sua experiência espacial. In: LOPES, Jader J. M.; MELLO, Marisol B. **O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas**. Dialogando com Lógicas Infantis. Rio de Janeiro: Editora Rovellet, 2009.

LOPES, Jader J. M. A “Natureza” Geográfica do Desenvolvimento Humano: Diálogos com a Teoria Histórico-Cultural. In: TUNES, Elizabeth (Org.). **O fio tenso que une a psicologia à educação**. Brasília: UniCEUB, 2013. Disponível em: <http://www.bfp.uff.br/sites/default/files/servicos/documentos/o_fio_tenso_que_une_a_psicologia_a_educacao_elizabeth_tunes_1.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2018.

KRAVTSOV, G. As bases filosóficas da psicologia histórico-cultural. **VERESK.** Cadernos Acadêmicos Internacionais. UniCEUB, Brasília, v. 1, 2014. Disponível em: <<http://www.repositorio.uniceub.br/bitstream/235/5750/6/VERESK.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: Repercussões no campo educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. Coleção Educação Contemporânea.

PRESTES, Z. R. 80 anos sem Lev Semionovitch Vigotski e a arqueologia de sua obra. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 5-14, 2014. Disponível em: <<file:///C:/Users/Jader%20Janer/Desktop/1055-5805-1-PB.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

SANTANA, C. C. G. **A pedologia histórico-cultural de Vigotski**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

THEVES, D. W. **Pelos labirintos da docência com fios de Ariadne**: geografia e existência que (trans)formam a mim e meus alunos. Tese (Doutorado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2018.

TONINI, I. M.; GOULART, L. B.; MARTINS, R. E. (Orgs.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1991.

Avaliação do livro didático na feitura do ser docente: o PNLD no processo de formação do professor

*Ana Rocha dos Santos
Andrea Coelho Lastória*

O conhecimento científico e o conhecimento escolar se entrecruzam no livro didático. Por este último é possível reconstruir a história da ciência geográfica, com os momentos de predomínio das principais concepções teórico-metodológicas que norteiam o campo do conhecimento da Geografia. As mudanças de conteúdo, a seleção e a distribuição dos temas e abordagens existentes nos livros didáticos acompanham o processo de produção da ciência e refletem o pensamento da sociedade em uma determinada época. É como afirma Rua (1998, p. 90): “É através do livro didático que as mudanças no conteúdo e no pensamento geográfico chegam à maioria do professorado”.

Para além desses aspectos, os livros didáticos possuem uma dimensão política que revela as relações sociais, o controle e o exercício do poder sobre a sociedade e, nela, a educação. Pelo livro didático há uma escolha intencional de um determinado conhecimento que será trabalhado em sala de aula e como esse trabalho será realizado pelos professores. O currículo é, então, materializado no livro didático. Ele traduz em alguma medida qual o conhecimento eleito que as crianças e jovens da Educação Básica devem saber. Permeado pelas questões do conhecimento e da política, ele é objeto que expressa um tipo de conhecimento que, muitas vezes, engessa a inserção de outras formas de pensar, ver e ler o mundo.

Outra questão que envolve o livro didático diz respeito a sua condição de mercadoria. No mercado editorial, a compra e venda dos livros didáticos mantém um negócio que envolve grandes somas de dinheiro. As poucas grandes empresas desse mercado abocanham em torno de 60% da venda deste produto, sendo que o governo brasileiro é o principal comprador.

Essas considerações sobre o livro didático foram feitas para situar o processo de avaliação e a participação dos professores avaliadores no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Analisar a participação do professor avaliador nesse programa é o foco deste artigo, considerando a complexidade des-

se processo e o sujeito docente que, ao realizar esse trabalho, está também envolvido em uma relação de aprendizado. Considerar-se-ão para a elaboração do texto alguns depoimentos de professores participantes e a reflexão sobre o programa de avaliação do livro didático, feita através do diálogo com os autores que discutem currículo, avaliação e conhecimento geográfico.

O artigo é resultado da reflexão sobre o fazer-se professor ao participar da avaliação do livro didático. Serão considerados os estudos já realizados sobre o tema e discutida a docência como um continuado processo de formação. Inicialmente será feita análise do livro didático e da avaliação como processo que qualifica a escolha do material que estará nas milhares de escolas do país. Em seguida, serão abordados os sujeitos da avaliação – os professores – e tecidas considerações sobre a formação do professor, tomando a participação no PNLD como momento de formação, ponte entre a escola, os licenciandos e os professores dos cursos de licenciatura.

A prática da avaliação é guiada pelas teorias da Educação e do conhecimento geográfico. Ao findar o trabalho, o professor já não é mais o mesmo. Suas teorias foram atravessadas por questões da realidade que permearam o livro didático, o que refletirá na sua prática docente, nas salas de aulas das diferentes IES (Instituições de Ensino Superior), nos cursos de formação de professores.

O livro didático e a avaliação do professor

Um breve olhar sobre o livro didático revela o movimento da produção do conhecimento geográfico no Brasil. Dos manuais descritivos que dominaram os estudos do início do século XX até a década de 1960 à inserção de temáticas sociais e ambientais a partir dos anos 1980, tem-se o registro de mudanças e permanências. Foram incorporadas a interpretação dos fenômenos geográficos e outras concepções da Geografia, notadamente a Geografia Crítica. Embora registradas mudanças significativas, a clássica divisão terra-natureza-homem-economia e, ainda, a divisão regional permaneceram na estrutura desses livros.

Um momento significativo que mostra a estreita relação entre produção do conhecimento científico, a dimensão político-ideológica e o conteúdo do livro didático foi a criação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), publicados em 1998. Durante mais de uma década, os livros didáticos foram elaborados conforme a política de estabelecer um currículo comum para todo o país. De acordo com Oliveira (1999), os PCNs foram embasados no ecletismo, em nome de uma pretensa pluralidade. Para este autor:

É aqui que a armadilha se manifesta. Não eleger uma concepção de Geografia para dar sustentação e consistência epistemológica, em nome da pluralidade, deixou a descoberto a possibilidade de o ecletismo aparecer como concepção dominante (OLIVEIRA, 1999, p. 50).

O autor chama a atenção ainda para a ênfase dada ao subjetivismo radical e à fenomenologia, utilizada de maneira equivocada como norteadores principais dos PCNs. Como os postulados dessa concepção teórica foram deturpados, Oliveira (1999) afirma que a análise mais atenta do documento “indica que transitam mais por um psicologismo desvairado do que por uma concepção fenomenológica” (p. 52-53).

O currículo proposto nos livros didáticos, fundado nos PCNs valoriza os aspectos subjetivos, do mundo vivido, das experiências, o mundo das representações simbólicas. De norte a sul do país, os livros continham orientações para o conhecimento ser construído em sala de aula, obedecendo a uma lógica de formar o indivíduo capaz de aprender a aprender. Essa propositura curricular atendia bem aos ideários neoliberais, instalados no Brasil pós 1990.

Com as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (DCNs, Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010), o currículo “configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos” (DCNs, 2010, Art. 13). Inserem-se a partir daí os direitos de aprendizagem que estarão explicitados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sancionada em 2017. A BNCC repercutirá sobremaneira na elaboração dos livros didáticos que passarão a ser avaliados conforme o estabelecido neste currículo homogeneizador do conhecimento a ser trabalhado nas escolas do Brasil.

Pelo exposto até aqui, tratar do livro didático traz à tona questões que envolvem a Educação como prática social que resulta das relações entre sujeitos que pensam o livro e a sociedade de diferentes maneiras. No âmbito das políticas de Educação, por meio da atuação do MEC/FNDE, o livro didático representa o instrumento que conduz a certa homogeneização do conhecimento. Ele contribui para traduzir um modelo de sociedade e de cidadão que se pretende formar. Apesar disso, é com o trabalho docente que o aluno constrói seu conhecimento, elabora seus conceitos e vai além do que está posto nos livros e manuais.

Para Melo, a “história de uma política apresenta uma relação ambígua entre a macropolítica/questões estruturantes com a micropolítica e questões contingenciais” (MELO, 2016, p. 76). No caso específico do uso do livro didático e do controle que o Estado exerce sobre o que se deve aprender na escola há uma tensão, provocada pelo que é próprio da relação entre sujeitos na esco-

la: professor e aluno elaboram seus conhecimentos, suas práticas e saberes, construindo uma realidade e sua interpretação de maneira autônoma.

Na construção do conhecimento em sala de aula, o livro didático sempre está presente no trabalho do professor. Até chegar à sala de aula, passa por um criterioso processo de avaliação. Um dos momentos mais importantes diz respeito à avaliação pedagógica que é feita por uma equipe de avaliadores, formada por professores das instituições de Ensino Superior e da Educação Básica, de todas as regiões do país.

A avaliação pedagógica dos livros faz parte da história recente da política educacional no Brasil. Foi somente em 1996, conforme *síntese* do MEC que foi

iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLN, sendo publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série. Os livros foram avaliados pelo MEC conforme critérios previamente discutidos. Esse procedimento foi aperfeiçoado, sendo aplicado até hoje. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático (BRASIL, 2018).

As instituições de Ensino Superior estiveram à frente da avaliação pedagógica entre os anos de 2004 e 2017, quando um retrocesso na política de avaliação foi instalado, na medida em que o governo resolveu, de maneira autoritária e centralizadora, conduzir o processo avaliativo para realizar esse trabalho. A mudança feita por decreto institui que:

Art. 10. A avaliação pedagógica dos materiais didáticos no âmbito do PNLN será coordenada pelo Ministério da Educação com base nos seguintes critérios, quando aplicáveis, sem prejuízo de outros que venham a ser previstos em edital (DECRETO n. 9.099, de 18 de julho de 2017);

Art. 11. A etapa de avaliação pedagógica contará com comissão técnica específica, integrada por especialistas das diferentes áreas do conhecimento correlatas, cuja vigência corresponderá ao ciclo a que se referir o processo de avaliação (DECRETO n. 9.099, de 18 de julho de 2017).

O trabalho desenvolvido pelas equipes de professores avaliadores durante o período em que a avaliação esteve sob a coordenação das universidades foi constituinte do processo de formação individual e coletivo do profissional docente. A natureza da avaliação exige do professor avaliador uma aproximação com a escola, com outros professores e com o conhecimento escolar disposto nos livros didáticos. Essa aproximação se dá na medida em que a avaliação do livro é feita, tomando como princípio o uso deste recurso pelo professor e pelo aluno. Mergulhar na avaliação é ter como ponto de partida e de chegada os sujeitos que ensinam e aprendem e podem ter o livro didático como recurso para refletir sobre a realidade.

Avaliar uma coleção de livros didáticos impõe ao professor uma reflexão sobre os sentidos e a intencionalidade da avaliação. Partindo-se do pressuposto que avaliar implica fazer escolhas, um primeiro aspecto que deve ser considerado pelo avaliador é que a ficha de avaliação é uma seleção intencional de um determinado conhecimento e de uma proposta didático-pedagógica. O que será avaliado está disposto em edital específico e na ficha de avaliação que contém questões sobre a Geografia, a proposta didático-pedagógica, a representação das imagens e linguagem cartográfica, a apresentação editorial e uma parte dedicada aos aspectos da formação cidadã. Desse modo, o professor que avalia já tem, de antemão, um instrumento que define o conteúdo de seu trabalho.

Esse é um primeiro desafio a ser superado pelo professor avaliador! O aspecto da criação, inerente ao trabalho docente, é limitado quanto à definição do que será avaliado. Não cabem mudanças na ficha da avaliação, o que implicaria anulação de todo o processo de avaliação. Cabe salientar que as mudanças ocorridas nos diversos PNLNs foram resultantes de trabalhos feitos a posteriori, quando foram realizados seminários, encontros e discussões que fizeram uma avaliação do processo avaliativo.

Outro aspecto referente à avaliação e à participação dos professores foi apontado por Gonçalves e Melatti (2017). As autoras tratam dos professores que lidam com a sala de aula na Educação Básica e que não atuam nos processos decisórios relativos ao livro didático. Elas afirmam:

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 PNLN/MEC; e 2) nas avaliações das coleções dos livros que são aprovados junto ao PNLN/MEC e passam a compor o guia do livro didático (GONÇALVES; MELATTI, 2017, p. 41).

Cabe, então, ao professor da Educação Básica, a escolha do livro que melhor responda às suas expectativas didático-pedagógicas e de abordagem geográfica.

A preocupação com a escolha do livro didático é um tema recorrente nos estudos de pesquisadores na área de ensino de Geografia. Castrogiovanni e Goulart (1988) chamam a atenção para a necessidade de constante discussão e reflexão profunda, considerando as questões metodológicas da Geografia. Para os autores citados, o bom livro didático precisa levar em conta: a fidedignidade das afirmações, o estímulo à criatividade, uma correta representação cartográfica, uma abordagem que valorize a realidade e que o espaço seja tratado como totalidade (1988, p. 18-19).

Kaercher (2017) salienta que o livro é um objeto, e não um sujeito. Daí afirmar:

O problema não é o 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 ensinar. O livro como ponto de partida, não ponto de chegada (KAERCHER, 2017, p. 16).

Ter a clareza das questões apontadas pelos autores citados compõe, também, o aprendizado do professor avaliador. Como sujeito do processo de avaliação, é necessário que seja feita uma reflexão constante da sua posição na avaliação e dos desdobramentos que o resultado final do processo avaliativo exerce sobre a prática e o trabalho docente em sala de aula.

A participação no PNLD e aprendizado docente

O trabalho do professor avaliador no PNLD é um daqueles momentos em que o docente atua ativamente na (des)construção de seu ofício. Para realizá-lo, exige-se um desprendimento das suas próprias concepções teórico-metodológicas, o que não é uma tarefa fácil. Ter a consciência de que a avaliação é sobre uma coleção de livros, escrita dentro de critérios estabelecidos anteriormente, e que não cabe um julgamento de valor sobre a abordagem exposta constitui-se em um exercício constante e aprendizado para o professor avaliador.

Na atividade docente, a relação sujeito e objeto se realiza de modo indissociável. Lefebvre (1975), ao tratar da teoria do conhecimento, afirma:

Em termos filosóficos, o sujeito (o pensamento, o homem que conhece) e o objeto (os seres conhecidos) agem e reagem continuamente um sobre o outro; eu ajo sobre coisas, exploro-as, experimentando-as; elas resistem ou cedem à minha ação, revelam-se; eu as conheço e aprendo a conhecê-las. O sujeito e o objeto estão em perpétua interação; essa interação será expressa por nós com uma palavra que designa a relação entre dois elementos opostos e, não obstante, partes de um todo, como numa discussão ou num diálogo; diremos, por definição, que se trata de uma interação dialética (LEFEBVRE, 1975, p. 49).

A avaliação do livro didático permite, portanto, que sejam criadas possibilidades que favoreçam as mudanças qualitativas no próprio modo de pensar e de exercer o trabalho docente. Essas mudanças podem ser visualizadas nos depoimentos dos professores avaliadores:

Minha participação no PNLD trouxe mudanças quanto ao trabalho com o livro didático nas disciplinas que ministro na universidade. Em primeiro lugar porque, conhecendo melhor o processo, é possível desconstruir uma série de equívocos e generalizações que muitas vezes os alunos da licenciatura fazem (inclusive fomentados por nós mesmos na universidade) em relação à

avaliação dos livros didáticos. Uma outra mudança se deve à forma de conceber o livro didático no sentido de identificar seus problemas, mas também buscar suas potencialidades. Assim, tenho buscado realizar atividades e discussões que não se restrinjam aos textos que “falam sobre” o livro didático e, sim, que partam do próprio livro didático, trazendo-o para mais perto dos licenciandos a fim de que o conheçam e desenvolvam habilidades para se apropriarem desse material nos mais diversos aspectos (Prof^a Dra. Flaviana Gasparotti Nunes, Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, 2018).

O fato de conhecer as coleções e a organização dos conteúdos facilita a análise em sala de aula (nos cursos de licenciatura) de diversos temas que são abordados pela chamada “geografia acadêmica” numa perspectiva mais prática pensando nas aulas na escola. Nesse sentido, no meu caso, temas como a discussão de urbano e rural, população, América, África, colonialismo, racismo, além da abordagem dos conceitos geográficos, ganham mais sentido ao serem colocados na perspectiva da sua abordagem pelos livros didáticos e as possibilidades de superação do livro a partir dos conhecimentos dos próprios futuros professores (Prof. Dr. Oscar Alfredo Sobarzo Miño, Universidade Federal de Sergipe, 2018).

Tenho a convicção de que toda e qualquer motivação para formação, independentemente dos níveis, é importante para que possamos utilizar como “balizamento” das nossas atividades em Educação. O PNLD trouxe novos parâmetros de como avaliar, e melhor, dentro da nossa formação. Havia momentos conflituosos do que seria o correto e o incorreto. A equipe de professores, seja do núcleo central e aqueles envolvidos no processo de avaliação, foi capaz de retirar ideias conservadoras e inovar em detalhamentos antes não percebidos (Prof. Dr. Marcos Antonio de Castro Marques Teixeira, Universidade Federal do Piauí – UFP, 2018).

Por esses depoimentos compreende-se que o professor é ele também o próprio aprendiz, aquele que reflete sobre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 1996). Assim é que a participação no PNLD:

Me fez pensar, ainda mais, na importância da formação dos licenciandos para seleção, incorporação e utilização do livro didático em sala de aula. Como nos diz Paulo Freire, “nos formamos na prática e na reflexão sobre a prática”. A ficha avaliativa permite pensar o LD sob diferentes níveis de abordagem (Prof. Dr. Vicente de Paula Leão, Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ, 2018).

O processo de avaliação possibilitou aprofundar conhecimentos sobre o livro didático tanto pelo processo de avaliação quanto no sentido de aliar o olhar enquanto professora para questões que anteriormente não eram centrais no uso do LD em sala de aula. Trouxe inquietações, visto que, pela avaliação, é possível uma visão diferenciada em relação ao processo todo, envolvendo edital, submissão, avaliação, distribuição das coleções que não deixa de ser necessário nosso cuidado e a percepção de que o LD tem diferentes funções e segue diversas exigências que não podem ser negligenciadas (Prof^a. Carina Copatti, Rede municipal de Charrua – RS e Doutoranda em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI, 2018)

A ficha de avaliação é o instrumento de trabalho do professor. Nela estão expostas as questões basilares que deverão nortear o livro didático. Dividida em quatro blocos articulados de análise, requer acurado conhecimento geográfico e da educação para que seu preenchimento seja efetivado. Além disso, o professor avaliador, ao encontrar-se com o seu “duplo cego¹”, exercita sua capacidade de diálogo e de trabalho coletivo. A partir desse momento, cria-se uma relação de reciprocidade, de complementaridade, discussão, análise e síntese. O resultado é traduzido em uma mudança qualitativa que transforma o ser docente e a docência. Isso ocorre porque sujeito e objeto se influenciam reciprocamente, ao mesmo tempo em que o professor avaliador modela/produz a avaliação do livro didático, é também produzido e modelado por ela.

Questionados sobre como a participação na avaliação do livro didático contribuiu para a formação de docentes nos cursos de licenciatura, os professores avaliadores destacaram a relevância desse trabalho:

Desde minha entrada na IES, em 2009, desenvolvo atividades com relação ao livro didático, observando os aspectos pedagógicos, avaliativos e imagéticos. Nas minhas aulas, provoco análises com o foco nos recursos adotados pelos produtores de texto, isto é, dos autores dos livros didáticos. Observo ainda os diversos recursos adotados nas propostas dos exercícios (Profa. Dra. Ana Angelita Costa Neves da Rocha, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2018).

Já há trabalhos de TCC e Mestrado na UFPI com temas ligados ao PNLD de 2015, no qual tive participação em bancas (Prof. Dr. Marcos Antonio de Castro Marques Teixeira, Universidade Federal do Piauí – UFP, 2018).

Considerando minha experiência como avaliadora e professora de curso de licenciatura, acredito que essa participação trouxe elementos que se refletem em meu trabalho no interior do curso; acredito que o mesmo ocorra com outros colegas. Ter conhecimento mais aprofundado do processo de avaliação e ter realizado o exercício da avaliação me permitiu trazer outras questões e olhares sobre o livro didático nas atividades que desenvolvo no curso de formação de professores onde atuo. Para os avaliadores que atuam como professores da educação básica, acredito que essa participação impacta diretamente na sua própria prática e formação continuada e pode também trazer contribuições para formação do conjunto de professores das escolas onde atuam (Prof^a Dra. Flaviana Gasparotti Nunes, Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, 2018).

Além do aspecto formativo dos professores avaliadores, a atuação desses profissionais no PNLD tem provocado avanços na avaliação dos livros

¹ O duplo cego é o professor que também fez a avaliação da mesma coleção, mas que só será conhecido pelo seu parceiro na etapa de consolidação da ficha. Nesta etapa os dois professores avaliadores discutem suas respectivas avaliações e elaboram uma única ficha (a ficha consolidada). Esse trabalho é mediado pelo coordenador adjunto que é responsável pela leitura e análise das fichas individuais e consolidadas, os pareceres e resenhas do livro didático.

didáticos. Dadas as suas contribuições, dos coordenadores adjuntos e institucionais que coordenaram o processo avaliativo até 2017, foram reformuladas questões, buscando-se atender melhor as especificidades da ciência geográfica e da proposta pedagógica. Ainda que de forma incipiente e muito atada ao aspecto legal, o bloco da formação cidadã tem revelado o esforço para introduzir, de modo sistemático e transversal, questões sociais estruturais da sociedade brasileira. Esses temas e a avaliação do livro didático, também têm despertado interesse de pesquisadores para a realização de pesquisa, o que torna o processo de avaliação alvo de investigação científica e fortalece a unidade entre ensino e pesquisa, fundamentais para a produção do conhecimento e a formação docente.

Considerações finais

A avaliação do livro didático é permeada por análises objetivas de diferentes aspectos que uma obra apresenta. Ela é guiada por critérios específicos determinados a priori e explicitados em editais públicos. Tais critérios envolvem tanto os aspectos comuns a todas as áreas do conhecimento escolar quanto aos específicos da Geografia. Ambos objetivam garantir a qualidade didático-pedagógica que os materiais educativos devem possibilitar para que as práticas escolares brasileiras aconteçam. Conceber tal avaliação como um processo que qualifica a escolha dos livros didáticos pelos professores da Educação Básica e, ao mesmo tempo, qualifica o próprio professor foi o argumento central do presente texto. A avaliação dos livros torna-se, sob nossa ótica, uma ponte profícua na qual transitam diferentes atores.

No contexto do PNLD, o processo avaliativo dos livros didáticos de Geografia pode ser compreendido como um cenário usado para aproximar os professores formadores, atuantes nos cursos de licenciatura, os professores de Geografia, atuantes nas unidades escolares e os licenciandos, professores em formação inicial.

Apesar da referida aproximação não se dar efetivamente num determinado espaço, é possível entendê-la na esfera das ações de cada um dos referidos atores. Como numa ciranda, a feitura do ser docente não tem um único lado ou mesmo um ponto de partida. Sendo circular, dispara imediatamente todos os envolvidos ao ser movimentada, pois é permeada pelas ações que, de modo indissociável, permitem girar a ciranda.

É possível entender melhor tal analogia quando focamos na isenção (de qualquer tipo de doutrinação, bem como de preconceitos, como os de origem, condição socioeconômica, etnia, gênero, religião, idade, orientação sexual ou outras formas de discriminação) que um livro didático de Geografia deve apre-

sentar. A avaliação que os professores realizam, por meio da análise dos textos e das ilustrações, permitirá que o material didático seja rigorosamente revisto a fim de evitar que os conteúdos explicitados exponham, direta ou indiretamente, qualquer situação que fere as legislações basilares sob as quais todo o PNLD está assentado. A ação incide no trabalho docente realizado junto aos estudantes das escolas e aos licenciandos que usam os livros didáticos de diversos modos e com variados objetivos. Algumas vezes os livros didáticos são fontes importantes para os licenciandos buscarem atividades de ensino e textos com noções e conceitos geográficos. Por outro lado, o professor de Geografia das escolas também avalia o livro didático no cotidiano de seu trabalho. Sua avaliação é mediada pela sua própria ação docente e a de seus alunos. Neste sentido, o professor de Geografia também avalia o processo dos avaliadores e tece suas próprias considerações a respeito das atividades, dos textos, dos mapas, das ilustrações que o material apresenta. São nestes momentos, mediados pelos próprios fazeres, que os referidos atores se aproximam e vão se constituindo como docentes.

Referências

- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. 2010
- BRASIL. **Histórico do livro didático**. 2018. Disponível em: <<http://www.fn-de.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>>. Acesso em: 19 mar. 2018.
- BRASIL. **Decreto n. 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm>. Acesso em: 19 mar. 2018.
- CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; GOULART, Lígia Beatriz. A questão do livro didático em Geografia: elementos para uma análise. **Boletim Gaúcho de Geografia**. Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB). v. 16, p. 17-20, out., 1988.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GONÇALVES, Amanda Regina; MELATTI, Cláudia. Instrumentos para análise e escolha do livro didático de Geografia pelo professor: aspectos da formação cidadã. In: TONINI, Ivaine Maria et al. (Orgs.). **O livro didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017, p. 39-59.
- KAERCHER, Nestor André. Marte-Geografia humanizada: que lugar quadrado: (re)descobrimo nas entranhas do livro a perene alegria de aprender o labor-sabor de docenciar. In: TONINI, Ivaine Maria et al. (Orgs.). **O livro didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017, p. 9-21.
- LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal, lógica dialética**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1975.

SANTOS, A. R. dos; LASTÓRIA, A. C. • Avaliação do livro didático na feitura do ser docente: o PNLD no processo de formação do professor

MELO, Fernando Garcez de. Livro Didático: a construção de uma política educacional e social. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 9, n. 1, p. 58-79, jan./jun., 2016.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Geografia e ensino: Os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão. In: CARLOS, Ana Fani A.; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

RUA, João. O Professor, o livro didático e a realidade vivida pelo aluno como recursos para o ensino da geografia. **Boletim Gaúcho de Geografia**. Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB), v. 24, p. 87-96, maio, 1998.

Eurocentrismo e colonialidade nos livros didáticos de Geografia: narrativas, hierarquias e disputas epistêmicas

*Gabriel Siqueira Corrêa
Mariana Martins de Meireles*

Todo conocimiento posible se encuentra in-corporado, encarnado en sujetos atravesados por contradicciones sociales, vinculados a luchas concretas, enraizados en puntos específicos de observación [...]. La idea eurocentrada del 'punto cero' obedece a una estrategia de dominio económico, político y cognitivo sobre el mundo, del cual las ciencias sociales han formado parte. Es por eso que, desde sus inicios, el grupo modernidad/ colonialidad ha venido propugnando por una reestructuración, decolonización o postoccidentalización de las ciencias sociales

(CASTRO GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007, p. 21).

O debate sobre a expansão do colonialismo europeu e suas mais diversas formas de apropriação (territorial, econômica, política, cultural, epistêmica, etc.) dos lugares, sujeitos e suas formas de vida, evidencia uma face perversa do capital e de seu projeto cultural que conduziu o mundo, após o advento das grandes navegações em meados do século XVI, a assumir uma perspectiva eurocentrada de conhecimento e cosmovisão. Na contemporaneidade, por sua vez, insurgem no âmbito dos estudos pós-coloniais¹ distintas *comunidades epistêmicas* que denunciam tais estruturas e hierarquias de poder, elucidando formas hegemônicas de exploração/dominação advindas de uma civilização imposta, cujo projeto culminou na subalternização de sujeitos e seus territórios².

Como desdobramento deste pensamento contra-hegemônico, nascem formas de resistências e mecanismos contrários aos distintos modos de subordinação eurocêntrica. Destaca-se, nesse movimento, a identificação de níveis verticalizados e hierarquizados de poder e posição social (brancos, negros e

¹ Ver Quijano (2005); Grosfoguel (2010); Walsh (2003); Mignolo (2003, 2008); Porto-Gonçalves (2005).

² Especificamente a África e a América Latina.

índios) que foram historicamente forjados. Ao serem analisados em escala global, aparecem vinculados à produção de um imaginário social que justifica a apropriação pelos europeus das formas de: *ter* (riquezas naturais), *ser* (sujeito ontológico e cultural) e de *saber* (produção de conhecimento) dos diversos povos que foram subalternizados ao redor do mundo. Contesta-se, nesse sentido, a ideologia de superioridade cultural e epistêmica eurocentrada, bem como os dispositivos de inferiorização dos sistemas culturais e intelectuais, das crenças, valores, visões de mundo e o enquadramento de subjetividades de povos não europeus (QUIJANO, 2005).

Esta perspectiva contestatória ao eurocentrismo conduziu pesquisadores latino-americanos à elaboração e à defesa um *projeto decolonial* (MIGNOLO, 2008). Neste projeto, tenciona-se, por exemplo, as hierarquias de saber, validando outras formas de conhecimento e cosmovisão. A título de exemplificação, podemos citar as construções teóricas de Quijano (2005), especificamente o trabalho com os conceitos de “decolonialidade do saber” e “decolonialidade do ser”; Sousa Santos (2009), com a proposição de um “sul epistêmico”; e Mignolo (2008) que sugere uma “desobediência epistêmica”. Estas inserções introdutórias, de certo modo, justificam e referenciam a proposição deste texto, que têm como centralidade a discussão sobre eurocentrismo e colonialidade nos livros didáticos de Geografia.

Do ponto de vista empírico, este trabalho ancora-se na investigação do processo de avaliação de livros didáticos de Geografia, inscritos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), vinculados ao edital 04/2015/CGPLI /PNLD 2018 que se destina à aquisição de obras didáticas para o Ensino Médio. Para tanto, realizou-se metodologicamente uma análise documental nos seguintes instrumentos legais: Edital 04/2015/PNLD 2018; Guia de Livros Didáticos 2018; Ficha avaliativa PNLD/2018. A investigação orientou-se pela seguinte pergunta de pesquisa: como as normativas vinculadas aos processos de avaliação do PNLD abordam a questão étnico-racial nos livros didáticos de Geografia?

Desse modo, considerando a importância desse debate, e principalmente das condições e possibilidades nos livros didáticos de Geografia³, o texto busca problematizar questões presentes no eixo dedicado aos *princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano*, particularmente as que envolvem, de forma indireta, o combate ao eurocentrismo e às hierarquias de poder presentes na sociedade. Além disso, tenciona-se as implicações que essas questões geram nos processos de análise dos materiais didáticos, bem como nos resultados obtidos e expressos no Guia do Livro Didático, sob

³ Aqui podemos situar os trabalhos de Tonini (2002), Ratts (2007), Corrêa (2013).

a forma de texto-resenha. Por fim, nos ocupamos a pensar nas limitações da ficha avaliativa, considerando o conjunto de conteúdos dos livros didáticos e os mecanismos editoriais implicados neste processo.

No que se refere à análise dos dados, priorizou-se como princípio a análise do conteúdo apresentado, sobretudo, no enunciado das questões da ficha avaliativa e suas disposições no Guia dos Livros Didáticos. A ênfase recaiu sobre a seção *formação cidadã*, bloco de avaliação orientado pelo respeito à legislação, normas e diretrizes vigentes para o Ensino Médio. Os dados foram estruturados levando em consideração o debate geográfico e os tensionamentos advindos das narrativas hierárquicas de conhecimento que ecoam dos livros didáticos. Nesse sentido, a partir do reconhecimento de uma virada epistêmica, tem-se como resultado deste trabalho o questionamento da perspectiva eurocêntrica e colonial de conhecimento difundida nos livros didáticos de Geografia, que acompanha a própria disputa no campo dos saberes do que é a Geografia e quais são seus objetivos na cena contemporânea.

Eurocentrismo e Colonialidade: questionamentos a partir do PNLD

Para iniciar as discussões desta seção, retomamos questões relacionadas ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Recentemente, os investimentos realizados neste programa o consolidou como um dos maiores programas de livro didático do mundo, dada sua abrangência em escala nacional, sua importância pedagógica e seu caráter econômico. Nos últimos cinco anos, o governo brasileiro investiu pouco mais de 5 bilhões de reais na compra e distribuição de livros didáticos para escolas públicas no Brasil. Em 2017, por exemplo, foram distribuídos 175 milhões de exemplares de ensino fundamental por todo território nacional. Essa expressividade numérica indica a importância dada pelo Estado a esse material didático, e o seu poder de difusão nas instituições de ensino e, por consequência, na utilização pelos professores de Geografia. O livro didático constitui-se ainda hoje, mesmo com a inserção de outros recursos didáticos, como a principal referência teórico-metodológica utilizada em sala de aula.

De certo modo, o livro didático pode ser compreendido como um elemento comum aos estudantes brasileiros, gerando uma determinada uniformização curricular. As obras didáticas que são enviadas para escolas passam basicamente por duas etapas principais: são aprovadas pelo PNLD e posteriormente escolhidas pelos professores em suas unidades ou redes de ensino. Esta última se dá através das normativas e orientações do Guia de Livros didáticos, cujo material contém as resenhas das coleções aprovadas. O complexo processo de avaliação tem como finalidade analisar o conteúdo dos livros, ve-

rificando as ocorrências de erros conceituais e/ou informações incorretas; o respeito a um conjunto de legislações; a coerência teórico-metodológica, além de observar veiculação de estereótipos ou preconceitos. Esta avaliação criteriosa prima pela qualidade das obras didáticas que serão acessadas por estudantes e professores da Educação Básica.

Assim sendo, se, por um lado, o PNLD constitui-se como um importante instrumento de avaliação das coleções didáticas, por outro, pode ser compreendido como um relevante espaço de possibilidades e questionamentos, tanto do processo quanto do próprio conteúdo dos livros didáticos. Esta compreensão nos permitiu elaborar uma crítica sobre o referido processo avaliativo, concentrando nossas análises nos instrumentos normativos e no tensionamento de temas/conteúdos que constituem a atual agenda de ensino de Geografia. Especificamente, neste texto, nos dedicamos a pensar sobre a presença de narrativas eurocêntricas nos livros didáticos que apontam aspectos coloniais engendrados no campo geográfico.

Esse tensionamento pode ser visto nas fichas de avaliações, a partir da presença de perguntas sobre a promoção dos conteúdos que envolvem a temática sobre gênero ou étnico-racial, que ganham força no PNLD a partir dos anos 2000. Tais perguntas são mobilizadas tanto pela importância desses temas na agenda geográfica quanto pela pressão de movimentos sociais. A título de exemplificação, tem-se o Movimento Negro que lidera a luta pela inserção de temas na educação referentes ao racismo desde os anos de 1930; culminando na criação de legislações como a lei 10.639⁴, e posteriormente a lei 11.645⁵, que institucionaliza a obrigatoriedade desses temas no ensino. Pode-se inferir que as questões presentes na ficha expressam a preocupação com essa agenda contemporânea no ensino de Geografia e pode ser compreendida como um modo de problematizar e combater o conjunto de hierarquias presentes em nossa sociedade, constituídas sob uma racionalidade eurocêntrica.

A partir dos movimentos de evolução do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), desde sua implementação no contexto brasileiro, é possível observar mudanças na proposição dos editais que regulam o processo de aquisição de obras didáticas destinadas aos estudantes e professores de escolas públicas que integram as redes de ensino do país. Neste processo, o edital consiste em um dos principais marcos normativos da avaliação de obras didá-

⁴ Para mais informações sobre a lei 10.639/03 e o ensino de Geografia, ver Santos (2007).

⁵ A Lei 11.645/2008 altera a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”. Isso implica a necessidade de abordar a temática em questão no ensino de todas as disciplinas do currículo da Educação Básica.

ticas no âmbito do PNLD. As prescrições do edital orientam desde a composição das coleções (conteúdos, forma, projeto gráfico, abordagens, etc.) até a elaboração da ficha e o processo de avaliação por parte dos avaliadores. Dessa forma, o edital configura-se como um elemento orientador que influencia a presença/ausência desses conteúdos/temas nos livros didáticos.

No caso do Edital 04/2015 – CGPLI – PNLD 2018, utilizado como instrumento de análise neste trabalho, nota-se a disposição dos critérios de avaliação a partir de duas vertentes, a saber: 1) os *critérios comuns* a todas as áreas, onde estão presentes questões éticas referentes à promoção do exercício da cidadania e do convívio social, com base em princípios educativos presentes nas legislações brasileiras; 2) *critérios eliminatórios específicos* que são destinados a cada área do conhecimento. De modo particular para este artigo, elegemos como ancoragem argumentativa as questões a serem analisadas nas obras didáticas a partir dos critérios comuns a todas as áreas. Isso se deu em função da concentração do debate relacionado à formação cidadã, em que estão alocadas, de certo modo, as discussões sobre eurocentrismo e colonialismo.

Em conformidade com o edital vigente para cada etapa do PNLD, elabora-se uma ficha avaliativa que normatiza o processo de avaliação, ou seja, o trabalho dos avaliadores. Em cada versão do PNLD, tem-se uma ficha específica, considerando a etapa de ensino a que se destinam as coleções. Nesse sentido, a ficha configura-se como um dos principais instrumentos do processo de avaliação, uma vez que tal processo é centrado nas questões e nas seções que lhes são constitutivas. No caso específico deste trabalho, utilizamos como referência a ficha de avaliação vinculada ao edital 04/2015 – CGPLI – PNLD 2018, destinada à avaliação de obras do Ensino Médio. A partir da referida ficha, é possível construir parâmetros comuns que, embora induzam a uma certa padronização, direcionando o olhar sobre as coleções, não eliminam a subjetividade do processo avaliativo, em virtude das particularidades analisadas por cada avaliador.

De modo sintético, a ficha é composta pela seguinte estrutura, conforme consta no Guia de Livros Didáticos 2018:

- I) DESCRIÇÃO GLOBAL DA OBRA (Apresentação sumária dos livros que constituem a obra didática).
- II) FORMAÇÃO CIDADÃ (Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental e observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano).
- III) PROPOSTA PEDAGÓGICA, CONTEÚDOS, ATIVIDADES E ILUSTRAÇÕES (Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados; e correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos).

IV) MANUAL DO PROFESSOR (Observância das características e finalidades específicas do Manual do Professor e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada);

V) ASPECTOS DO PROJETO GRÁFICO-EDITORIAL DA OBRA (Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra) (BRASIL, 2017, p. 102-121).

Na ficha avaliativa, esses tópicos, com exceção da descrição global da obra, são constituídos por perguntas utilizadas como parâmetros para: a) aprovação/reprovação da coleção; b) indicações de erros, incoerências, atendimento à proposta teórico-metodológica, potencialidades e qualidades; c) construção das resenhas para a composição do Guia do Livro Didático, instrumento de formação e principalmente de escolha das coleções didáticas, por parte dos professores.

Durante este trabalho de análise da ficha avaliativa utilizada no PNLD/2018, identificamos oito questões de naturezas distintas indicando: a promoção da imagem da mulher e a abordagem da temática de gênero; debates que auxiliem no combate à violência; a promoção de direitos humanos, respeito e valorização da diversidade, além da promoção da cultura e história dos afro-brasileiros. Desse modo, tendo em vista a abrangência destas questões e respeitando o recorte temático deste texto, foram selecionadas, para o nosso *giro descolonial*, cinco destas questões, em função da relação que estabelecem com temas subalternizados nos livros didáticos.

As cinco questões selecionadas são compostas por duas de característica mais gerais⁶ que abordam a presença/ausência de preconceitos e estereótipos distintos, como: regional, espiritual, de gênero, de linguagem, e étnico-racial. Essas questões implicam um olhar panorâmico, que visa identificar se existem expressões, conteúdos e imagens que podem induzir a estereótipos e preconceitos. Também consideramos importantes duas questões relacionadas à promoção da imagem da mulher e a abordagem de gênero⁷, em função da

⁶ 1. A obra está isenta de veicular estereótipos e preconceitos de: condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, condição de deficiência, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos?; e 8. Incentiva a ação pedagógica voltada para o respeito e a valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício da convivência respeitosa? (BRASIL, 2017, p. 103).

⁷ 5. Promove positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, destacando sua visibilidade e protagonismo social, tanto em textos e ilustrações quanto em propostas pedagógicas e demais atividades didáticas?; e 6. Aborda a temática de gênero e da não violência visando à construção de uma sociedade não sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homofobia e/ou outras formas de preconceito de gênero? (BRASIL, 2017, p. 104).

relevância da inserção desses temas na agenda de ensino, nos materiais didáticos e na formação dos professores. Por fim, nos dedicamos com mais densidade à questão que aborda o debate étnico-racial, vinculado tanto à população indígena quanto à negra, conforme reproduzimos a seguir:

Promove positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociais e científicos, além de considerar seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcam a formação e a construção do espaço geográfico brasileiro? (BRASIL, 2017, p. 103).

A partir da análise desse enunciado, observamos implicitamente uma complexidade de questões que não podem ser traduzidas apenas como presença ou ausência de conteúdos sobre a questão étnico-racial. Ou seja, a resposta daqueles que avaliam a coleção não pode ser direcionada de forma simplificada, considerando as polarizações sim/não. Nesse sentido, uma análise mais profunda envolve os seguintes aspectos: 1) o questionamento sobre a existência ou não da promoção de uma imagem positiva sobre a população afro-brasileira e indígena; 2) a questão da visibilidade tomando como referência a agenda de temas como: formas de organização, saberes sociais e científicos; e por fim, 3) a inserção dos conteúdos que envolvam a participação desses grupos em temas referentes à formação e à organização do espaço geográfico brasileiro.

Nessa perspectiva, do ponto de vista analítico, notamos que esta questão induz à inserção dessas temáticas em diferentes conteúdos abordados nos livros didáticos, tanto no que diz respeito à narrativa da formação do território, quanto à composição da população e organização do espaço geográfico. Desse modo, sendo esta uma questão presente na ficha avaliativa, nota-se que tais inserções nas coleções didáticas, por vezes, referem-se apenas ao atendimento superficial ao edital pelas editoras e autores, com a finalidade de garantir a aprovação das coleções submetidas ao processo de avaliação.

Embora não seja uma questão tratada com excelência nas coleções didáticas, cabe considerar que esta obrigatoriedade do edital/ficha pressiona o mercado editorial, implicando a qualificação dos conteúdos e temas abordados nos livros didáticos. Com o atendimento parcial a essa questão posta pelo edital⁸, os livros didáticos buscam o respeito às normas e às leis, nesse caso, especificamente a lei 11.645. No processo de análise da ficha avaliativa do

⁸ A temática étnico-racial consta no edital sob a seguinte forma: “abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária” (BRASIL, 2017, p. 82). Esta normativa direciona as editoras e suas respectivas coleções para a inclusão desta temática nos livros didáticos.

PNLD/2018 e, comparando com a ficha avaliativa do PNLD/2017, consideramos que há uma perda significativa quanto à observação detalhada por parte dos avaliadores para essa questão.

Notamos que na ficha anterior havia três perguntas sobre o tema, gerando uma diferença substancial na análise da coleção. Na versão mais atualizada, por sua vez, houve a supressão de duas perguntas que indicavam distintas dimensões da questão étnico-racial, gerando simplificação e pouca densidade na análise deste tema nas obras didáticas. Apresentamos a seguir as referidas questões do PNLD/2017:

Promove positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações e saberes sociais e científicos, além de considerar seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcam a formação do espaço geográfico brasileiro? (BRASIL, 2017, p. 112).

Promove positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes atividades para construção atual do espaço brasileiro? (BRASIL, 2017, p. 112). Aborda a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária? (BRASIL, 2017, p. 112).

Em uma primeira análise, corre-se o risco de compreender estas três questões como mera repetição⁹. Todavia, quando aprofundamos o espectro analítico, observamos que, embora possuam semelhanças, estas questões atendem a uma agenda mais ampla, com demandas distintas. Neste caso, não seria necessário apenas a obrigatoriedade da inserção de conteúdos relacionados à promoção de populações não brancas, mas, sim, a proposição de debate, mais abrangentes sobre a questão étnico-racial, com vistas a combater o racismo na sociedade. O referido conjunto de perguntas centraliza e amplia a questão étnico-racial, visando à construção de uma sociedade antirracista. Isto porque o foco do debate não pode ser reduzido à promoção da cultura/saberes dos afrodescendentes e indígenas, ou mesmo à importância destes povos na formação do território. Antes, a questão étnico-racial precisa constituir-se enquanto conteúdo denso e propositivo nos livros didáticos, uma vez que encaminha para a construção de visões de mundo e se propõe a elaborar críticas sobre as hierarquias e disputas espaciais globais.

Ademais, nota-se que este conjunto de questões acompanha a discussão sobre racismo e violência, o que implica a existência de um debate mais pro-

⁹ 7. Promove positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes atividades para construção atual do espaço brasileiro? (BRASIL, 2017, p. 104).

fundo sobre o racismo e suas formas de manifestação na sociedade. Trata-se de uma discussão que não está localizada apenas nas relações cotidianas e situações imediatas, mas na dimensão histórica e nas diversas escalas espaciais onde o racismo se manifesta sob diferentes facetas. Isto abre possibilidades no trabalho em sala de aula a partir do posicionamento e do questionamento do racismo nas mais diversas arenas em que ele é (re)produzido.

Desse modo, podemos considerar que a única pergunta presente na ficha avaliativa PNLD/2018 que está relacionada com a questão étnico-racial aparece associada a outras que envolvem a temática de gênero, a promoção da diversidade, a identificação de formas de preconceito religioso, regional e da sexualidade, gerando impactos e instaurando fraturas no debate sobre colonialidade e eurocentrismo¹⁰, temas que são subjacentes ao nosso campo disciplinar, do qual o ensino é peça fundamental. Entendemos que essas fraturas produzidas pelo eurocentrismo¹¹, advêm do fato dessas questões terem papéis fundamentais na desconstrução e reconstrução de visões de mundo construídas sob esta hegemonia epistêmica, que se traduzem na concepção de colonialidade do saber.

Sob este ângulo, a presença dessas temáticas na educação se transforma em um processo que reúne emancipação, luta e empoderamento por parte das populações negras e indígenas, contrapondo-se a *produção de não existências*¹². Nesse sentido, pensando do ponto de vista da “sociologia das ausências” (SOUZA SANTOS, 2006), contesta-se o apagamento destas questões nas obras didáticas ou a sua inserção superficial, pontual e isolada nos conteúdos. Com esta dilatação, caminhamos para uma abertura de possibilidades outras no ensino de Geografia, desta vez, um pouco mais plural e concreta, utópica e realista como nos convoca a agenda mais emergente deste campo do conhecimento.

¹⁰ Podemos definir o eurocentrismo como uma visão de mundo que situa a Europa em seu centro, definindo a sua experiência, seus saberes, suas formas de conhecimento, e estruturas sociais como corretas e ideais, transformando tudo que é diferente em inferior. O eurocentrismo enquanto projeto cognitivo atuou junto ao processo de expansão europeia sobre o mundo, no período da colonização e do imperialismo, transformando a perspectiva dos dominados sob seu poder. Assinalamos que ela não representa de todas as formas de conhecer de todos os europeus, mas de uma forma específica que se tornou hegemônica e atuou colonizando outras formas de saber e conhecer o mundo, anteriores ou diferentes a ela (QUIJANO, 2005).

¹¹ O debate sobre o eurocentrismo não visa descaracterizar ou subalternizar o papel dos avanços científicos ocorridos na Europa, mas refletir que grande parte dessas conquistas não foram autogeradas, construídas a partir de processos de acúmulo desiguais de poder, sendo os contextos favoráveis fruto dos processos de colonialismo e imperialismo. Em nossa leitura de mundo é importante saber que existem outras formas de conhecer o mundo, bem como outras óticas de abordagens construídas a partir de cada lugar.

¹² Para Boaventura de Sousa Santos (2006, p. 787), há produção de não existência sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível. O que une as diferentes lógicas de produção de não existência é serem todas elas manifestações da mesma monocultura racional.

Nessa perspectiva, considerando a Geografia enquanto uma ciência que contribuiu para a formação de visões de mundo, cabe ressaltar que, no conjunto de seus conteúdos, escolares ou não, o discurso forjado reproduz, elabora e difunde, em certa medida uma “geografia imaginária” (SAID, 1990). Esta, por sua vez, enquanto construção discursiva, estabelece narrativas e representações sobre as diferentes populações e espaços, a partir da produção de um conhecimento produzido e legitimado pela imposição de uma narrativa eurocentrada de mundo.

Estas visões de mundo, historicamente difundidas, possuem distintas hierarquias, a saber: linguísticas, étnico-raciais, culturais, religiosas; transformando, assim, uma história regional europeia em uma história universal (MIGNOLO, 2003). A manutenção dessas hierarquias tem colocado a narrativa dos europeus no centro das propostas/conteúdos de ensino em diversas áreas do conhecimento e mais especificamente no campo geográfico. A centralidade dessa cosmovisão coloca em planos inferiores escalas nacionais e locais, além de criar homogeneizações e reducionismos, agrupando indivíduos diversos sob rótulos: “africanos”, “americanos”, “asiáticos”, todos eles definidos em comparação ao “europeu”. Tem-se ainda, neste cenário, a criação de binarismos e separação, tais como: razão-emoção, moderno-tradicional, civilizado-primitivo, misticismo-científico (QUIJANO, 2010).

Ainda que essas leituras não apareçam de forma explícita nos livros didáticos, de certo modo, elas constituem as narrativas de mundo difundidas historicamente, produzindo uma experiência no ensino que tende a naturalizar “[...] a experiência dos indivíduos neste padrão de poder. Ou seja, fazê-las entender como naturais, conseqüentemente como dadas, não suscetíveis de ser questionadas” (QUIJANO, 2010, p. 86). Estas formas eurocêntricas de conhecer e explicar o mundo são trabalhadas sob a perspectiva da “colonialidade do saber” ou ainda “colonialidade do poder”.

Nesta perspectiva, acabamos por reproduzir e forjar uma Geografia composta por narrativas europeias e estadunidenses, enquanto as questões provenientes do espaço em que vivemos são silenciadas e oprimidas. Assim sendo, no âmbito do trabalho sobre as nuances da colonialidade do saber, é preciso reconhecer que “há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhe são próprias” (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 10.). Esta compreensão, de certo modo, justifica a influência eurocêntrica na produção do conhecimento, implicando ainda os modos de ensinar-aprender Geografia, quando estes são orientados por essa matriz de pensamento externa, ocultando os processos de colonialidade.

Além das questões referentes à colonialidade do saber, cabe ressaltar aspectos sobre a colonialidade do poder, tendo em vista suas relações com o racismo e o patriarcado. Para Quijano (2010), a colonialidade do poder é um dos elementos que constituem o padrão de poder mundial capitalista, baseado em uma classificação racial hierárquica da população global, atuando de forma material e subjetiva nas dinâmicas cotidianas e societais. Isso se dá em um processo de “racialização”¹³ das relações de poder, junto à criação de identidades sociais e geoculturais.

Nesse sentido, a “colonialidade do poder” expressa uma classificação em que não é apenas o controle das relações de produção que funda uma experiência desigual de poder. A experiência histórica da América Latina indica formas heterogêneas que, no capitalismo mundial moderno/colonial, têm na raça um padrão estruturante ainda que relacionado à ideia de trabalho e gênero. Vista assim, a “raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder [...]. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial” (QUIJANO, 2005, p. 229-230).

Na compreensão de Grosfoguel (2010), a colonialidade do poder é constituída por um conjunto de hierarquias globais, ou como ele denomina, *heterarquias*. Nesta lógica, os modos de exploração e dominação estariam associados às questões sexuais, políticas, epistêmicas, econômicas, espirituais, linguísticas e por fim raciais. Neste jogo de forças, “a ideia de raça e racismo se torna o princípio organizador que estrutura todas as múltiplas hierarquias do sistema-mundo” (GROSFOGUEL, 2010, p. 466). Estas hierarquias mantidas entre europeu e não europeu conformam as estruturas de poder global.

A noção de colonialidade do poder, no âmbito do PNLD, pode ser questionada a partir da proposição das questões sobre gênero, racismo, bem como outras formas de subalternização presentes no trabalho de avaliação das coleções didáticas, a partir da orientação normativa da ficha avaliativa. Este processo, de certo modo, abre possibilidades para o questionamento dessas heterarquias, bem como das questões relacionadas à colonialidade e ao eurocentrismo, rumando para o movimento de *descolonização epistêmica*, tão urgente para o campo geográfico.

¹³ A “racialização” das relações de poder entre as novas identidades sociais e geoculturais foi o sustento e a referência legitimadora fundamental do caráter eurocentrado do padrão de poder, material e intersubjetivo. Ou seja, da sua colonialidade. Converteu-se, assim, no mais específico dos elementos do padrão mundial do poder capitalista eurocentrado e colonial/moderno e atravessou – invadindo – cada uma das áreas da existência social do padrão de poder mundo, eurocentrado, colonial/moderno (QUIJANO, 2010, p. 119).

Para tal, faz-se necessário um exercício de *imaginação epistemológica* que permita diversificar saberes, observando outras escalas de avaliação e identificação; além de estender a compreensão sobre as práticas, para além das eurocentradas. Segundo Sousa Santos (2006), esse exercício possui uma ótica de desconstrução e outra reconstrutiva, que permite questionar o que está sendo feito, e do mesmo modo apresentar outras perspectivas, vislumbrando outras miragens possíveis.

A perspectiva eurocêntrica nos livros didáticos de Geografia

No tópico anterior abordamos as questões da ficha avaliativa que orientam a análise dos livros didáticos no âmbito da formação cidadã, especificamente aquelas associadas ao eurocentrismo e à colonialidade, conceitos centrais deste texto. Tendo em vista ampliar nosso escopo, apresentaremos, nesta seção, uma análise a partir dos textos-resenhas que compõem o Guia de Livros Didáticos/2018. Para tanto, fizemos uma seleção de textos considerando o conteúdo discursivo das coleções didáticas no que se refere à abordagem das questões sobre diversidade étnico-racial, formas hierárquicas de manutenção de poder e dominação global.

No que diz respeito à questão étnico-racial, observamos que este é um conteúdo que aparece de forma frequente como inserção pontual nos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio, com presença específica no livro do 2º ano, em que o tema sobre população brasileira é abordado. Pode-se inferir que esta abordagem fragmentada e isolada não possibilita que os estudantes e professores construam referências sobre o debate étnico-racial, tampouco percebam as formas de racismo em diferentes espaços e processos da sociedade. Algumas coleções didáticas, quando se dedicam a abordar o racismo, não aprofundam suas origens, formas de manutenção e mecanismos de combate. Raras são as que discutem sobre democracia racial, branqueamento ou questão quilombola, sem reduzi-las a definições simplistas. Nota-se, ainda, um silêncio ensurdecedor sobre a multiplicidade de práticas de resistência e suas formas passadas e modernas, induzindo ao apagamento, por exemplo, das lutas/ações do movimento negro e de outros coletivos sociais em favor desta causa.

No que tange às narrativas espaciais, campo de conhecimento da Geografia, notamos que, na maioria das coleções didáticas, o debate sobre Oriente Médio, África e América do Sul e Central aparecem de modo tangencial, imperando uma abordagem eurocêntrica. Desse modo, nas abordagens sobre África, mesmo quando se propõem a uma desmistificação, concentram-se em problemas e estigmas do continente, transmitindo tanto uma imagem única de miséria, fome e guerras civis quanto realçando os aspectos físicos e riquezas

naturais. O debate sobre descolonização e pan-africanismo fundamentais para compreensão dos dilemas e disputas atuais não são contemplados.

Sobre o Oriente Médio, imperativamente este é visto ora sob a ótica da guerra, ora pelo viés dos estigmas religiosos, em que a referência ao Islã é frequentemente acompanhada à menção a grupos terroristas. No que se refere à abordagem espacial da América Central, nota-se um conteúdo reduzido, confuso que pouco contribui para construção de conhecimentos. Nesta mesma situação aparece a América do Sul que, mesmo sendo a realidade geográfica vivenciada pelos estudantes brasileiros, é apresentada de forma incipiente, por vezes inviabilizando seus modos de ser e de saber. Nota-se um distanciamento/apagamento das discussões sobre descolonização, migrações, formas de controle e poder, geopolítica mundial e suas estruturas dominantes, frente às problemáticas evidenciadas nos países europeus e nos Estados Unidos.

Do ponto de vista da estrutura/conteúdo do Guia de Livros Didáticos/2018, observamos que, por uma recomendação metodológica, todas as resenhas apresentam uma pequena apreciação sobre a formação cidadã que varia de acordo com a coleção e a subjetividade dos avaliadores. Foi possível identificar menção à questão étnico-racial nas resenhas das quatorze coleções aprovadas. Todavia, embora apontem a inserção da temática, apenas onze indicam de forma mais contundente o tipo de inserção ou necessidades complementares de cada coleção.

A partir da análise e interpretação das resenhas, depuramos quatro perspectivas sobre a inserção da discussão étnico-racial nas coleções didáticas, a saber: 1) insere de modo satisfatório, 2) insere de modo pontual ou insuficiente, 3) insere através de boxes específicos e 4) a coleção constitui-se por aspectos eurocêntricos.

Na perspectiva satisfatória, observa-se que as coleções buscam atender aos preceitos do edital. No entanto, há diferença entre as resenhas que só apontam a inserção das temáticas, e outras que inclusive qualificam essa inserção, como podemos notar neste trecho da resenha da coleção “Geografia no cotidiano”:

A coleção promove, de forma positiva, a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas. Apresenta a organização social dos povos que residem na Amazônia, abordando as comunidades indígenas e quilombolas, realçando a importância dos seus saberes. [...] As temáticas de gênero e da não violência são abordadas a partir de exemplos textuais da luta e conquista dos homossexuais. Afirma o direito de crianças e adolescentes, promovendo a educação e cultura em direitos humanos. [...] Há possibilidade de criticidade quanto às desigualdades de gênero, valorizando as conquistas femininas. Outro aspecto destacado é a luta dos homossexuais por reconhecimento dos seus direitos civis. A coleção traz, ainda, a temática indígena e a cultura afro-

brasileira, destacando a atuação de movimentos sociais que lutam pelo reconhecimento das desigualdades que atingem estas minorias sociais (BRASIL, 2017, p. 52-54).

Quanto à inserção pontual e insuficiente, identificou-se a partir dos indicativos das resenhas quando sinalizam a necessidade de aprofundamento, ou possíveis falhas do material. Nestes casos, observa-se que há uma preocupação em cumprir o edital, porém a abordagem da temática na sistematização dos conteúdos é superficial e incipiente, demarcando indícios da manutenção de um padrão eurocêntrico e colonial, tal como aparece na coleção “Geografia – contextos e redes”:

A cultura afro-brasileira não é destacada nos seus aspectos positivos na coleção. [...]. Como limitações da coleção, estão o tratamento superficial dado à promoção positiva da cultura afro-brasileira e indígena e o tema do combate à homofobia e outras formas de preconceitos de gênero. [...] Quanto aos conteúdos da coleção relativos à promoção de uma sociedade multicultural, especialmente no que se refere à imagem positiva da cultura afro-brasileira, recomenda-se a busca de materiais complementares alternativos como recursos de ensino, a fim de ampliar o conhecimento do estudante na construção do espaço geográfico (BRASIL, 2017, p. 92-93).

Nota-se nesta descrição-análise que este trecho da resenha indica a limitação no trabalho com a promoção de uma imagem positiva da cultura negra, indicando ao professor a necessidade de buscar materiais complementares. Nesta coleção, procurou-se atender as observâncias do edital, porém a abordagem dos conteúdos demonstrou-se superficial e pouco problematizadora.

No caso das coleções que adotam estratégias de inserção desses temas a partir de boxes específicos, citamos como exemplo a coleção “Espaço e Identidade”:

Na coleção, os boxes Culturas em foco e Mulheres em foco garantem, também, a valorização de outras formas de conhecimento, contemplando o estudo das relações entre a sociedade e a natureza, além de favorecer a interdisciplinaridade, na medida em que acionam elementos de outras disciplinas e matrizes de saberes. Sobre este aspecto, há chamadas em outras partes dos textos e das atividades, para a constituição de trabalhos conjuntos na relação da Geografia com outros campos de conhecimento. [...] O tratamento conferido ao continente africano, diluído em temas estruturantes da Geografia do mundo, necessita de maiores discussões para o entendimento da construção de representações das populações afro-brasileiras. Ao inserir estes apontamentos, você deve possibilitar ao estudante uma compreensão mais dinâmica e complexa da construção do espaço geográfico (BRASIL, 2017, p. 80-82).

Neste fragmento, a resenha ressalta o debate sobre gênero a partir dos boxes específicos, problematizando a ausência de debates referentes ao conti-

nente africano na coleção em análise. É interessante notar que em alguns casos a estratégia de inserir boxes e/ou textos complementares muitas vezes dissocia o campo de debate geográfico dessas temáticas, colocando em xeque sua relevância.

Por fim, um horizonte eurocêntrico desponta nas coleções didáticas indicando que, ainda que a temática da diversidade étnico-racial seja inserida através de textos escritos e imagéticos, ela aparece, muitas vezes, para atender ao edital, deixando escapar a predominância de uma abordagem eurocêntrica:

Na abordagem da Geografia Regional, os conteúdos partem de uma narrativa eurocêntrica e estadunidense, dando pouca atenção aos espaços localizados no Hemisfério Sul. Os estudos sobre a América do Sul aparecem apenas ao final da coleção e de modo sintético. No que diz respeito ao Continente Africano, o debate se organiza, em sua maioria, a partir de características negativas desse recorte espacial. [...]. No que diz respeito às questões pertinentes à diversidade étnica, elas estão presentes de forma pontual, com menções sobre as populações brasileiras indígenas e negras concentradas em um dos livros. Suas contribuições no âmbito social, econômico e político e seu papel na formação do território são pouco abordados (BRASIL, 2017, p. 64).

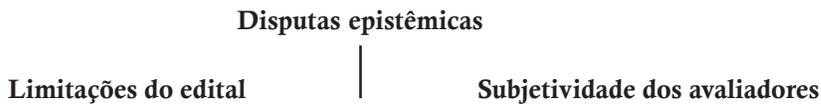
Este fragmento analítico, em certa medida, reitera nosso argumento de que mesmo com consideráveis mudanças no tratamento da questão étnico-racial nos livros didáticos de Geografia, a abordagem dessa temática ainda é marcada por uma narrativa eurocêntrica, inviabilizando a África e o sul geográfico no tratamento dos conteúdos escolares. Esta hegemonia epistêmica que se mantém nos discursos geográficos e que se materializa na expansão da imagem distorcida de um “espelho eurocêntrico” (QUIJANO, 2005), aponta que ainda há um longo caminho a percorrer para a desconstrução tardia da colonialidade e dos diversos padrões de poder engendrados historicamente nessas narrativas de mundo.

A questão étnico-racial nos livros didáticos: limitações e estratégias de inserção

O estudo das resenhas presentes no Guia de Livros Didáticos/2018 nos revela que há avanços na inserção e no tratamento da questão étnico-racial nas coleções didáticas quando comparamos com períodos anteriores. Todavia, vale ressaltar que estas inserções, na maioria das coleções, visam simplesmente o atendimento ao edital, o que não significa mudanças substanciais nas obras didáticas, tampouco nos processos de ensinar e aprender, distanciando-se de um debate contínuo e coerente no campo da Geografia e de outras áreas correlatas. Este cenário, portanto, nos conduziu a elaborar uma crítica, tomando a ficha avaliativa enquanto instrumento de regulação normativa, cujas sucessi-

vas modificações e aprimoramentos resultaram de ações dos atores envolvidos nos processos avaliativos, bem como do atendimento às pautas levantadas pelos movimentos sociais.

A partir da análise das resenhas sobre a presença do debate étnico-racial nos livros didáticos, ou ainda sobre as denúncias quanto à manutenção da narrativa eurocêntrica, propomos uma leitura crítica do referido material sob três óticas/forças que não se excluem:



De modo operativo, o esquema apresentado aponta dois sentidos: se por um lado o processo avaliativo das coleções didáticas abre possibilidades de tratamento da questão étnico-racial, por outro, este mesmo processo parece limitado quando identificamos as modulações de forças e ações que o atravessam. A primeira refere-se às *disputas* no campo epistêmico que, ao orientarem a construção discursiva dos livros didáticos, elegem uma narrativa única, invisibilizando outras e tornando comum a não inserção deste debate nos conteúdos escolares. Depois, observamos que as *limitações do edital*, do ponto de vista das normas, conduz para o tratamento superficial da questão, o que não leva a reprovação das obras. Por fim, notamos que a *subjetividade dos avaliadores* pode por um lado, denunciar a insuficiência/ausência desta discussão nos livros didáticos e, por outro, naturalizar sua inserção pontual, considerando que as coleções atendem ao edital.

Nesse sentido, ainda que as resenhas das coleções didáticas socializadas no Guia obedçam a um padrão, apresentando semelhanças, é preciso realçar suas distinções tendo em vista o conteúdo das coleções e a subjetividade dos avaliadores. Este modo particular de olhar cada coleção é constituído pela singularidade das trajetórias pessoais, formativas e profissionais do avaliadores, que se cruzam com suas visões de mundo e suas concepções sobre a questão étnico-racial e seus desdobramentos no campo geográfico e do ensino. A compreensão de cada avaliador, juntamente com seu duplo-cego¹⁴, sobre o conteúdo apresentado nas obras didáticas é construída através de uma *negociação de subjetividades*, ou seja, os elementos utilizados na produção da

¹⁴ No âmbito do PNLD, as coleções didáticas são avaliadas por pares, ou seja, duplos-cegos que são estabelecidos com a finalidade de garantir qualidade, integralidade e consistência ao processo avaliativo.

resenha resultam do cruzamento destes dois olhares sobre uma mesma coleção. Isso implica a percepção dos avaliadores sobre a inserção da temática, ou ainda nas formas de eleição sobre o que priorizar/socializar a respeito das coleção em análise.

Nesse sentido, observamos a partir das resenhas que existem diferentes estratégias das coleções cumprirem o edital no que tange ao debate étnico-racial. Há coleções que se inserem sob forma de seções específicas que atuam como complementos. Estes, por serem diversos, podem variar o foco, atendendo a vários pontos do edital, sem necessariamente aprofundar qualquer um deles. Essas estratégias não mudam a estrutura, nem integram de forma coerente esses temas na Geografia. Há casos em que a inserção é feita com um viés frequentemente culturalista, que negam questionar o papel do branqueamento como política pública do Estado para a formação da população brasileira.

Do ponto de vista da produção acadêmica no campo da Geografia, considerando o cenário apresentado nos livros didáticos, notamos limitações também da universidade, no que se refere exclusivamente às discussões sobre a presença da colonialidade nos materiais didáticos e suas implicações no âmbito das aprendizagens da Geografia escolar. Essas limitações se expressam sinteticamente através dos seguintes aspectos:

I. Apagamento dos debates nos currículos universitários: neste caso, nos referimos à escassez de componentes curriculares que visam o tratamento dessa agenda nos cursos de licenciatura em Geografia, academicamente justificável em função do aparecimento transversal dessa temática nos currículos. Contudo, temos vislumbrado que o esvaziamento deste debate tem resultado na fragilidade da formação dos professores, ao desvincular a questão étnico-racial das discussões geográficas.

II. Insuficiência da produção acadêmica: questionamos o fomento à produção científica no âmbito da Geografia, especificamente no campo do ensino. Em levantamento breve no banco de dados da CAPES¹⁵ identificamos índices insatisfatórios de dissertações e teses preocupadas com a temática étnico-racial articuladas ao campo geográfico e a formação de professores. A ausência de consolidação da temática em pesquisas acadêmicas, tem implicado um certo quadro de inércia deste debate na formação de professores, gerando poucos avanços teórico-metodológicos na abordagem da questão étnico-racial.

III. Quadro de inércia na agenda do ensino de Geografia: ainda que mudanças tenham ocorrido nos últimos anos, notamos certa marginalidade da questão racial nas discussões e pesquisas realizadas no âmbito do ensino de

¹⁵ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Geografia. De certo modo, o debate sobre as desigualdades em escala regional, nacional e internacional tem priorizado aspectos econômicos para justificar hierarquias e posições sociais dos sujeitos no mundo. Por essa razão, as dimensões eurocêntricas que demarcam distintas desigualdades aparece de modo naturalizado e sem a necessária densidade, impactando na fragmentação e na fragilidade da Geografia que se ensina.

Do ponto de vista analítico, estas três questões formam uma *tríade indissociável*, comprometendo seu entendimento em caso de fragmentação ou superposição das mesmas. Associadas a estas questões, nos aventuramos a pensar na descolonização do campo epistêmico escolar, especificamente na produção do conhecimento advindo do livro didático. Uma questão se anuncia: E se os livros didáticos de Geografia tomassem como referência outros lócus de enunciação dos conteúdos curriculares, ampliando visões de mundo e aprofundando o debate sobre a diversidade étnico-racial? Este talvez fosse um *caminho descolonial*, considerando, sobretudo, a aderência da comunidade escolar e suas arenas de poder a esta contraproposta.

Notas finais: caminhos para uma “desobediência epistêmica”

[...] é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos (QUIJANO, 2005, p. 139).

As palavras de Quijano (2005) são tomadas metaforicamente como referência reflexiva para as conclusões deste texto, não do debate aqui proposto. Elas revelam, por um lado, uma denúncia à imposição dos padrões eurocêntricos, e, por outro, soam como liberdade “*é tempo, enfim de deixar de ser o que não somos*”. De certo modo, foi isto que nos propusemos a fazer nesta síntese textual quando nos ocupamos a pensar a questão étnico-racial e seus desdobramentos no campo do ensino da Geografia, tomando como escopo analítico o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A partir de nossas análises chegamos à seguinte conclusão-inquietação: *Não é chegada a hora de quebrar o espelho eurocêntrico dos livros didáticos e consequentemente da Geografia escolar?*

De certa maneira esta libertação implicaria um deslocamento epistemológico de pensar uma Geografia mais próxima dos sujeitos, de seus lugares, suas histórias e modos de vida. Para tanto, torna-se urgente que, no entendimento da configuração do espaço geográfico, suas contradições e segregações, sejam vislumbradas formas de combater as desigualdades impostas aos sujeitos em determinadas partes do globo. Apontando, portanto, para a produção de uma Geografia forjada em uma narrativa implicada com os sujeitos e luga-

res que a produzem, e não mais referendada em uma narrativa eurocêntrica que, historicamente, tem nos revelado uma imagem distorcida do que somos, de onde viemos e onde estamos geograficamente no mundo.

Esta *geografia descolonial* pode então insurgir de uma *desobediência epistêmica*, onde se refutam referências, centralidades e hierarquias globais na produção de conhecimento do mundo. Para contestar as imposições, precedentes da colonialidade, torna-se imprescindível inverter lógicas, romper fronteiras, aproximar distâncias e instaurar outros paradigmas. O primeiro passo para esta *geografia descolonial/desobediência epistêmica* seria: iniciar olhando o mundo com os nossos próprios olhos, pensando-o a partir de um ponto de vista particular.

Antes de um concluir este gesto finalizador, reiteramos que, embora sejam notáveis as mudanças nos livros didáticos de Geografia, incorporando o debate étnico-racial na abordagem dos conteúdos, estas têm sido incipientes e pouco problematizadas, em muitos casos, reforçando premissas e narrativas eurocêntricas. Todavia não é nossa intenção “criminalizar” os livros didáticos. Afinal, o repertório que os constitui faz parte de um conjunto de tradições do campo disciplinar da Geografia. Ainda que reconheçamos mudanças e adaptações realizadas, sobretudo, pelas pautas de lutas e pressões de movimentos sociais, a estrutura consolidada desde da década de 90 do século passado pouco se alterou.

No âmbito do PNL D, cabe destacar que não é objetivo dos avaliadores identificar o eurocentrismo e a colonialidade dos materiais didáticos, muito menos a proposta da ficha avaliativa. Ela apenas reproduz questões que são identificadas como importantes para a formação cidadã (e fazem parte de uma agenda descolonial), mas não tem a função de fazer a crítica ou reprovar as coleções que reproduzem a lógica eurocêntrica, até porque nisto as editoras cumprem superficialmente o que está previsto pelos editais.

Na nossa compreensão, a mudança deve partir de uma tríplice dimensão epistemopolítica que articula *geografia-descolonização-educação*. Nesta pauta, seria fundamental uma abertura nos currículos universitários dos cursos de licenciatura em Geografia, associada à ampliação da produção acadêmica que incorpore o debate étnico-racial na formação dos professores, bem como na produção do conhecimento geográfico. Seria necessário, também, escutar as demandas dos movimentos sociais, que por décadas disputam espaços no campo educativo para a inserção desta temática. Ainda no âmbito das urgências, apontamos o cuidado com projetos políticos, ou, melhor dizendo, a-políticos que, sob falsas premissas de neutralidade, buscam, por um lado, uniformizar as propostas educacionais e, por outro, criminalizar agendas de debates pós-coloniais. Associados a esse conservadorismo instalado, estão as estratégias

agressivas do Estado materializadas em políticas que visam padronizar a agenda do ensino, realizando reformas verticalizadas, a exemplo da Reforma do Ensino Médio, ocorrida no Brasil em 2017.

Por fim, na busca por caminhos que nos conduzam à “desobediência epistêmica”, devemos “aprender a desaprender, e aprender a reaprender a cada passo” (MIGNOLO, 2008, p. 305) outras geografias, desta vez, que narrem as nossas histórias e especialidades. Se até aqui, a Geografia reproduziu uma lógica eurocêntrica, acreditamos que esse é o momento em que a emergência de outros paradigmas epistêmicos favorece um *giro descolonial*.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **PNLD 2018: geografia – guia de livros didáticos – Ensino Médio/Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GOSFROGUEL, Ramón (Comps.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre, Bogotá, 2007.

CORRÊA, Gabriel Siqueira. **Narrativas raciais como narrativas geográficas: uma leitura do branqueamento do território nos livros didáticos de geografia**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2013.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, 2008, p. 287-324.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais, Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento limiar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A Colonialidade do saber: Eurocentrismo e Ciências sociais – Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RATTS, Alex et al. Representações da África e da população negra nos livros didáticos de geografia. In: **Revista da Casa de Geografia de Sobral**, Sobral. v. 8/9, n. 1, p. 45-59, 2006/2007.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SANTOS, Renato Emerson dos. O ensino de Geografia e as relações raciais: reflexões a partir da Lei 10.639. In: **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para além do Pensamento Abissal: das Linhas Globais a uma Ecologia de Saberes. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

TONINI, Ivaine Maria. **Identidades capturadas: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros de Geografia**. Tese (Doutorado), UFRGS, Porto Alegre, 2002.

WALSH, Catherine. Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder: entrevista a Walter D. Mignolo. Polis: **Revista de la Universidad Bolivariana** [On-line], Chile, v. 1, n. 4, 2003. Disponível em: <<http://www.redalyc.org>>. Acesso em: mar. 2013.

Navegando pelas práticas comunicacionais dos livros didáticos de Geografia

Débora Schardosin Ferreira

Élida Pasini Tonetto

Os livros didáticos de Geografia vêm acompanhando os movimentos das práticas comunicacionais que se instituem culturalmente, a partir da interface entre sociedade e tecnologias disponíveis em cada momento histórico. Diante das novas possibilidades e materiais disponíveis, o livro didático ainda é um dos dispositivos pedagógicos que marca forte presença nas escolas. Porém, para se manter pertinente e dialogar com as características da sociedade contemporânea, o livro tem passado por modificações, tanto em sua estrutura quanto nos conteúdos e nos modos de comunicá-los.

Como membros da equipe de avaliadores do PNLD 2018 e como professoras de geografia representantes da educação básica no referido processo de avaliação, analisamos o edital e a ficha avaliativa, que balizam o processo de construção do livro, a partir das diferentes dimensões comunicativas presentes, verificando como os mecanismos de avaliação se materializam e potencializam tais dimensões e dispositivos comunicativos através dos livros impressos. As análises do material empírico são embasadas a partir de autores do campo da Comunicação, como Santaella e Lévy, bem como do Ensino de Geografia como Tonini, Giordani e Oliveira, a partir de discussões acerca dos livros didáticos de geografia.

As análises apontam que o livro está incorporando diferentes dispositivos comunicacionais contemporâneos a sua estrutura, e, mesmo ainda utilizando como suporte de codificação físico a impressão, vai inserindo novas interfaces que se assemelham às plataformas digitais, como *sites* e *blogs*, que apontam para a centralidade das imagens e também para lógicas mais fluidas de leitura, semelhantes a dos hipertextos, comuns na leitura na *internet*.

Além disso, a avaliação do PNLD 2018 e seus instrumentos (edital, fichas e legislação), com a tradicional rigidez institucional, entra em choque com os pontos de acesso a lógicas mais fluidas que o livro em diálogo com plataformas digitais possibilita. Podemos exemplificar através das indicações de *sites*, que inclusive passam pelo processo avaliativo, exigência que comple-

xifica a análise pela equipe de avaliação e posteriormente os usos do livro em sala de aula por professores e alunos.

Nesse sentido, entendemos que os novos desafios presentes no livro didático, a partir de suas relações com aparatos digitais mais fluidos, demandam a defesa da autonomia e autoria docente na escola. Argumentamos que o professor possa ter condições e liberdade de transitar entre o físico e o digital a partir das necessidades cotidianas, com capacidade argumentativa e reflexiva sobre tais desafios em sua prática na escola.

Apontamentos sobre as práticas comunicacionais na cibercultura

Para compreender a relevância das práticas comunicacionais na cibercultura, é necessário ponderar que a contemporaneidade, entre muitas outras marcas, é caracterizada pelos velozes movimentos dos fluxos informacionais, estabelecidos por dispositivos móveis constantemente conectados à *internet*, como *smartphones*, *tablets* e *notebooks*. As inúmeras conexões, em geral fugazes, velozes e contínuas, ensejam novos formatos de comunicação, que se fazem presentes em ações dos sujeitos em seu cotidiano.

Novos formatos comunicacionais tencionam diferentes setores da sociedade e os próprios meios de comunicação tradicionais, como a TV, o rádio, o jornal, etc. Neste texto, interessa-nos refletir sobre como algumas das formas comunicacionais da cibercultura se inserem e tencionam o Livro Didático à mudança, em especial o de Geografia. Há uma relação complexa entre livro e práticas comunicacionais, tendo em vista que as tecnologias (em diferentes momentos históricos) possibilitaram novos recursos para a produção de livros e ao mesmo tempo induziram-no a diferentes usos sociais. Consequentemente, possibilitaram formas específicas de comunicar os conteúdos a partir da íntima relação entre tecnologias disponíveis e usos sociais/pedagógicos que delas emergiram.

As práticas comunicacionais às quais nos referimos estão no bojo do fenômeno da cibercultura. Logo, é importante frisar que a “cibercultura” é um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço, mas são mais amplas que o próprio ciberespaço. Já o ciberespaço é o meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores, e que congrega, além da infraestrutura material da comunicação digital, as informações e os seres humanos que alimentam esse universo de informações (LÉVY, 2010). Portanto, quando falamos de cibercultura estamos nos referindo a um amplo espectro que vai além das próprias tecnologias digitais que ajudam a constituí-lo.

Assim, para analisar as características das práticas comunicacionais da cibercultura, é pertinente considerar que as tecnologias digitais utilizadas para sua operacionalização, como *smartphones*, *tablets*, *notebooks*, etc., não são apenas ferramentas, mas, sim, dispositivos. Tais dispositivos possibilitam diferentes usos e demandam uma relação estreita entre o interagentes¹, redefinindo a espacialidade do pensamento a partir de mesclas de funções cognitivas entre esses interagentes.

Outra questão a se considerar é que as práticas comunicacionais possuem dispositivos e dimensões. Lévy (2010) define tais dimensões como: a) tipo de mídia ou suporte da informação (impresso, cinema, rádio, *internet*); b) o modo perceptivo ou sentido implicado na informação (visão, audição, tato, etc.); c) a linguagem ou tipo de representação (fotografia, música, desenhos, símbolos, mapas, etc.); d) o sistema de codificação (analógico ou digital); e) o dispositivo informacional, que é a relação entre os elementos (linear, em rede, em fluxo contínuo); e) o dispositivo comunicacional, que se refere à relação entre os participantes (um-todos, um-um e todos-todos).

No caso das práticas comunicacionais na cibercultura, elas se estabelecem cada vez mais a partir da mobilidade, possibilitando velocidade e flexibilidade ao interagente. São práticas complexas e mutantes, com difícil categorização. Mesmo diante da dificuldade de definição, é possível verificar algumas características fundamentais. São elas: tipo de mídia baseado na *internet*, o suporte de informação que mescla sentidos que se implicam – como visão, audição e tato – a linguagem mixada, a codificação digital, o dispositivo informacional amparado pelo fluxo contínuo e pela rede, e o dispositivo comunicacional possibilitado pelas diversas relações entre os participantes, dependendo da escolha e da necessidade dos interagentes (um-um, um-todos, todos-todos) (TONETTO, 2017).

O dispositivo comunicacional (um-um, um-todos, todos-todos) torna-se complexo a partir das tecnologias digitais, especialmente a partir dos dispositivos móveis, pois através deles os sujeitos estabelecem diferentes relações. Inúmeros exemplos são possíveis, mas tomemos o caso do *WhatsApp*. Esse aplicativo (instalado em um dispositivo móvel) permite uma relação um-um, quando se estabelece entre dois interagentes, ou todos-todos, quando se estabelece no grupo. Mas tal exemplo não é regra, pois esses usos são sociais, são alterados rapidamente, podendo em pouco tempo se alterarem ou incorporarem novos usos.

¹ Interagente para Primo (2011) é um termo menos reducionista que “emissor”, “receptor” e “usuário”. Trata-se de uma tradução do termo *interactant* utilizado em pesquisas de comunicação interpessoal. Inclui interações entre atores humanos e não humanos.

Outra dimensão importante é a informacional (linear, em rede, em fluxo contínuo). Nas práticas da cibercultura, ela se ampara na rede e em hiperdocumentos, que juntamente com a mobilidade permitem novos formatos de escrita-leitura, como é o leitor ubíquo (que se move pelas informações enquanto também se move pelo espaço físico), e que nasce quando a tecnologia digital permite o acesso contínuo através de *smartphones* e *tablets* (SANTAELLA, 2007).

As práticas comunicacionais da cibercultura se inserem no chamado domínio informático (LÉVY, 2010), que é um período diferente dos domínios em que predominaram a oralidade e a escrita. Isso não significa que os domínios anteriores tenham sido substituídos pelo informático, no entanto o “informático” está em relevo e vem (re)configurando habilidades e capacidades herdadas dos anteriores, influenciando diferentes campos no momento histórico que vivemos. E aqui compreendemos que o livro didático é um desses elementos fortemente influenciados pelo domínio informático e suas características técnicas e sociais.

Há uma série de características no domínio informático, dentre elas destacamos: interfaces, hipertextualidade e interatividade. As interfaces são aparatos que propiciam a interação dos sujeitos com as informações, como teclados, *mouses*, telas sensores e *softwares* (LÉVY, 2010). Para o autor, elas são cada vez mais interconectadas, simples, nômades, intuitivas e convergem para a entrada no ciberespaço, ou ainda permitem estar sempre conectado a elas. A hipertextualidade possui caráter técnico/instrumental, quando falamos de interações com os dispositivos, ou metafórico, para pensar a relação do sujeito com os conteúdos e as interfaces, modificando a relação do sujeito com as informações, como por exemplo, ao transformar a leitura fixa e separada da escrita em leitura-escrita potencial.

A interatividade, a partir de Silva (2012), é tanto uma ferramenta quanto uma habilidade que emerge com força no domínio informático, ainda que já existisse antes dele. Nesse texto, levaremos em consideração a ambivalência e a complexidade da interatividade proposta por Silva (2012), mas tomaremos como perspectiva de trabalho as definições de Primo (2011), que não difere no que efetivamente é interação, mas considera todos os intercâmbios entre os interagentes como interações, fazendo apenas distinções qualitativas entre eles. Neste sentido, considera como interações tanto o clicar em um *link*, jogar um *game*, uma discussão através de *e-mail* ou um bate-papo em um *chat*. Adotamos ainda a distinção qualitativa entre as interações, conceituadas por Primo (2011) como mútuas, quando há processos de negociação mútuos entre os interagentes, ou reativos, quando se limitam ao estímulo resposta.

Enfatizamos nesse texto a importância das interfaces, hipertextualidade e interatividade como características presentes nas práticas comunicacionais na cibercultura, que estão em nosso cotidiano de modo cada vez mais onipresente. E entendemos ainda que uma parte significativa das características das práticas comunicacionais vem sendo incorporada pelo Livro Didático de Geografia, através das demandas dos sujeitos (professores e alunos contemporâneos), bem como do mercado editorial. Tais demandas são em parte efetivadas pelas políticas públicas, como é o caso do PNLD, que, através de seus instrumentos de avaliação (edital, fichas e pareceres), ajudam a moldar as configurações dos livros didáticos brasileiros distribuídos nas escolas públicas.

Livros didáticos de Geografia

Entendemos que o livro didático procura acompanhar as mudanças sociais através dos tempos, seja em relação às temáticas e conteúdos propostos, seja em sua forma de abordá-los e comunicá-los. Essa última mudança é fortemente influenciada tanto pelas tecnologias disponíveis em cada momento histórico quanto pelos usos sociais e relações de poder que permeiam sua construção.

Neste sentido, mesmo diante de inúmeros materiais didáticos disponíveis na contemporaneidade, o livro vai se adaptando aos novos contextos e demandas e assim permanece nas salas de aulas, sendo utilizado por estudantes em diferentes sociedades. Sobre a questão da pertinência do livro na contemporaneidade, Goulart e Tonini (2017, p. 260) afirmam que “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”. Para as autoras, ele continua tendo uma forte influência sobre o que e como se ensina/aprende na Escola Básica.

No caso do Brasil, o Livro Didático é parte central do PNLD, sendo produzido por editoras, com o processo de construção das obras mediados pelo Estado através do Ministério da Educação – MEC, com processos de avaliação e distribuição às escolas públicas. Há de se considerar ainda que, em um país com dimensões continentais e condições desiguais como o Brasil, é inegável a importância da presença e do apoio desse material para o processo de ensino/aprendizagem nas escolas.

Em relação especificamente ao livro didático de Geografia, são pertinentes as ponderações de Tonini (2011) ao afirmar que ele vem se modificando na era digital, incluindo lógicas provenientes das tecnologias da informação e da comunicação – TICs. Nesse sentido, “o texto coeso dos livros tradicionais,

datados antes de 1960, passa a ser fragmentado, ou seja, uma escritura não mais sequencial, por ser integrada a outros gêneros textuais” (TONINI, 2011, p. 148 e 149). Assim, entendemos que a escrita-leitura hipertextual e as interfaces mais fragmentadas, comuns em dispositivos digitais, vêm influenciando os livros didáticos de Geografia no atual domínio informático.

No mesmo sentido, Giordani e Oliveira (2017), ao analisar o Guia do Livro Didático do PNLD 2017, ponderam que existe “uma tendência contemporânea à incorporação pelos Livros Didáticos de diferentes práticas de comunicação, que visam reproduzir, de algumas maneiras, aquelas possibilitadas pelas tecnologias digitais” (GIORDANI; OLIVEIRA, 2017, p. 34). Os referidos autores ressaltam a existência de um caráter *hiperlink* assumido pelas coleções então analisadas. No entanto, a coleção não necessariamente dialoga com a abordagem dada ao tema pelo *link*, podendo o professor seguir as direções propostas com o *link* ou simplesmente ignorá-lo.

Dialogando com as reflexões postas sobre as práticas comunicacionais da cibercultura e suas relações com os livros, buscamos analisar a materialização destas relações na forma de comunicar os conteúdos no livro didático de Geografia aprovados no PNLD 2018. A análise se pautou nos instrumentos que balizaram o processo de construção do livro didático (edital e ficha avaliativa) e em três das quatorze coleções aprovadas, escolhidas aleatoriamente, com enfoque na presença ou não das diferentes dimensões comunicativas e características da cibercultura.

E os livros de Geografia do PNLD 2018 estão conectados?

O processo de elaboração dos livros didáticos destinados ao PNLD 2018 teve como foco os estudantes do ensino médio. Assim, a abordagem adotada teve que levar em conta a necessidade dos jovens contemporâneos, especialmente de estarem conectados e diariamente em contato com diversas linguagens. Conforme Garbin (2009), estes jovens na sua geração utilizam as tecnologias digitais sem fronteiras entre comunicação e lazer, efemeridade e comunicação simultânea. Logo, segundo o PNLD 2018, o livro didático deve levar em conta essas características, já que tal situação não se distingue no ambiente escolar.

Em razão disso, o edital de convocação 04/2015 para os livros candidatos à seleção do PNLD 2018 explicita que é necessário considerar o diálogo com as culturas juvenis e para isso precisam ter uma “abordagem interdisciplinar dos objetos de ensino e aprendizagem que devem ser levados em conta no planejamento do ensino e nas práticas de sala de aula” (EDITAL PNLD 2018 04/2015, p. 30). Espera-se que ao final do ensino médio o estudante demons-

tre “conhecimento das formas contemporâneas de linguagens”² (EDITAL PNLD 2018 04/2015, p. 32), argumentando, assim, a necessidade de conexão destes materiais com práticas de comunicação possibilitadas pelas tecnologias digitais na cibercultura.

Consequentemente, a ficha de avaliação das obras didáticas destinada a materializar estas exigências continha questões referindo-se diretamente à necessidade de consulta a *sites* no bloco de análise sobre o Manual do Professor – MP. Essa indicação estava explícita na questão número 50. Assim, o MP deveria conter sugestões de referências a partir de sítios da *internet* para aprofundamento do professor sobre os temas apresentados no livro (Figura 1).

Figura 1: Questão da ficha de avaliação referente aos sítios da *internet* no MP

50	Sugere referências (sítios da <i>internet</i> , livros, revistas, filmes, músicas, charges, quadrinhos, etc.) de aprofundamento e propostas de atividades complementares?				
Argumentar e Justificar (com exemplos)					

Fonte: Guia PNLD 2018 Geografia (editado).

A ficha de avaliação equipara os sítios de *internet* a outras fontes tradicionais de pesquisa de aprofundamento para o professor. No entanto, é importante que exista uma contextualização da importância de utilização destes dispositivos comunicacionais, pois há uma grande diversidade geracional, cultural, de formação e de atuação na área de formação dos docentes no Brasil. Assim, é um desafio, para a orientação de atividades no livro didático, considerar a autonomia deste docente de forma concomitante ao contexto da atuação dos professores na educação brasileira. Todavia, há esta tentativa, como o exemplo de vídeos e sugestão de contextualização com o conteúdo abordado no capítulo. Percebemos que há a preocupação em não determinar atividades, mas permitindo interações do professor e dos alunos (Figura 2).

² Trecho do edital baseado no art. 12 da Resolução CNE/CEB n. 2, de 30/01/2012: “adotar metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes, bem como organizar os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação de tal modo que ao final do Ensino Médio o estudante demonstre domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna, e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem”.

Figura 2: Indicação de vídeo disponível na *internet*

<p>Página 194</p> <p>Saberes em foco – Manguezais: complexos ecossistemas</p> <p>Utilize o vídeo sugerido a seguir para trabalhar com os alunos aspectos sociais da vida das comunidades que extraem caranguejos do mangue; em especial, enfoque o modo de vida e o trabalho das mulheres.</p> <p>▶ "Mulheres do Mangue. Vida e trabalho em comunidades de Reservas Extrativistas de Caeté-Taperaçu (Bragança-PA)". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PhmugY8CL4Q>. Acesso em: 30 abr. 2016.</p> <p>No estudo dos manguezais, extrapole o conteúdo, abrindo a possibilidade de uma discussão que abranja aspectos da cultura contemporânea brasileira, por exemplo, citando o movimento Mangubeat, surgido em Pernambuco na década de 1990. Veja uma sugestão de trabalho complementar na página do Ministério da Educação, no Portal do Professor, elaborada pelo professor Bruno Viveiros Martins, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), intitulada <i>O Movimento Mangubeat e a música pop brasileira da década de 1990</i>. Disponível em: <http://portaldo.professor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=36302>. Acesso em: 30 abr. 2016.</p>	 <p>Imagem de Iemanjá. Praia Grande (SP), 2007.</p>
--	---

Fonte: Boligian e Alves, 2016 (editado).

A ficha possui um bloco de análise adicional denominado “sobre os sítios eletrônicos”, no caso de a obra apresentar estas fontes. Se existir tal opção, ela deve conter *links* ativos e em pleno funcionamento que contemplem a legislação no que diz respeito ao bloco de análise “formação cidadã”, mas, também, que estejam integrados ao conteúdo abordado na obra; que tenham uma linguagem adequada à proposta da coleção e aos estudantes do ensino médio; que estejam isentos de indução ao erro, preconceitos, divulgação de estereótipos e propagandas; que forneça orientações ao professor e informações complementares para os estudantes; e que tenham coerência das indicações do livro do estudante e do manual do professor (Figura 3).

Figura 3: Questões da ficha de avaliação específicas sobre sítios eletrônicos

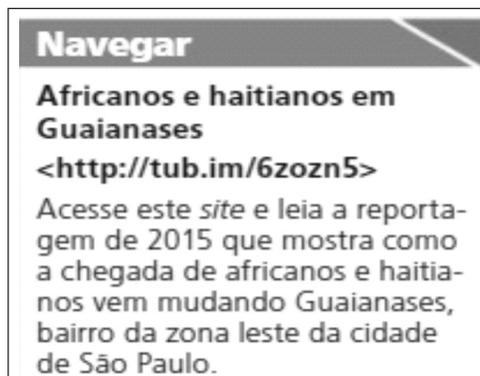
Nº	CRITÉRIOS	SIM			NÃO
		PL	PA	MS	
SOBRE OS SÍTIOS ELETRÔNICOS					
Considerando as características dos sítios eletrônicos indicados, quando houver					
59	Os links dos sítios indicados encontram-se ativos e funcionam?				
Argumentar e Justificar (com exemplos)					
60	Os sítios indicados contemplam o respeito à legislação indicada na seção da formação cidadã?				
Argumentar e Justificar (com exemplos)					
61	Os sítios indicados estão integrados aos conteúdos abordados na obra?				
Argumentar e Justificar (com exemplos)					
62	Os sítios indicados possuem linguagem adequada à proposta da coleção e ao público do Ensino Médio?				
Argumentar e Justificar (com exemplos)					
63	Os sítios indicados estão isentos de divulgação de material que induzem a erros, preconceitos, bem como à divulgação de estereótipos e propagandas?				
Argumentar e Justificar (com exemplos)					
64	Os sítios indicados contêm informações complementares que auxiliem os professores e os estudantes a explorar o conteúdo?				
Argumentar e Justificar (com exemplos)					
65	Os sítios indicados apresentam coerência entre as indicações feitas no Livro do Estudante e no MP?				
Argumentar e Justificar (com exemplos)					

Fonte: Guia PNLD 2018 Geografia (editado).

Essas questões que orientam a análise são um desafio aos avaliadores, já que é preciso levar em consideração que os *sites* são passíveis de uma existência fugaz. Muitas vezes estes alteram rapidamente sua forma de acesso, dependendo inclusive do tipo de equipamento ou navegador que se utiliza para acessá-los e, além disso, o próprio conteúdo disponibilizado se modifica com maior velocidade. Um olhar atento, do avaliador e posteriormente do professor em seu uso, diz respeito às propagandas (contempladas no item respeito à legislação), pois ao acessar o *site* é preciso distinguir o que é a propaganda personalizada (que aparecerá com bases nas buscas efetuadas no navegador do equipamento pessoal) e aquelas fixadas no *banner* do *site*. Estas propagandas fixas são objeto de análise para atender a legislação no que diz respeito à veiculação de propagandas através dos materiais didáticos. Esse é um exemplo efetivo do choque da rigidez dos mecanismos de controle postos pela instituição (estatal) e os fluidos, mas também “controles” pontos de acesso do livro ao ciberespaço.

Desta forma, o edital prevê que o livro destinado aos estudantes do ensino médio poderá conter referências a *sites*, mesmo sem haver uma exigência direta para sua utilização, e quando disponíveis necessitam de uma regulação do seu conteúdo, como a exposição a propagandas, imagens indevidas para a faixa etária, etc. Percebemos materializados nos livros selecionados pelo PNLD, 2018 alguns exemplos de *sites*, indicados como consulta também no Livro do Estudante – LE, sendo recorrente a indicação de *sites* como leitura complementar em box³ alternativo ao texto principal (Figura 4).

Figura 4: Boxe presente em LD com indicação de sites



Fonte: Silva e Furquim Júnior, 2016 (editado).

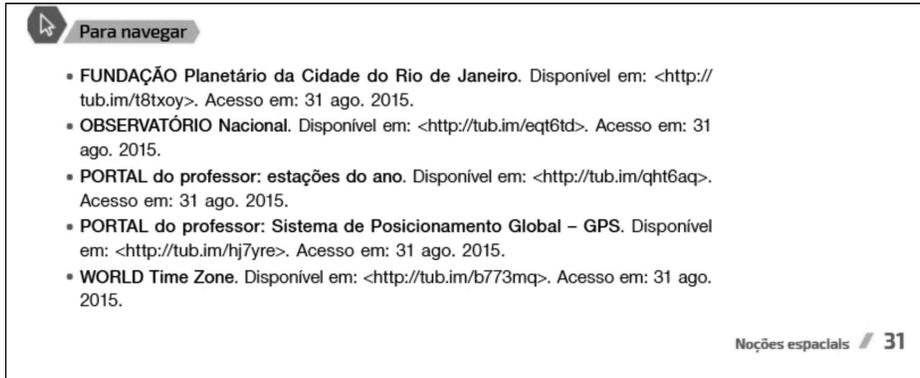
³ Utilizamos a palavra *boxe* para nos referirmos a todo o conteúdo que está fora do texto principal, no entanto, cada coleção adota sua própria denominação para se referir a esse espaço do livro.

Como estes boxes, há uma preocupação em o livro didático apresentar hipertextos em seu próprio interior, servindo como *link* que desvia o olhar do leitor da linearidade do texto principal. Percebe-se então que o livro didático, mesmo que com a utilização de um suporte de informação impresso, busca atender a demanda dos leitores contemporâneos, que, ainda que realizem leituras lineares, acostumam-se cada vez mais aos formatos de leitura-escrita hipertextuais, principalmente a partir das experiências cotidianas com a *internet* em sua fase móvel propiciadas por dispositivos digitais presentes no atual domínio informático (*smartphones, tablets e notebooks*).

Nesse sentido, é relevante destacar que hipertextualidade, ainda que possua um caráter técnico/instrumental, como clicar em um *link* e pular para outro conteúdo, tem também um caráter metafórico para pensar a relação do sujeito com os conteúdos e as próprias interfaces, induzindo a uma leitura cada vez menos linear e transformando toda leitura em uma escrita potencial. Ler dessa forma transforma-se em uma navegação, mesmo não sendo em uma tela digital, pois possibilita ao leitor combinar informações, conforme ressalta Lévy (2010).

No entanto, apesar desta aproximação com a hipertextualidade, a maioria da indicação de *sites* ainda continua sendo uma fonte informativa extra de leitura para aprofundamento, tanto para o professor quanto para o estudante. Esta perspectiva em parte desconsidera o potencial advindo das práticas comunicacionais, às quais em geral os jovens já estão acostumados em seu cotidiano, como por exemplo, sua facilidade e agilidade na manipulação das interfaces, as inúmeras leituras-escritas hipertextuais e as interações tanto em nível mútuo quanto reativo.

A falta de um estímulo ao acesso dos *sites* indicados no livro, ou a escolha de plataformas de acesso rígidas, como é o caso do *World Time Zone* (Figura 5), pode ser um dos elementos a exemplificar a falta de aproveitamento do potencial existente nas relações entre o físico e o digital, presentes nas práticas comunicacionais da cibercultura que passam a permear os livros didáticos impressos.

Figura 5: Indicação de sites em LD do estudante

Fonte: Martinez e Vidal, 2016 (editado).

Desta forma, a sugestão dos *sites* nos livros didáticos como formas comunicacionais advindas da cibercultura, procura levar em conta a necessidade dos jovens contemporâneos das salas de aula do ensino médio, embora haja a necessidade de um melhor aproveitamento dos potenciais delas advindos. Contudo, não devemos perder a dimensão mais importante desse processo, que é a utilização do livro didático pelos alunos e professores. Nesse sentido, o livro deve estimular a autonomia docente no planejamento das aulas, bem como deve ser um dos dispositivos que possibilite sua formação continuada. Sobre essa última questão ressaltam Giordani e Oliveira (2017, p. 35):

[...] 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.

Assim, o mundo imagético e de conexões instantâneas na contemporaneidade, propiciadas em grande medida pelas tecnologias digitais, traz desafios à prática docente, sendo o próprio livro didático, mesmo que um velho conhecido na escola, um desses desafios a ser pensado, já que incorpora as novas demandas da sociedade a fim de se manter pertinente. E dentre estas demandas não se pode negar as novas práticas comunicacionais da cibercultura, que, como apontam Giordani e Oliveira (2017), no contexto imagético do século XXI demandam diferentes formas de apresentação e apreensão do conteúdo.

Reflexões para outras conexões

O fato de na contemporaneidade vivermos sob a égide do domínio informático através de dispositivos e dimensões comunicativas, mediadas pelas

tecnologias digitais, que se imbricam com os modos de ser/estar, demanda novas formas de organizar e comunicar os conteúdos aos livros didáticos, tradicionalmente utilizados em sala de aula. Pesquisas com foco no livro didático de Geografia vêm demonstrando mudanças no que se refere à forma de comunicar os conteúdos, especialmente com o aumento de imagens, boxes e indicação de sites, demandando habilidades e características advindas do domínio informático.

Neste sentido, a partir da imersão no processo enquanto avaliadoras das obras didáticas, representantes da educação básica no PNLN 2018 e das posteriores análises dos instrumentos que balizaram o processo de construção do livro didático, percebemos a presença de diferentes dimensões comunicativas (permeadas pela cibercultura) induzidas pelo processo avaliativo que se efetivaram nas coleções aprovadas.

É possível perceber a tentativa de abarcar este contexto na formatação das obras, assim como na ficha de avaliação elaborada pelo MEC. Na ficha de avaliação há uma naturalização dos *sites* como fonte de aprofundamento e sugestão de atividades complementares, tanto para o professor planejar suas aulas quanto para utilização em sala de aula. A ficha avaliativa também deixa uma abertura para julgamento destas sugestões aos estudantes, embora pondere com a expressão “se houver”, o que parece revelar uma não obrigatoriedade. À vista disso, embora haja exceções, algumas vezes os *sites* sugeridos aos estudantes carecem de maior estímulo e aproveitamento do potencial das práticas comunicacionais da cibercultura.

Há nos livros didáticos uma série de tentativas em priorizar com maior ênfase as características advindas da cibercultura. No entanto, são modificações recentes e que vão aos poucos sendo incorporadas aos materiais didáticos. Nesse sentido, o formato dos livros didáticos de Geografia analisados se mostram como um mosaico de passado e de presente, partindo de uma lógica não substitutiva do físico pelo digital, mas como uma imbricação de ambas.

É importante que, ao utilizar o livro didático, o professor analise e reflita sobre tal formato, procure planejar e utilizar de forma contextualizada ao seu cotidiano a melhor opção para cada momento (físico/digital, linear/hipertextual, etc.), tendo em vista que a opção por uma das possibilidades existentes no livro didático não é mera questão técnica/instrumental, mas um elemento ativo nas possibilidades de engajar o estudante nas atividades propostas e construir aprendizagens a partir delas. Assim, ressaltamos que o professor é o maior conhecedor de sua realidade, fato que o autoriza a criar condições para efetivá-las. Por isso, com o livro didático como auxílio,

o docente deve ter sua autonomia e suas condições de trabalho preservadas para exercê-las com qualidade.

Referências

BOLIGIAN, Levon; ALVES, Andressa. **Geografia espaço e identidade1**: ensino médio. São Paulo: Editora do Brasil, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital PNLD 2018, 04/2015**. Programas do Livro. FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/7932-pnld-2018>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018**: geografia – guia de livros didáticos – Ensino Médio/ Secretária de Educação Básica – SEB. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: 2017. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/11148-guia-pnld-2018>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

GARBIN, Elisabeth Maria. Conectados por um fio: alguns apontamentos sobre internet, culturas juvenis contemporâneas e escola. In: DAYRELL, Juarez. Juventudes e escolarização: os sentidos para o Ensino Médio. **TV Escola – Salto para o Futuro**. Ano XIX, Boletim 18. Novembro 2009. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/11100718-JuveEscoladoEM.pdf>>. Acesso em: mar. 2017.

GIORDANI, Ana Cláudia Carvalho; OLIVEIRA, Aldo Gonçalves. Guia do Livro Didático: textualidades em tensão. In: TONINI, Ivaine Maria et al. **O livro Didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017.

GOULART, Lígia Beatriz; TONINI, Ivaine Maria. Desafios para potencializar o Livro Didático de Geografia. In: TONINI, Ivaine Maria et al. **O livro Didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 2010.

PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador**: comunicação, cibercultura, cognição. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MARTINEZ, Rogério; VIDAL, Wanessa Pires Garcia. **#Contato geografia**. 1º ano. São Paulo: Quinteto Editorial, 2016.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SILVA, Edilson Adão Candido da; FURQUIM JÚNIOR, Laercio. **Geografia em rede**, 2º ano. São Paulo: FTD, 2016.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**: educação, comunicação, mídia clássica, internet, tecnologias digitais, arte, mercado, sociedade, cidadania. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

TONETTO, Élida Pasini. **Geografia, Educação e Comunicação**: dispersões, conexões e articulações na cibercultura. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, 2017.

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

Qual o lugar do livro didático na reforma do Ensino Médio?

Roberto Marques

Algumas inquietações

No ano de 1922, Thomas Edison disse:

Eu acredito que o cinema está destinado a revolucionar o nosso sistema educacional e que, em poucos anos ele suplantará amplamente, se não totalmente, o uso de livros-textos. A educação do futuro, como eu a vejo, será conduzida por intermédio do cinema, uma educação visualizada, onde será possível obter 100% de eficiência.

Passados quase 100 anos, parece que a profecia do inventor da lâmpada elétrica não se concretizou. De lá para cá, experiências e programas diversos utilizaram e utilizam o rádio com finalidades educativas, assim como aconteceu e acontece com a televisão. Atualmente, outros meios e ferramentas digitais ocupam um lugar especial nos debates sobre educação:

DISPOSITIVOS MÓVEIS PODEM REVOLUCIONAR A EDUCAÇÃO
(Veja, 15/008/2017, acessado em 10/04/2018, às 12h32)

Uso do tablet pode revolucionar a educação – No Campus Party, pesquisador do MIT diz que computador pode até substituir professor [...] “Onde não há professores nem escola, deem a eles um bom computador e uma conexão banda larga”
(Estadão, 07/02/2012, 23h06, acessado em 10/04/2018, às 12h34)

Pierre Lévy prevê substituição do livro didático por computadores e tablets nas salas de aula – Sociólogo defende o uso das redes sociais para ensino e aprendizagem.
(O Globo, 01/07/2012, 08h54, acessado em 10/04/2018, às 12h38)

Para além das potencialidades e das possibilidades reais trazidas pelas tecnologias, o fato é que já se vão alguns séculos desde que Jan Hus, Valentin Ikelsamer e Jan Amos Komenský (Comenius) produziram os primeiros livros com finalidade didática, dos quais se tem notícia¹, e o livro didático continua

¹ Não estraremos no mérito de datas, períodos ou mesmo conceituações sobre a natureza de um livro didático, uma vez que isso fugiria aos objetivos deste artigo. Para tal informação, foi utilizada aqui a referência de BAIRO (2009).

sendo um elemento quase onipresente nas escolas. Novos materiais são inseridos no contexto escolar, mas parece que a obsolescência apontada por Thomas Edison ainda não está perto de acontecer, como mostra o exemplo a seguir.

A Bienal do Livro é uma feira comercial e literária que acontece na cidade do Rio de Janeiro. Os amplos pavilhões do centro de convenções onde acontece ficam completamente lotados de crianças e jovens uniformizados de escolas que chegam em intensa romaria, especialmente de segunda a sexta, nas semanas do evento. No estacionamento e nas ruas ao redor, filas de ônibus fretados compõem o cenário ao mesmo tempo previsível e caótico, enquanto, no interior dos prédios, estudantes e professores circulam e se aglomeram nos corredores, praças improvisadas e estandes de vendas diversos.

Há mais de três décadas a história se repete, o que significa que a Bienal do Livro é anterior ao Google (2002), ao Facebook (2004) e aos *smartphones* (2002²) que acompanham a juventude na sua visita aos eventos atuais. O aparente anacronismo entre os livros de papel e as gerações conectadas foi rapidamente identificado e desmontado pela fala irônica de um amigo, coordenador de uma escola privada e de classe média, onde trabalhamos. Em 2009, passeávamos pela feira, quando ele olhou para mim, apontou para os estandes e falou: *Olha isso. Enquanto ficam falando que a internet vai acabar com os livros, o que a gente mais vê aqui? Livros sobre a internet.* E disse isso com uma risada, no exato instante quando estávamos impressionados com o tumulto que estava sendo formado por uma multidão de adolescentes que se dirigia a um estande de dois andares. No andar superior, estavam alguns integrantes do programa “Porta dos Fundos”, sucesso na *internet*, alojado no sítio *Youtube*. Ou seja, mesmo sendo personagens da *internet*, em termos de projeção do trabalho a aparição em um evento do mercado editorial era importante para o grupo de artistas.

A leitura do coordenador não apenas confronta parte de um pensamento fetichizante sobre as tecnologias atuais, como também nos leva a refletir sobre as demandas *da* educação, as demandas *por* educação e os jogos políticos, não apenas nas escalas maiores, mas também no cotidiano. Melhor explicando, há demandas que são do campo da educação, como o que se refere à estrutura das escolas, possibilidades de usos de ferramentas e recursos, organização das escolas, concepções de conhecimento, metodologias e questões epistemológicas. Essas estão diretamente ligadas às políticas oficiais, às disputas e negociações ideológicas presentes na sociedade, bem como a outros campos, como, por exemplo, o econômico.

² Considerando o ano de lançamento do Blackberry 5810. Mas podemos considerar, também, o ano de lançamento do IBM Singer (1993), que foi o primeiro celular com tela de toque e acesso a *e-mail*.

Nesse sentido, a ideia de que uma determinada tecnologia “revolucionária” ou “atrasa” a educação, não aparece do nada, simplesmente porque o mundo “evoluiu” e “os desafios do futuro” são esses. É importante termos clareza da construção das demandas, uma vez que participamos delas, seja por adesão voluntária ou pela ignorância dos processos. Nesse ponto, Sugata Mitra, pesquisador do MIT (Massachusetts Institute of Technology) citado anteriormente, é bem claro: *Temos exigências e requisitos no mercado de trabalho que não batem com o que está sendo ensinado* (ESTADÃO, 07/02/2012 – Grifo nosso).

Portanto, se até hoje o livro esteve e está presente nas escolas e ele tem um valor simbólico considerável, é porque, mesmo com outros motivos, vivemos em uma sociedade que atribui à palavra escrita e a esse objeto um valor igualmente significativo. Da mesma forma, temos nosso modelo de escola que ao mesmo tempo se alimenta e promove o livro como uma ferramenta indispensável ao seu funcionamento. No caso, falamos de um livro construído com a finalidade específica de ensinar:

Ele é pensado para difundir uma cultura nacional, trazer aspectos não só educativos, mas sociais, entendendo que o livro é objeto de maior força pedagógica.

(AGÊNCIA BRASIL, 27/02/2017, 13h11, acessado em 10/04/2018, às 14h02)

A fala da coordenadora de Habilitação e Registro do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Nadja Cezar Ianzer, foi precisa ao indicar o que entende como o papel do livro didático. Nesse caso, o caráter “nacional” e os “sociais” não são exclusivos do livro didático, mas passam a ser considerados importantes de constar no livro, na medida em que eles se tornam uma necessidade de uma sociedade, de setores dessa sociedade, ou de um governo³. Essa relação entre educação formal e projeto de sujeito social já foi devidamente debatida por vários autores⁴ e é importante retomá-la aqui. Afinal, o que está em jogo é o que significa a manutenção de uma política como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em meio a tantas mudanças no cenário dos projetos e dos marcos legais da educação pública. Para desenvolver essa reflexão é necessário levantar questões sobre a abrangência e o papel do PNLD e o lugar do livro didático no conjunto das reformas.

³ Não falo de uma necessidade do Estado, mas de um governo específico ou outro, com interesses próprios, como, por exemplo, simplesmente fazer propaganda, deixar sua marca, ou promover uma determinada visão sobre aspectos particulares.

⁴ ARROYO; BUFFA & NOSELLA (2007).

Reformas educacionais brasileiras em contexto neoliberal

Apesar de algumas políticas atuais já estarem em curso há alguns anos, podemos dizer que o marco das reformas atuais foi o segundo semestre de 2016, quando por meio de uma Medida Provisória⁵, o então ministro da educação, Mendonça Filho, iniciou uma série de políticas levadas a cabo para promover reformas profundas na educação brasileira, em especial na educação básica. A orientação ideológica e política dessas reformas está expressa na carta que acompanha a MP746, endereçada ao Presidente da República, quando enviada ao Congresso:

Excelentíssimo Senhor Presidente da República,

1. Cumprimentando-o cordialmente, submetemos à apreciação de Vossa Excelência proposta de alteração da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, para dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

[...]

8. O Brasil utiliza o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB para avaliar a aprendizagem dos alunos. Esse índice leva em consideração o fluxo escolar (taxa de aprovação, evasão e abandono), a nota da Prova Brasil para ensino fundamental e a nota do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB para o ensino médio. Na criação do IDEB, o Brasil definiu alcançar o índice 5,2 em 2021 com metas progressivas a cada dois anos. **Essa meta está relacionada ao resultado obtido pelos 20 países mais bem colocados no mundo, que COMPÕEM A ORGANIZAÇÃO PARA CO-OPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE.**

[...]

14. Aprofundando-nos no aspecto da urgência, há que se considerar que, dada a oscilação do quantitativo populacional brasileiro, observa-se que o desafio nacional é ainda mais amplo. No período de 2003 a 2022, é estimado que a população jovem brasileira atinja seu ápice, alcançando por volta de 50 milhões dos habitantes. A partir disso, inicia-se uma queda projetada em 12,5 milhões de jovens, de modo que **este é o momento mais importante e urgente para investir na educação da juventude, sob pena de não haver garantia de uma população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar desenvolvimento econômico.**

[...]

18. Um novo modelo de ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, o que **alinha as premissas da presente proposta às recomen-**

⁵ A Medida Provisória 746 é simbólica como divisor de águas, porque foi a primeira de uma série de políticas levadas a cabo de forma acelerada, desconsiderando discussões em curso e de maneira impositiva.

dações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef.
(BRASIL, 2016. Grifos nossos).

O alinhamento “às recomendações do Banco Mundial”, bem como a subordinação da educação a metas e resultados quantitativos, devidamente articulados à Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), demonstram a orientação da educação pública pretendida pelo novo governo. O que parece estar posto como racionalidade dominante nas políticas e ações do novo ministério, é a perspectiva do mercado, a busca de uma determinada *eficiência* ou *qualidade* aferida segundo os padrões daquilo que Freitas (2012), utilizando termo cunhado por Diane Ravitch, chamou de *reformadores empresariais* (“*corporate reformers*”). Esse fato permite dizer que, ainda que se considere qualquer debate de ordem pedagógica, a presença do livro didático nas políticas de educação, através da manutenção do PNLD – mesmo com a ruptura institucional ocorrida em 2016 –, tem um forte componente mercadológico e este tende a ser acentuado a partir do momento em que essas passam a ser as diretrizes declaradas do Ministério da Educação (MEC).

O fato de o MEC ser o responsável por alimentar uma parte significativa do setor editorial, no Brasil, não pode ser desconsiderado. Afinal:

Segundo o Painel das Vendas de Livros no Brasil, do Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), o mercado editorial brasileiro movimentou R\$ 5,2 bilhões em 2016. Grosso modo, **metade diz respeito aos livros didáticos e vendas para o governo.**

(ÉPOCA, 08/12/2017, 10h07, acessado em 11/04/2018, às 9h12. Grifos nossos).

Em termos absolutos, isso significa que, em 2016, o PNLD injetou nas indústrias do setor a quantia total de R\$ 1.070.680.004,28, segundo o sítio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). No ano seguinte, em 2017, o valor gasto pelo PNLD foi de R\$ 1.295.910.769,73⁶.

Para além dos valores canalizados anualmente, o que se percebe é que a manutenção do PNLD tem repercussões que ultrapassam o aspecto pedagógico e que levantam discussões sobre as relações entre o público e o privado, não apenas no que diz respeito aos recursos, mas no tocante ao privado-empresarial como um agente competente para garantir a *qualidade* da educação. Afinal, dentro de uma perspectiva neoliberal, os problemas da educação

⁶ Não estão contabilizados aqui o PNLD/EJA (R\$ 70.591.754,55) e o PNLD Alfabetização na Idade Certa (R\$ 102.743.001,32). O valor mencionado corresponde somente ao PNLD Ensino Fundamental (1º ao 5º ano; e 6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º ano). Fonte: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>>. Acesso em: 11 abr. 2018, às 10h37.

pública se devem ao seu caráter estatal, o que significa dizer que é um problema gerencial. Algo a ser *consertado* pelos agentes privados, considerados *eficientes* e capazes de fazer o sistema apresentar o devido *rendimento* desejável. Nesse sentido, as transformações apregoadas pelo novo governo não encontram razão para ameaçar, inicialmente, um programa que delega ao setor privado – no caso, o editorial – a atribuição de municar as escolas. Ainda que haja mudanças nos editais de avaliação de livros e coleções, elas acontecem muito mais por adequação às novas orientações políticas, de forma ampliada, do que por necessidade de impor restrições ao setor empresarial.

Este é, portanto, um elemento que torna o PNLD relativamente importante no conjunto das reformas, ainda que não possa ser apontado como um elemento central: o livro como mercadoria, como objeto que possibilita a canalização de recursos públicos para o setor privado, em altos volumes. Cabe, então, articular o livro didático com o teor das reformas, fazendo com que este tenha um papel significativo.

As atuais reformas educacionais podem ser vistas como o conjunto de cinco esferas que se conectam em tempos e ações combinadas: a avaliação, o currículo, a formação docente, o trabalho docente e o financiamento da educação básica. No caso dos livros didáticos, podemos dizer que eles estão vinculados diretamente aos quatro primeiros e são vistos como importantes ferramentas na implementação de duas políticas combinadas: a Lei 13.415/17 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A Lei de Reforma do Ensino Médio foi assinada em fevereiro de 2017, depois de rápida passagem no Congresso Nacional, da MP 746. Entre outros pontos importantes, ela define que

Art. 3º A Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

“Art. 35-A. **A Base Nacional Comum Curricular definirá** direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes **áreas do conhecimento**:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas”.

[...]

Art. 7º O art. 62 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

.....

§ 8º **Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.**” (NR)
[...]

Art. 11. O disposto no § 8º do art. 62 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **deverá ser implementado no prazo** de dois anos, contado **da publicação da Base Nacional Comum Curricular.**
(BRASIL, 2017 – Grifos nossos.)

Os trechos grifados destacam a presença da BNCC no corpo das reformas, em especial no corpo do texto do que se configurou como o marco legal e inaugural das reformas. Ainda não havia a versão final da base, quando a MP foi apresentada e nem mesmo quando a Lei 13.415/17 foi sancionada. No entanto, ela estava lá, no horizonte das ações que deveriam ser concluídas como corpo político em um prazo breve. De fato, em abril de 2018, o então ministro da educação disse:

A reforma do ensino médio casa com esta Base Curricular que está sendo apresentada. A reforma estava em debate há bastante tempo no Brasil e nós conseguimos assegurar aos jovens brasileiros o mesmo formato que existe em países como EUA, Canadá, nações europeias e asiáticas [...]. O Brasil não poderia evoluir na questão educacional se nós mantivéssemos um ensino médio que estabelece um padrão único para todos e não considera os projetos de vida, as vocações individuais.
(www.oglobo.com.br, 03/04/2018, acessado em 20/04/2018, às 17h34.)

A vinculação entre a reforma e a base, explícita na fala do ministro, se dá em função de uma perspectiva ideológica que segue dois caminhos paralelos. O primeiro entende que a educação é o caminho para a colocação dos indivíduos no mercado de trabalho e ao mesmo tempo relaciona o desenvolvimento do país ao nível de qualificação da população. Quer dizer, a desigualdade estrutural, as condições de vida e a organização do sistema produtivo não entram em questão. A sociedade é vista como um todo harmônico e os problemas de ordem da qualidade de vida, do desemprego, etc., são vistos como questões a serem enfrentadas na esfera dos indivíduos. Nesse sentido, o caráter ideológico das políticas de educação precisa ser analisado no conjunto das reformas mais amplas, promovidas pelo governo que tomou o poder em 2016, como, por exemplo, a Emenda Constitucional 95⁷. Nessa lógica, o Estado (ou o governo) se abstém de promover políticas de enfrentamento das desigualdades de direitos e de renda, restringindo suas ações no campo social a “estimular” formas de enfrentamento individual das adversidades. Estão no bojo des-

⁷ Inicialmente, Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241, na Câmara dos Deputados; depois, PEC 55, no Senado; até gerar a Emenda Constitucional 55, de 15/12/2016.

se pensamento as promoções de *empreendedorismo*, a pedagogia das *competências*, bem como a concepção dualista de sociedade e indivíduo de caráter liberal, todas elas, presentes na BNCC:

Tais relações são pautadas pelas noções de indivíduo e de sociedade, categorias tributárias da noção de *philia*, amizade, cooperação, de um conhecimento de si mesmo e do Outro com vistas a um saber agir conjunto e ético (BRASIL, 2018).

O segundo recai sobre a concepção de educação e de educação escolar presentes no conjunto das reformas e que de certa maneira vêm se configurando como hegemônicos, hoje. Trata-se de uma ideia de conhecimento como objeto e que tem sua legitimidade dada pelas possibilidades de uso dentro do sistema produtivo. Talvez por isso a área da BNCC que abrange os conhecimentos de Geografia, História, Sociologia e Filosofia (e que agora contempla elementos de empreendedorismo), tenha recebido o nome de *Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*. A escola teria o papel de instruir, de oferecer conhecimentos úteis aos jovens, para garantir a sua inserção no mercado de trabalho. Se não garantir essa inserção, pelo menos oferecer a esses estudantes tais conhecimentos, entendidos como *direitos de aprendizagem*, mas que, na prática, são demandas do próprio sistema produtivo – no caso, entenda-se, do capital. Daí a centralidade em *competências e habilidades*, que nada mais são do que demandas de conformação e adaptabilidade dos trabalhadores, pelos setores empresariais.

Uma vez que os conhecimentos disciplinares são vistos como objetos externos aos sujeitos e que a educação escolar é entendida como prioritariamente a preparação de indivíduos para o mercado de trabalho e para uma sociedade que é um somatório de indivíduos, temos um esvaziamento dos sentidos da escola, uma redução da função docente e uma simplificação extrema do seu valor na sociedade. Dentro disso, a BNCC aparece como uma cartilha a ser cumprida; um elenco de conteúdos difusos, organizados em áreas sem identidade e sem vinculação com campos científicos de produção de conhecimento. A base torna-se um documento legal com intenções de conseguir abrangência nacional, recaindo sobre a totalidade das escolas de educação básica do país. Para que isso aconteça, o livro didático é uma ferramenta importante, pois ele se configura na materialização das determinações da BNCC, em cada mesa de estudante, em cada mesa de professor. Tal ciclo se fecha, primeiro, nas políticas de avaliação externa e em larga escala, que têm a incumbência de aferir o grau de apreensão dos conteúdos pelos estudantes e, na mesma linha, o nível de incorporação da base pelas escolas e professores – o que se torna mais efetivo na associação entre políticas de avaliação externa e em larga escala com as políticas de responsabilização. Segundo, quando o programa de distribuição

de livros em escala nacional incorpora a BNCC como elemento estruturante desse material, como indica o Edital 2019, de convocação das editoras:

5 Das Condições de Participação. As pessoas jurídicas interessadas em participar deste certame deverão observar as condições de participação no programa, regulamentadas pelo Decreto n. 9.099/2017.

[...]

5.4 A partir de notificação ou convocação específica do Ministério da Educação, o editor se compromete a:

5.4.1 fazer adequação da obra quando da publicação da Base Nacional Comum Curricular, após a aprovação do Conselho Nacional de Educação e homologação do Ministro de Estado da Educação (BRASIL, 2017).

Enviado anteriormente à versão final da BNCC (do encaminhamento do texto final para o Conselho Nacional de Educação), o edital já anunciava a importância do programa e dos livros para o sucesso das políticas. Daí a necessidade de constar a obrigatoriedade (“Condições de participação”) de ajustamento dos livros ao teor da base.

Considerações finais

As recentes transformações do mundo, hoje, bem como as mudanças nos rumos políticos, sociais e econômicos do país, nos levam a refletir sobre o fim de alguns programas, objetos, agentes, e a permanência de outros. É o caso, por exemplo, das tecnologias diversas que incidem sobre a educação escolar, que oscilam entre o fetiche da modernidade e a realidade concreta das suas utilizações.

O caso do Programa Nacional do Livro Didático é singular nesse sentido, pois ao mesmo tempo lida com uma tecnologia aparentemente obsoleta (dentro da fábula da modernidade globalizada⁸) e a permanência de uma política em meio ao turbilhão de transformações no campo da educação pública. Para buscar entender o lugar do programa e, principalmente, do livro didático nesse contexto, é necessário um esforço de análise do livro como mercadoria e do livro como ferramenta. Isso, pensando a educação da mesma maneira: como arena do mercado e como arena política.

Somente deste modo conseguimos minimamente compreender, por exemplo, a presença de agentes até pouco tempo considerados estranhos ao campo da educação, a partir do que Martins (2016) indicou como um

⁸ SANTOS (2015).

[...] modo de atuação do setor empresarial na educação [...] através do fortalecimento de uma proposta de atuação nacional que conjuga o empresariado, o Estado e a sociedade civil através de um “pacto” para reorganização do conjunto do sistema educativo público.

É pelo fato de ser campo de disputa e de ação de diversos setores que a educação vem ganhando destaque nos noticiários e vem sendo também alardeada como um exemplo de esforços dos governos – notadamente o federal – de produzir mudanças no país. A anunciada Reforma do Ensino Médio, produzida em textos legais e negociações políticas, desde 2016, é propagada como fórmula de consenso sobre um campo apontado como não apenas um problema em si, mas um problema para o desenvolvimento do país. Com base na Teoria do Capital Humano, as narrativas sobre as mudanças na educação pública atravessam os aparelhos de televisão carregando uma contradição quase imperceptível: a liberdade de escolha em meio ao engessamento da regulação. A virada interpretativa no conceito dos direitos marca a obrigatoriedade da homogeneização dos conteúdos, enquanto o esvaziamento de sentidos chega vestido com as roupas da liberdade e da flexibilização.

O PNLD, dentro dessa conjunção de fatores, torna-se um programa importante e com duplo viés. O primeiro, de assegurar a injeção de recursos em um mercado concentrado, que depende diretamente dessa relação com o Estado, de acordo com declarações dos próprios agentes do setor. O segundo, de efetivar as premissas da reforma e os conteúdos da BNCC. É verdade que os cotidianos das escolas são bem mais complexos do que as políticas e as metanarrativas pretendem abarcar. No entanto, não são bolhas isoladas, mas espaços onde a circularidade das ideias acontece de maneira constante. Nem sempre é fácil identificar o que é externo e o que é interno às escolas. Uma política de avaliação externa, por exemplo, ao desembocar nas escolas interfere nas suas dinâmicas e nas relações internas. Do mesmo modo, o livro didático, mais do que um material, é uma ferramenta de políticas de currículo. Pensado em uma dimensão territorial, simbolicamente (e não apenas) mantém o sonho de Comênius, de ensinar tudo a todos. O que a presença do livro didático nas reformas nos convida a debater é sobre o que é, hoje, o “tudo” que se pretende levar e a quais “todos”.

Referências

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (Orgs.). **O público e o privado na educação** – interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.

ARROYO, Miguel; BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 2007.

- BRASIL. **Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016**. Brasília, 2016.
- BRASIL. **Lei 13.415, de 12 de fevereiro de 2017**. Brasília: Senado Federal, 2017.
- BRASIL. **Edital de convocação 01/2017** – edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro e do material didático – PNLD 2019. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BAIRRO, C. C. de. **Livro didático: um olhar nas entrelinhas da sua história**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/Cj5GgE6L.doc>. Acesso em: 14 jan. 2016.
- CUNHA, Luiz Antônio. Contribuição para a análise das interferências Mercadológicas nos currículos escolares. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, set./dez., 2011.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun., 2012.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela educação?** – Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.
- RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2002.
- RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano** – como os Testes Padronizados e o Modelo de Mercado Ameaçam a Educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes. **Pedagogia do mercado: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI**. Rio de Janeiro: Íbis, 2012.
- SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

Páginas e sítios eletrônicos acessados

Agência Brasil

<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-02/livro-didatico-e-instrumento-de-construcao-do-cidadao-diz-coordenadora>, de 27/02/2017, 13h11, acessado em 10/04/2018, às 14h02.

Jornal Estadão

<http://economia.estadao.com.br/noticias/negocios,uso-do-tablet-pode-revolucionar-a-educacao,102158e>, de 07/02/2012, 23h06, acessado em 10/04/2018, às 12h34.

Jornal O Globo

<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/pierre-levy-preve-substituicao-do-livro-didatico-por-computadores-tablets-nas-salas-de-aula-5363787>, de 01/07/2012, 08h54, acessado em 10/04/2018, às 12h38.

<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/veja-nova-versao-da-base-curricular-do-ensino-medio-22551868>, de 03/04/2018, acessado em 20/04/2018, às 17h34.

Revista Época

<https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2017/12/qual-e-o-futuro-do-mercado-de-livros-no-brasil.html>, de 08/12/2017, 10h07, acessado em 11/04/2018, às 9h12.

Revista Veja

<https://veja.abril.com.br/educacao/dispositivos-moveis-podem-revolucionar-a-educacao/>, de 15/08/2017, acessado em 10/04/2018, às 12h32.

Processo e produto da avaliação pedagógica de livros didáticos de Geografia do Ensino Médio, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

*Lucineide Mendes Pires
Guibson da Silva Lima Júnior*

O PNLD pode ser analisado e compreendido sob diferentes enfoques, que vão desde sua relação com os interesses do mercado editorial à sua importância como política pública que visa à melhoria da qualidade da educação no país. Sem desconsiderar todas as possibilidades de abordagens do tema em discussão e a multiplicidade de sentidos atribuídos ao programa, o que se propõe aqui é analisar o processo e o produto da avaliação pedagógica de livros didáticos de Geografia do Ensino Médio, que são avaliados, adquiridos e distribuídos por meio do PNLD.

Para tanto, tomam-se como referência alguns questionamentos: como se dá o processo de avaliação pedagógica dos livros didáticos para o Ensino Médio, do componente curricular Geografia, no âmbito do PNLD? Quais são os princípios, critérios e diretrizes norteadores da avaliação pedagógica desses livros? Como é composta a equipe de avaliação pedagógica? Que aspectos positivos e negativos das coleções têm sido ressaltados nas resenhas das coleções aprovadas, disponibilizadas nos Guias de Livros Didáticos?

Tendo em vista o objetivo e questionamentos apresentados, realizou-se a análise de Editais de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas de Geografia para o Ensino Médio e os Guias de Livros Didáticos desse componente curricular, referente aos PNLDs de 2009, 2012, 2015 e 2018.

Assim, esse texto encontra-se dividido em três partes: a primeira empreende uma discussão sobre os aspectos e preceitos legais que orientam o processo de avaliação pedagógica de livros didáticos de Geografia, no âmbito do PNLD; a segunda trata dos principais aspectos (positivos e negativos) observados nos Guias de Livros Didáticos de Geografia analisados; por fim, apresentam-se as considerações finais.

O processo de avaliação pedagógica de livros didáticos de Geografia do Ensino Médio

Os livros didáticos de Geografia que chegam às escolas para escolha dos professores passam primeiro por uma avaliação pedagógica realizada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esse programa, criado em 1985, constitui uma política do Ministério da Educação (MEC), sendo executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com a participação da Secretaria de Educação Básica (SEB), das secretarias de educação dos entes federados (estados, municípios e Distrito Federal), das escolas participantes e dos professores, por meio de procedimentos específicos e em regime de mútua cooperação.

O PNLD tem o objetivo de avaliar, adquirir e distribuir gratuitamente livros didáticos de diversas áreas de conhecimento, obras literárias e outros materiais pedagógicos, de uso individual ou coletivo, às escolas públicas de Educação Básica que integram as redes federal, estaduais, municipais e distrital do país, assim como às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. O programa abrange ainda a avaliação e a disponibilização de acervos para bibliotecas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar (BRASIL, 2017a).

Até 2003, o PNLD destinava-se a atender apenas os alunos e professores do Ensino Fundamental. Com a publicação da Resolução FNDE/MEC n. 38, de 25 de outubro de 2003 (BRASIL, 2003), o programa passou a prover as escolas públicas de Ensino Médio, prioritariamente aquelas localizadas nas regiões Norte e Nordeste do país, com livros didáticos. Essa ampliação do Programa se justificou nos seguintes argumentos: (1) atender aos preceitos legais preconizados no Art. 208, Inciso II, da Constituição Federal (BRASIL, 1988), e emanados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LD-BEN n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996); (2) contribuir para o processo de universalização do livro didático, considerado um recurso básico para o aluno no processo de ensino-aprendizagem; (3) oportunizar a participação dos professores no processo de escolha do livro didático a ser utilizado em sala de aula.

A execução do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM) deu-se em 2005 (BRASIL, 2005), por meio de um projeto-piloto realizado de forma progressiva aos alunos de 1^a, 2^a e 3^a séries, com a distribuição de livros didáticos dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Em 2006 e 2007, houve a distribuição de livros didáticos de Língua Portuguesa, Matemática e Biologia (BRASIL, 2005, 2006). Em 2008, além da reposi-

ção/complementação dos livros didáticos já distribuídos anteriormente, houve a distribuição de livros didáticos de Química e História. No ano de 2009, o PNLEM foi ampliado com a aquisição e distribuição de livros didáticos de Geografia e Física. Os componentes curriculares Sociologia, Filosofia e Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) foram incorporados no PNLD 2012 e Artes no PNLD 2015.¹

Até o momento de realização desta pesquisa, ocorreram quatro edições do processo de avaliação pedagógica de livros didáticos para o Ensino Médio, do componente curricular Geografia: (1) PNLEM 2009, realizado com base na Resolução FNDE/MEC n. 38/2003 e no Edital de Convocação PNLEM/2007; (2) PNLD 2012, agora incorporado ao Programa Nacional do Livro Didático que já avaliava os materiais didáticos destinados ao Ensino Fundamental – anos iniciais e anos finais –, que ocorreu conforme o Edital de Convocação PNLD 2012 e a Portaria Ministerial n. 07/2007; (3) PNLD 2015, que se fundamentou no Decreto n. 7.084/2010, no Edital de Convocação n. 01/2013 – CGPLI; na Resolução FNDE n. 42/2012 e na Portaria Ministerial n. 07/2007; (4) PNLD 2018, regulamentado pelo Decreto n. 7.084/2010, pela Resolução FNDE n. 42/2012, pelo Edital de Convocação n. 04/2015 – CGPLI – e pela Portaria Ministerial n. 07/2007.

A execução dos PNLDs deve seguir diferentes etapas, definidas em cada Edital de Convocação das editoras, com base na legislação vigente. Atualmente, com a publicação do Decreto n. 9.099, de 18 de julho de 2017 (BRASIL, 2017a), que unificou as ações de aquisição e distribuição de Livros Didáticos e Literários – anteriormente contempladas pelo PNLD e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) –, o PNLD passa a obedecer às seguintes etapas e procedimentos: (1) inscrição de materiais didáticos feita por titulares de direito autoral, de acordo com as regras, prazos e condições estabelecidas em edital; (2) avaliação pedagógica dos materiais didáticos, com base nos critérios previstos em edital; (3) habilitação do conjunto de materiais didáticos inscritos e selecionados no processo de avaliação pedagógica; (4) escolha do material didático que será única para cada escola, grupo de escolas ou para todas as escolas da rede; (5) negociação, que visa à pactuação do preço para aquisição de materiais didáticos escolhidos pelas redes de ensino ou pelas escolas; (6) aquisição dos materiais didáticos produzidos pelas empresas contratadas; (7) distribuição dos materiais didáticos feita pelo FNDE, por intermédio de empresa contratada para esse fim; (8) monitoramento e avaliação do material didático produzido e dis-

¹ Para mais informações, acessar <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio>>.

tribuído nas escolas. Com exceção da etapa de avaliação pedagógica que é coordenada pelo MEC, as demais são executadas pelo FNDE.

Embora tenha sido criado em 1985, o PNLD implantou oficialmente o processo de avaliação pedagógica das coleções de livros didáticos neles inscritas a partir de 1996. Hoje, essa avaliação segue o disposto no Decreto n. 9.099/2017 (BRASIL, 2017a), devendo ser feita com base nos seguintes critérios: (1) respeito à legislação, diretrizes e normas gerais da educação; (2) observância aos princípios éticos, considerados necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; (3) coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica; (4) correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; (5) adequação e pertinência das orientações prestadas ao professor; (6) observância às regras ortográficas e gramaticais da língua em que a obra tenha sido escrita; (7) adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico das obras; (8) qualidade do texto e adequação temática.

A avaliação pedagógica tem por objetivo qualificar e selecionar os materiais didáticos inscritos no PNLD a serem adotados pelos professores do Ensino Médio de diferentes escolas públicas e filantrópicas, comunitárias ou confessionais (sem fins lucrativos) do país. Essa avaliação tem sido realizada a cada três anos, tanto nos livros do aluno quanto no Manual do Professor e nos livros digitais (quando previstos em edital). Nessa avaliação consideram-se a adequação ao aparato normativo que regulamenta o Ensino Médio, a coerência entre a questão didático-pedagógica e a abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, a qualidade gráfico-editorial e a pertinência do Manual do Professor para uma correta utilização do livro didático. Diante disso, os materiais didáticos sujeitos à qualificação das equipes de avaliação podem ser: (1) aprovados; (2) aprovados, mas condicionados à correção de falhas pontuais² – desde que observados os limites previstos em edital específico; (3) ou reprovados.

² Os editais de Convocação do PNLD 2009 e PNLD 2012 não fazem menção a falhas pontuais no seu texto. Já o Edital de Convocação do PNLD 2015 trata das falhas pontuais de modo semelhante ao Edital do PNLD 2018. No entanto, esse último edital avança no sentido de determinar que a recorrência de falhas pontuais nas obras poderá condicionar a reprovação da coleção no PNLD. São consideradas falhas pontuais as não repetitivas ou constantes nas obras e que possam ser corrigidas com simples indicação de ação de troca a ser efetuada pelo titular de direitos autorais. Segundo o Edital de Convocação n. 04/2015 – CGPLI, “não se constituem falhas pontuais a supressão ou substituição de trechos do texto, a correção de unidades ou capítulos, a revisão parcial ou global da obra, a adequação dos exercícios ou atividades dirigidas ou, ainda, quaisquer outras falhas que, não se restringindo à simples correção de um ou outro ponto isolado, demandem reformulação de texto(s), atividade(s), exercício(s) ou proposta(s) didática(s)” (BRASIL, 2015, p. 8). Porém, o respectivo edital deixa claro que a incidência de falhas pontuais que possam comprometer o conjunto da obra poderá, a critério dos avaliadores, ser motivo de reprovação da coleção.

Cabe destacar que o processo de avaliação pedagógica dos livros didáticos é realizado com base em princípios e critérios (comuns a todas as áreas de conhecimento e específicos para cada área e componente curricular, constantes nos editais de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas. São critérios considerados requisitos indispensáveis na qualidade didático-pedagógica das coleções, e o não cumprimento deles implicará a exclusão das obras do PNLD.

Ao analisar os editais dos PNLDs do Ensino Médio (2009, 2012, 2015, 2018), no que diz respeito ao componente curricular Geografia, pode-se observar que os critérios comuns apresentados nesses documentos são basicamente os mesmos e apresentam correspondência com os critérios dispostos no Decreto n. 9.099/2017 (BRASIL, 2017a), anteriormente apresentados. Em síntese, todas as obras inscritas nos respectivos PNLDs deveriam: observar a legislação, as diretrizes e as normas oficiais relativas ao Ensino Médio; considerar os princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; denotar coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, com relação à proposta didático-pedagógica apresentada e aos objetivos visados; respeitar a perspectiva interdisciplinar na abordagem dos conteúdos; dispor de conceitos, informações e procedimentos corretos e atualizados; considerar as características e finalidades específicas do Manual do Professor e a adequação da obra à linha pedagógica adotada; apresentar estrutura editorial e projeto gráfico adequados aos objetivos didático-pedagógicos da obra. Quanto aos critérios específicos, na análise dos editais, pode-se notar que eles são desdobramentos dos critérios comuns, com maior detalhamento e com algumas especificações da área de conhecimento (Ciências Humanas) e do componente curricular Geografia, a serem percebidos tanto no livro do aluno quanto no Manual do Professor.

Para realizar a avaliação pedagógica dos PNLDs analisados, utilizou-se como instrumento uma Ficha de Avaliação, construída conforme as condições, especificações e anexos constantes nos editais de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas no âmbito do programa. Essa ficha aparece registrada nos Guias dos Livros Didáticos correspondentes aos PNLDs (2009, 2012, 2015 e 2018) analisados, e seu conteúdo subsidiou a elaboração do parecer final e das resenhas das coleções aprovadas, que compõem o referido documento.

Ao analisar o Catálogo do PNLEM 2009 de Geografia (BRASIL, 2008), pode-se observar que a ficha utilizada no processo de avaliação pedagógica refere-se ao PNLEM 2007. Essa ficha traz quarenta e oito questões, distribuídas nas seguintes seções: os critérios eliminatórios (gerais e específicos da

Geografia); os critérios classificatórios; as atividades; as ilustrações; o Manual do Professor; a estrutura editorial e formatação; e a unidade visual. Além disso, constam nela uma seção correspondente à descrição da coleção e de sua estrutura e outra destinada ao parecer final sobre a obra.³

A ficha de avaliação pedagógica dos livros didáticos de Geografia, inscritos no PNLD 2012, possui quarenta e sete questões distribuídas nas seguintes seções: descrição da coleção; estrutura da coleção; coerência e adequação metodológica; correção dos conceitos e informações básicas; construção da cidadania; Manual do Professor; atividades; ilustrações; e projeto gráfico editorial. Ao final, a ficha traz uma seção correspondente ao parecer final e um quadro-síntese da coleção (BRASIL, 2011).

No PNLD 2015, a ficha utilizada na avaliação pedagógica dos livros didáticos de Geografia apresenta sessenta e nove questões, distribuídas nas seguintes seções: descrição da coleção impressa; descrição da coleção digital; estrutura da coleção impressa; respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao Ensino Médio; coerência e adequação metodológica; correção dos conceitos, informações e procedimentos; construção da cidadania e convívio social republicano; Manual do Professor; atividades; ilustrações; projeto gráfico editorial; livros digitais e objetos educacionais digitais (OEDs); falhas pontuais. Após o conjunto de questões que compõem cada seção, a ficha traz uma ou duas subseções: uma denominada “Síntese do conjunto”, que visa apresentar seus aspectos positivos e negativos; e outra intitulada “Em sala de aula”, que objetiva destacar as orientações fornecidas pela coleção para sua utilização nas atividades de sala de aula ou fora dela e os cuidados que o professor deveria ter ao fazer uso da obra. No final da ficha, consta uma seção destinada à elaboração do parecer final da coleção impressa (BRASIL, 2013).

Com relação à ficha de avaliação dos livros didáticos de Geografia do PNLD 2018, esta apresenta sessenta e cinco questões, compondo as seguintes seções: descrição global da obra; formação cidadã; princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; proposta pedagógica, conteúdos, atividades e ilustrações; conteúdo; atividades; ilustrações; Manual do Professor; aspectos do projeto gráfico editorial da obra; sobre os sítios eletrônicos. Após cada seção, são indicadas outras três

³ Segundo o Edital de Convocação n. 04/2015 – CGPLI (BRASIL, 2015), as obras didáticas são constituídas de Livro do Aluno (três obras ou volume único) e de Manual do Professor (três obras ou volume único), compondo, pois, uma coleção. Por sua vez, a coleção corresponde a um conjunto organizado em volumes, inscrita sob um único e mesmo título, ordenado em torno de uma única proposta pedagógica e de uma progressão didática articulada com o componente curricular do Ensino Médio.

subseções: uma que visa apresentar a apreciação conclusiva dos itens avaliados em cada seção, assinalando os pontos negativos e positivos da obra; outra que objetiva apontar vantagens e cuidados que o professor deve ter ao utilizar a obra; e mais uma destinada a elencar as falhas pontuais encontradas conforme os itens arrolados em cada seção. Ao final, consta uma seção voltada para a apresentação do parecer final sobre a coleção avaliada (BRASIL, 2017b).

No que se refere ao formato da avaliação pedagógica, atendendo ao princípio da avaliação duplo-cega, são montadas duplas para avaliar uma mesma coleção, em que cada avaliador recebe exemplares sem identificação de título, autoria e editora. Os avaliadores de uma mesma coleção procedem à leitura dos livros, ao preenchimento da ficha-padrão de avaliação e ao parecer de forma individualizada. Depois, em reunião geral da equipe, esses duplos-cegas se reconhecem como dupla e efetuam a consolidação da ficha-padrão e do parecer, como resultado do debate de ideias e posições acerca da coleção, bem como elaboram a resenha que irá compor o Guia de Livros Didáticos do PNLD (BRASIL, 2014).

Quanto à equipe responsável pelo processo de avaliação pedagógica de livros didáticos de Geografia destinados aos alunos e professores do Ensino Médio, ela tem sido composta por profissionais da área, que atuam em diferentes etapas e níveis de ensino, em distintas especialidades e diversas regiões do Brasil. No PNLD 2009, a avaliação pedagógica foi coordenada pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a equipe foi composta por: um coordenador-geral; dois coordenadores adjuntos; um coordenador executivo; vinte avaliadores; três leitores críticos; um apoio técnico-administrativo; um revisor; e um editor (BRASIL, 2008).

No PNLD 2012, a avaliação pedagógica das coleções do componente curricular Geografia ficou sob a responsabilidade da Universidade Federal do Paraná (UFPR), tendo como equipe responsável por esse processo: um professor que respondia pela Comissão Técnica; um coordenador institucional e um coordenador de área – professores do quadro funcional da UFPR; dois coordenadores adjuntos; dois apoios técnico-administrativos; dezenove avaliadores; dois leitores críticos; e um revisor de texto (BRASIL, 2011).

No PNLD 2015, a avaliação pedagógica das coleções do componente curricular Geografia também ficou sob a responsabilidade da UFPR. A equipe responsável pela avaliação foi composta por: um professor que respondia pela Comissão Técnica; um coordenador institucional e um coordenador de área – professores do quadro funcional da UFPR; três coordenadores adjuntos para os livros didáticos impressos e um para os livros didáticos digitais; três apoios técnico-administrativos; vinte avaliadores; dois leitores críticos; e um revisor de texto (BRASIL, 2010; BRASIL, 2014).

No PNLD 2018, a avaliação pedagógica das coleções do componente curricular Geografia foi realizada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre, selecionada pela Chamada Pública SEB/MEC n. 42/2016 (BRASIL, 2016). Nessa edição do PNLD, a equipe de avaliação foi composta por: um coordenador pedagógico e um coordenador institucional – professores do quadro funcional da UFRGS; quatro coordenadores adjuntos; três assessores pedagógicos; trinta e quatro avaliadores; quatro apoios técnico-administrativos; três leitores críticos; seis professores da Educação Básica que compuseram o grupo focal; e um revisor de texto (BRASIL, 2010; BRASIL, 2017b).

Atualmente, com a publicação do Decreto n. 9.099/2017 (BRASIL, 2017a), mudanças significativas foram instituídas no formato da avaliação pedagógica e na composição da equipe do PNLD. Esse processo passa a contar com uma comissão técnica específica, integrada por três especialistas das diferentes áreas do conhecimento, que terá vigência correspondente ao ciclo a que se referir o processo de avaliação. Essa equipe será escolhida pelo Ministro de Estado da Educação, mediante indicação de especialistas feita pelas seguintes instituições: (1) Secretaria de Educação Básica do MEC; (2) Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED; (3) União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME; (4) União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME; (5) Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação – FNCE; (6) Conselho Nacional de Educação – CNE; (7) Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES; (8) Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica – CONIF; (9) entidades da sociedade civil escolhidas pelo MEC para elaboração das listras tríplices do CNE. Essa equipe tem como atribuições: subsidiar o Edital de Convocação das editoras e definir os critérios para a avaliação pedagógica e a seleção de obras; orientar/supervisionar a avaliação pedagógica e validar os resultados desse processo; e assessorar o MEC nos temas afetos ao PNLD. Compõem a equipe de avaliadores o coordenador pedagógico, os coordenadores adjuntos e os avaliadores – nos dois últimos casos, a quantidade de profissionais envolvidos no processo de avaliação dependerá do número de coleções inscritas no PNLD.

Para realizar a avaliação pedagógica, o Art. 13 do Decreto n. 9.099/2017 (BRASIL, 2017a) reza que serão constituídas equipes de avaliação formadas por professores com titulação mínima de mestre, das redes públicas e privadas de Ensino Superior e da Educação Básica. Essa equipe será selecionada do Banco de Avaliadores inscritos no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do MEC (Simec), constituído por meio de cha-

mada pública para a candidatura de professores interessados em participar da avaliação pedagógica das obras inscritas no PNLD.

Encerrando essa discussão, cabe destacar que, após a realização do processo de avaliação pedagógica, as coleções aprovadas são divulgadas por meio de portaria emitida pelo MEC/FNDE, e suas resenhas são disponibilizadas nos Guias do PNLD. Essas resenhas visam informar aos professores das escolas – somente das que aderiram formalmente ao PNLD e sejam participantes do Censo Escolar –, acerca das características pedagógicas de cada obra, seus pontos fortes e suas limitações. Isso para que possam escolher, no âmbito do PNLD, as coleções que irão subsidiar a sua prática pedagógica por determinado período.⁴

Guia do livro didático: produto final da avaliação pedagógica de livros didáticos de Geografia

O Guia do Livro Didático de Geografia visa auxiliar o professor na escolha do material didático a ser utilizado por ele e pelos alunos de escolas públicas de Educação Básica, das redes federal, estaduais, municipais e distrital do país, assim como de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas (sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público). No que se refere à estrutura, o guia geralmente apresenta, na sua parte introdutória, algumas reflexões sobre o processo de avaliação pedagógica realizado, bem como orientações destinadas ao professor na leitura do documento e na escolha da coleção a ser adotada; as resenhas⁵ das coleções que foram avaliadas e recomendadas pelo PNLD, considerando a estrutura, a análise crítica dos aspectos conceituais, metodológicos e éticos, bem como algumas sugestões para a prática pedagógica; e os princípios e critérios adotados na avaliação pedagógica.

Ao analisar os Guias do Livro Didático de Geografia, referentes aos PNLDS 2009, 2012, 2015 e 2018, pode-se observar que as resenhas neles apresentadas são divididas em quatro partes: a primeira dedica-se a fornecer uma visão geral das principais características das coleções, sua proposta pedagógica e os principais pontos que as particularizam, destacam ou identificam;

⁴ Esse período pode corresponder a um ou três anos. Vai depender do que for definido nos editais de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas – se serão livros reutilizáveis, os quais irão permanecer em caráter provisório com o aluno durante o ano letivo correspondente e ser devolvidos à escola para utilização de outro aluno no ano subsequente; ou se serão livros consumíveis, que permanecem em caráter permanente com os alunos, sendo desnecessário devolvê-los à escola após o fim do período letivo correspondente (BRASIL, 2017b).

⁵ As resenhas apresentadas nos Guias dos Livros Didáticos de Geografia analisados não refletem qualquer critério de classificação, organização ou qualidade aferida no processo de avaliação. São apresentadas de forma aleatória ou com base no número sequencial de inscrição das coleções no PNLD.

a segunda é dedicada a mostrar, sucintamente, a estrutura das coleções, com a descrição da organização dos conteúdos em unidades e capítulos, e as principais características, orientações e informações contidas no Manual do Professor; a terceira tem como objetivo listar de forma mais detalhada os pontos positivos e as fragilidades da coleção em questão; por fim, a quarta parte apresenta algumas possibilidades e os cuidados que deverão ser observados no uso da coleção por parte do professor, bem como o Manual do Professor e suas potencialidades para o uso cotidiano.

No PNLD 2009, as coleções do componente curricular Geografia inscritas no programa tinham como edição o ano de 2005. Nesse programa, foram aprovadas quinze coleções, das quais onze eram compostas de volume único (Quadro 1). Disso decorre dizer que as coleções aprovadas foram marcadas pela heterogeneidade na quantidade de páginas. Como exemplo, há casos de coleções com cento e dezesseis páginas, algumas com média de trezentas páginas e outras acima de quinhentas páginas. Dentre outras questões, isso demonstra que, naquele momento, o número limite de páginas não era exigido em edital, como acontece hoje.

Quadro 1: Obras didáticas de Geografia aprovadas no PNLD 2009 para o Ensino Médio

Autores da Coleção	Título da Coleção	Editora
MOREIRA, João Carlos; SENE, José Eustáquio de	Geografia Geral	Scipione
MOREIRA, Igor Antônio Gomes	Geografia Geral e do Brasil	Ática
JUNQUEIRA, Silas Martins; UMMUS, Victor William	Geografia: projeto escola e cidadania para todos	Brasil
MARTINI, Alice de; DEL GAUDIO, Rogata Soares; SILVA FILHO; João Bernardo da; ANASTACIA, Carla Maria Junho	Ciências Humanas e suas tecnologias	IBEP
VESENTINI, José Willian	Geografia geral e do Brasil	Ática
MOREIRA, João Carlos; SENE, José Eustáquio de	Geografia	Scipione
GARCIA, André Almeida; GARAVELLO, Tiago Médiçi; SILVA, Vagner Augusto da	Geografia do Brasil e geral: povos e territórios	Escala Educacional
BRANCO, Anselmo Lázaro; MENDONÇA, Cláudio Roberto de Assis; LUCCI, Elian Alabi	Geografia geral e do Brasil	Saraiva
BOLIGIAN, Andressa Turcatel Alves; CAVALCANTE, Ângelo Bellusci; BOLIGIAN, Levon	Geografia – espaço e vivência	Saraiva
MENDES, Ivan Lazzari; TAMDJIAN, James Onnig	Geografia geral e do Brasil: estudos para a compreensão do espaço	FTD

RIGOLIN, Tércio Barbosa; ALMEIDA, Lúcia Marina Alves de	Geografia geral e do Brasil	Ática
KRAJEWSKI, Ângela Corrêa; RIBEIRO, Wagner C.; GUIMARÃES, Raul Borges	Geografia: pesquisa e ação	Moderna
TERRA, Lúgia Maria; COELHO, Marcos de Amorim	Geografia geral e Geografia do Brasil	Moderna
MAGNOLI, Demétrio Martinelly; ARAÚJO, Regina Célia Corrêa de	Geografia: a construção do mundo – Geografia geral e do Brasil	Moderna
FILIZOLLA, Roberto	Geografia	IBEP

Fonte: Catálogo do PNLEM 2009.

De acordo com as resenhas constantes do Catálogo do PNLEM 2009 de Geografia (BRASIL, 2008), um dos aspectos positivos de grande parte das coleções refere-se à considerável quantidade e diversidade de linguagens nelas apresentadas, como: mapas, tabelas, gráficos, quadros, charges, fotografias, filmes, manchetes de jornais, entre outros. Também merecem destaque a presença de diferentes níveis de complexidade nas atividades didático-pedagógicas, as propostas/orientações para o trabalho pedagógico presentes no Manual do Professor e uma importante relação entre os conteúdos, bem como a relação sociedade-natureza.

Contudo, há uma série de problemas relacionados às coleções aprovadas, explicitadas no referido catálogo. Dentre eles, destacam-se: atividades de caráter meramente decorativo, o que não proporciona ao aluno a reflexão acerca do tema abordado; a dicotomia entre Geografia Física e Geografia Humana como marca de grande parte das coleções – algumas se dedicavam mais a questões pertinentes ao homem, ao passo que outras aos ambientes naturais, deixando de abranger a relação sociedade-natureza; tratamento simplificado dado aos conteúdos de Geografia Física; falta de articulação entre diferentes temas tratados nos capítulos com os assuntos ambientais e socioeconômicos; propostas pedagógicas confusas ou pouco exploradas nos manuais do professor; ausência de algumas temáticas bastante relevantes, a exemplo das características regionais do Brasil; propostas de atividades de campo desarticuladas de conteúdos tratados na coleção; abordagem de conceitos básicos da ciência geográfica de modo superficial; carência de materiais como fotos aéreas, imagens de satélite, cartas topográficas e temáticas; indicação de vários endereços eletrônicos (muitas vezes em outros idiomas) para pesquisa complementar, sem considerar a falta de democratização do acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs); ilustrações pouco exploradas nos textos e que, em razão disso, não evidenciam relações explícitas com os conteúdos; dentre outros.

No PNLD 2012, das dezoito coleções de Geografia inscritas, quatorze foram aprovadas (Quadro 2). Embora esse PNLD tenha inovado com a distribuição das coleções em três volumes (1º, 2º e 3º anos), o Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 de Geografia faz um alerta sobre a fragmentação das coleções aprovadas, ao exemplificar que o primeiro volume é dedicado à Geografia Física e os outros dois à Geografia Humana. O guia destaca, também, que é no primeiro volume que são trabalhados os conteúdos conceituais e que os outros dois se vinculam à Geografia do Brasil e Mundial. E que exercícios e atividades relacionadas ao ENEM estão presentes na maior parte das coleções aprovadas.

Quadro 2: Obras didáticas de Geografia aprovadas no PNLD 2012 para o Ensino Médio

Autores da Coleção	Título da Coleção	Editora
GUERINO, Luiza Angélica	Projeto ECO: Geografia	Positivo
TERRA, Lygia; GUIMARÃES, Raul Borges; ARAÚJO, Regina	Conexões: estudos de Geografia Geral e do Brasil	Moderna
MARINA, Lúcia; RIGOLIN, Tércio	Fronteiras da globalização	Ática
MARTINI, Alice de; DEL GAUDIO, Rogata Soares	Áreas do conhecimento: Geografia	IBEP
ALVES, Andressa; BOLIGIAN, Levon	Geografia: espaço e vivência	Saraiva
VESENTINI, José Willian	Geografia: o mundo em transição	Ática
AURICCHIO, Elizabeth; MOREIRA, Igor	Geografia em construção	Ática
GARCIA, Hélio Carlos; GARAVELLO, Tito Márcio	Geografia em três tempos	Scipione
MOREIRA, João Carlos; SENE, José Eustáquio de	Geografia Geral e do Brasil: espaço geográfico e globalização	Scipione
ALMEIDA, Maurício	Geografia global	Escala Educacional
MAGNOLI, Demétrio	Geografia para o Ensino Médio	Saraiva
VITIELLO, Márcio; MARTINS, Dadá; BIGOTTO, Francisco	Geografia: sociedade e cotidiano	Escala Educacional
SAMPAIO, Fernando dos Santos; SUCENA, Ivone Silveira	Ser protagonista: Geografia	SM
BRANCO, Anselmo Lázaro; MENDONÇA, Cláudio Roberto de Assis; LUCCI, Elian Alabi	Território e sociedade no mundo globalizado	Saraiva

Fonte: Guia de Livros Didáticos PNLD 2012 Geografia.

Com relação aos pontos positivos apresentados nas resenhas das coleções aprovadas no PNLD 2012, destacam-se os seguintes aspectos: uso de diferentes gêneros textuais e representações cartográficas; atividades, exercícios e ilustrações, numerosas e diversificadas, que favorecem a valorização do conhecimento prévio dos alunos, a problematização e a interpretação dos temas estudados; recursos gráficos bem explorados; orientações no Manual do Professor que contribuem para a articulação dos conteúdos em estudo com outras áreas do conhecimento; atividades didático-pedagógicas variadas que estimulam a reflexão e contribuem para o desenvolvimento de processos cognitivos básicos nos alunos; fontes e informações diversificadas e atualizadas acompanhando os conteúdos abordados; entre outros.

Quanto aos pontos frágeis encontrados, as resenhas do guia apontam: ausência de orientações específicas para a abordagem de temas como etnia, pluralidade cultural e formação do povo brasileiro; poucas orientações indicando/sugerindo atividades fora da sala de aula, como a pesquisa e o trabalho de campo; fragilidade na abordagem dos conceitos de paisagem, território e lugar; temáticas pouco exploradas relativas à construção da cidadania – gênero, raça, cor e violência social (a exemplo da homofobia); sugestões de diversas atividades sem considerar as condições gerais da escola e de seus alunos, sobretudo no que diz respeito às possibilidades de acesso à *internet* e à biblioteca; falta de articulação entre Geografia Física e Geografia Humana, pois as relações entre a sociedade e a natureza foram, por vezes, tratadas separadamente; fragilidade na apresentação de propostas didático-pedagógicas no Manual do Professor que possibilitem o trabalho interdisciplinar e a articulação entre as atividades e os capítulos; ausência de textos no Manual do Professor que dessem subsídios para a compreensão das múltiplas concepções de Geografia e das diferentes perspectivas de avaliação da aprendizagem; temas tratados de modo incipiente, como a participação dos indígenas na formação do território brasileiro e o processo de escravização dos negros africanos no país; atividades didático-pedagógicas que pouco estimulam alguns processos cognitivos nos alunos; simplificações na abordagem de conteúdos, especialmente aqueles que tratam das causas da seca no Nordeste brasileiro e das estações do ano; falta de articulação mais consistente entre algumas ilustrações e os textos; mapas e fotografias com legendas que dificultam a localização e a compreensão dos fenômenos e fatos representados; entre outros.

No PNLD 2015, das vinte coleções (impressas e digital) de Geografia inscritas, dezoito foram aprovadas (Quadro 3). Desse total, apenas dezessete apresentavam livros digitais, que reproduzem integralmente os livros impressos, mas com o enriquecimento de conteúdos, atividades e ilustrações em rela-

ção à versão impressa. O guia dessa edição do programa destaca que as coleções aprovadas mantêm a mesma estrutura verificada no PNLD 2012, tendo como novidade apenas a presença dos livros digitais e, dentro deles, os Objetos Educacionais Digitais, que configuram características próprias.

No tocante às resenhas das coleções aprovadas, alguns pontos em comum podem ser mencionados. Um deles é a discussão relacionada aos conceitos geográficos de Espaço, Lugar, Território, Paisagem e Redes – obviamente que a abordagem deles não ocorre de forma linear entre as coleções. Outro ponto a ser destacado refere-se ao uso de diferentes linguagens, como: desenhos, fotografias, mapas, gráficos, tabelas, esquemas, letras de música, poemas, histórias em quadrinhos, dentre outras. As resenhas também apresentam, como aspecto marcante nas coleções aprovadas, as propostas interdisciplinares. Quanto ao Manual do Professor, têm destaque os objetivos pedagógicos da coleção, as discussões concernentes à abordagem dos conteúdos presentes no Livro do Aluno, bem como sugestões de atividades, leituras complementares, músicas, vídeos, dentre outros.

Quadro 3: Obras didáticas de Geografia aprovadas no PNLD 2015 para o Ensino Médio

Autores da Coleção	Título da Coleção	Editora
RIGOLIN, Tércio; MARINA, Lúcia	Fronteiras da globalização	Ática
MARTINI, Alice de; DEL GAUDIO, Rogata Soares	Geografia	IBEP
SILVA, Ângela Corrêa da; OLIC, Nelson Bacic; LOZANO, Ruy	Geografia: contextos e redes	Moderna
ALVES, Addressa; BOLIGIAN, Levon	Geografia: espaço e vivência	Saraiva
GUERINO, Luiza Angélica	Geografia	Positivo
SANTOS, Douglas	Geografia das redes	Editora do Brasil
ADÃO, Edilson; FURQUIM JR., Laércio	Geografia em rede	FTD
MENDES, James	Geografia: Estudos para Compreensão do Espaço	FTD
SENE, José Eustáquio de; MOREIRA, João Carlos	Geografia Geral e do Brasil: espaço geográfico e globalização	Scipione
GARCIA, Hélio; ALMEIDA, Maurício	Geografia Global	Escala Educacional
JOIA, Antônio Luís; GOETTEMS, Arno Aloísio	Geografia: leituras e interação	Leya
VESENTINI, José William	Geografia: o mundo em transição	Ática
MAGNOLI, Demétrio	Geografia para o Ensino Médio	Saraiva

MARTINS, Dadá; BIGOTTO, Francisco; VITIELLO, Márcio	Geografia: Sociedade e Cotidiano	Escala Educacional
MARTINEZ, Rogério; GARCIA, Wanessa	Novo olhar – Geografia	FTD
MOREIRÃO, Fábio Bonna	Ser protagonista – Geografia	SM
LUCCI, Elian Alabi; BRANCO, Anselmo Lázaro; MENDONÇA, Cláudio Roberto de Assis	Território e Sociedade no Mundo Globalizado	Saraiva
TERRA, Lygia; ARAÚJO, Regina; GUIMARÃES, Raul Borges	Conexões Estudos de Geografia Geral e do Brasil	Moderna

Fonte: Guia de Livros Didáticos – PNLD 2015: Ensino Médio – Geografia.

Com relação a problemas destacados nas coleções aprovadas, o Guia de Livros Didáticos PNLD 2015 Geografia ressalta aqueles atinentes a: falta de atualização de informações contidas em tabelas e mapas; pouca articulação entre os volumes das coleções; ausência da abordagem de alguns conceitos (região, natureza, ambiente) ou necessidade de aprofundar a reflexão sobre os que foram abordados; proposição de atividades que demandam auxílio de professores de outras disciplinas, uso de laboratórios e salas de informática para seu pleno desenvolvimento; baixa interatividade dos OEDs; presença de mapas complexos, com excesso de informações; dentre outros.

Das dezessete coleções de Geografia inscritas no âmbito do PNLD 2018, quatorze foram aprovadas (Quadro 4). Com base nas resenhas apresentadas no guia correspondente a essa edição do programa, um dos principais aspectos positivos das coleções refere-se à quantidade e à variedade de linguagens utilizada nas obras, com vistas a favorecer o desenvolvimento teórico-conceitual dos alunos e a apropriação de uma linguagem particular da ciência geográfica. Dentre elas, destacam-se: a linguagem cartográfica (quadros, tabelas, gráficos, infográficos, diagramas, mapas, imagens de satélite, imagem digital); diferentes gêneros textuais (biografias, cartas e discursos, notícias/reportagens de jornais, revistas e *sites*, poesias, textos científicos e textos literários); e outras linguagens (cartuns, charges, tiras em quadrinhos, pinturas sobre tela, representações artísticas, imagens fotográficas).

Quadro 4: Obras didáticas de Geografia aprovadas no PNLD 2018 para o Ensino Médio

Autores da Coleção	Título da Coleção	Editora
RIGOLIN, Tércio; MARINA, Lúcia	Fronteiras da globalização	Ática
SENE, José Eustáquio de; MOREIRA, João Carlos	Geografia geral e do Brasil	Scipione
BALDRAIA, André et al.	Ser protagonista: Geografia	SM
BRANCO, Anselmo Lázaro;	Território e sociedade no	Saraiva

MENDONÇA, Cláudio Roberto de Assis; LUCCI, Elian Alabi	mundo globalizado	Educação
JOIA, Antônio Luís; GOETTEMES, Arno Aloísio	Geografia: leituras e interação	Leya
MARTINS, Dadá; BIGOTTO, Francisco; VITIELLO, Márcio	Geografia no cotidiano	Base Editorial
MARTINI, Alice de; DEL GAUDIO, Rogata Soares	Geografia: ação e transformação	Escala Educacional
ADÃO, Edilson; FURQUIM JR., Laércio	Geografia em rede	FTD
MARTINEZ, Rogério; GARCIA, Wanessa	#Contato Geografia	Quinteto
MOREIRA, Igor	Vivá: Geografia	Positivo
ALVES, Andressa; BOLIGIAN, Levon	Geografia: espaço e identidade	Editora do Brasil
SANTOS, Douglas	Geografia das redes	Editora do Brasil
SILVA, Ângela Corrêa da; OLIC, Nelson Bacic; LOZANO, Ruy	Geografia: contextos e redes	Moderna
TERRA, Lygia; GUIMARÃES, Raul Borges; ARAÚJO, Regina	Conexões – Estudos de Geografia Geral e do Brasil	Moderna

Fonte: Guia de Livros Didáticos – PNLD 2018: Ensino Médio – Geografia.

Outro aspecto positivo das coleções, apontado no referido guia, tem a ver com a abordagem, de maneira geral, do retrato da participação de diferentes grupos sociais na sociedade brasileira, a exemplo do índio, da mulher e do negro. Obviamente que a consideração desses temas nas coleções tem relação direta com a exigência do Edital de Convocação n. 04/2015 – CGPLI. Porém, é importante destacar que essa representatividade aparece cada vez mais de forma coerente e contextualizada nas obras em relação ao observado nos PNLDs anteriores. A presença de atividades didático-pedagógicas que visam à reflexão por parte do aluno, buscando torná-lo agente ativo no processo de construção do conhecimento, constitui outro aspecto positivo apontado em boa parte das resenhas que compõem o Guia PNLD 2018 de Geografia. Contudo, cabe destacar que ainda se fazem presentes muitos exercícios de caráter apenas decorativo que rememoram uma Geografia mnemônica, descontextualizada.

Mais um aspecto positivo observado em boa parte das resenhas das coleções aprovadas refere-se às sugestões variadas e em número significativo de sítios referenciados em textos, atividades e ilustrações ou indicados para complementar/aprofundar temas e conteúdos em estudo, que visam estimular a pesquisa e o aprofundamento de temas abordados nos capítulos das obras. Embora as TICs estejam cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas, seja em casa, no trabalho e nos momentos de lazer, seu uso para fins didáticos requer cuidado e orientação por parte dos professores, conforme destacado

em algumas resenhas. Primeiro, é preciso identificar se todos os sítios e endereços eletrônicos sugeridos ou referenciados em textos, atividades e ilustrações estão corretos e ativos; segundo, é necessário verificar se eles não veiculam conteúdos, informações e/ou ilustrações que ferem as legislações, diretrizes e normas oficiais que normatizam o Ensino Médio; outro cuidado que o professor precisa ter ao propor a realização de atividades de estudo e pesquisa na *internet* refere-se ao fato de que ela e o computador ainda não fazem parte da realidade de muitas escolas e de muitos alunos no país. Há alunos que não foram alfabetizados quanto ao uso dessas ferramentas, o que demandará maior esforço por parte do professor em orientá-los acerca da realização da atividade, bem como sobre o uso do computador e da *internet*.

No que diz respeito aos aspectos frágeis observados nas coleções aprovadas no PNLD 2018, as resenhas do guia destacam o seguinte: muitos mapas apresentados nas obras não auxiliam na resolução de atividades didático-pedagógicas; há mapas pouco elucidativos e com baixa qualidade técnica; gêneros textuais não são devidamente explorados; fragilidade na articulação entre as estruturas imagética e conceitual na abordagem de conceitos e conteúdos; presença de atividades didático-pedagógicas individualizadas que não favorecem o trabalho em grupo; trechos do texto principal que pouco potencializam o desenvolvimento de um posicionamento crítico dos alunos quanto às temáticas tratadas; atividades interdisciplinares sugeridas que nem sempre possuem orientações claras quanto à sua execução; o Manual do Professor, tanto na parte comum quanto na específica, traz poucas indicações de obras relacionadas à prática escolar do ensino de Geografia, bem como de atividades complementares além das sugeridas no Livro do Aluno; discussão frágil sobre o racismo no Brasil; narrativa eurocêntrica no repertório de representações estigmatizadas sobre a África e debate reduzido sobre a América Latina; pequeno número de atividades didático-pedagógicas que visam ao desenvolvimento da expressão cartográfica pelo aluno; entre outros.

Como se pode notar, muitos aspectos positivos observados nas coleções aprovadas no âmbito de um PNLD aparecem em coleções de outros programas analisados. Do mesmo modo, alguns problemas ou fragilidades identificadas em determinadas coleções de um PNLD, ainda persistem em coleções inscritas e aprovadas em outras edições do programa.

Considerações finais

Do que foi exposto, decorre dizer que, na dinâmica instituída pelo PNLD, tanto a composição das equipes quanto a avaliação pedagógica de livros didáticos de Geografia para o Ensino Médio passaram por mudanças significativas

ao longo dos anos de execução do programa, buscando sempre aperfeiçoar o processo e garantir a qualidade dos materiais – segundo os preceitos legais – que serão selecionados, adquiridos e distribuídos aos alunos e professores dessa etapa da escolarização. No entanto, apesar de as coleções de livros didáticos de Geografia passarem por um rigoroso processo de avaliação pedagógica, com base em princípios e critérios (comuns a todas as áreas de conhecimento e específicos para cada área e para o componente curricular Geografia), constantes nos editais de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, o PNLD não conseguiu sanar todas as problemáticas ainda presentes em alguns livros didáticos. Porém, não se pode negar que o PNLD contribuiu sobremaneira para a melhoria da qualidade dos livros didáticos adotados pelas escolas públicas do país.

Cabe ressaltar que, embora tenha havido todo o cuidado no processo de avaliação pedagógica de livros didáticos, alguns problemas podem não ter sido observados pelos avaliadores ou simplesmente não terem sido corrigidos pelo titular de direitos autorais. Assim, cabe ao professor, ao adotar uma coleção e identificar nela problemas ou falhas pontuais, fazer denúncias à Coordenação Geral de Materiais Didáticos, da Secretaria de Educação Básica do MEC, para que ela possa apurar a responsabilidade pelos erros encontrados e tomar as medidas cabíveis.

Para finalizar, importa dizer que de nada valerão os esforços e os recursos públicos envolvidos no processo de avaliação pedagógica e na elaboração dos guias de livros didáticos se não houver a participação do professor na leitura cuidadosa das resenhas apresentadas nos guias, para subsidiar a escolha da(s) coleção(ões) a serem adotadas pela sua escola. Também importa fazer referência à importância e ao papel do professor no uso do livro didático de Geografia no cotidiano escolar, tomando-o como um recurso que pode potencializar o desenvolvimento do pensamento geográfico dos alunos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, n. 2.048, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 15 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 38**, de 15 de outubro de 2003. Brasília: MEC/FNDE, 2003. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2003/res038_15102003.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no catálogo do Programa**

nacional do livro para o Ensino Médio – PNLEM/2007. Brasília: FNDE/MEC, 2005. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/editais_licitacoes/edital_pnlem_2007.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 907, de 13 de abril de 2006. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, n. 73, 17 abr. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/port907_pnlem.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n. 7, de 5 de abril de 2007.** Dispõe sobre as normas de conduta no âmbito da execução dos Programas do Livro. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2007/por007_05042007_norma_de_conduta_programas_livros.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Geografia:** catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PNLEM/2009. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/pnld-2008/>>. Acesso em: 2 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 7.084, de 27 de janeiro de 2010. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 27 jan. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7084.htm>. Acesso em: 02 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos – PNLD 2012: Geografia.** Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/pnld-2012/>>. Acesso em: 2 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n. 42, de 28 de agosto de 2012. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 29 ago. 2012. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000042&seq_ato=000&vlr_ano=2012&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 02 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital 01/2014:** CGPLI – Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2015. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=8304:edital-pnld-2015-ensino-medio-03-07-2013>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de Convocação n. 04/2015:** CGPLI. Brasília: MEC/FNDE/SEB, 2015. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=10516:edital-consolidado-3a-alteracao-pnld-2018>>. Acesso em: 2 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos do PNLD 2015 – Geografia:** Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/pnld-2015/>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

PIRES, L. M.; LIMA JÚNIOR, G. da S. • Processo e produto da avaliação pedagógica de livros didáticos de Geografia do Ensino Médio, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 9.099, de 18 de julho de 2017. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 19 jul. 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm>. Acesso em: 02 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018**: Geografia – guia de livros didáticos – Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017b. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/pnld-2018/>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 62, de 1º de agosto de 2017. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 2 ago. 2018. Disponível em: <[file:///D:/Users/Lucineide/Downloads/Relao%20das%20obras%20aprovadas%20-%20Portaria%20n%2062%20de%201%20de%20agosto%20de%202017%20\(1\).pdf](file:///D:/Users/Lucineide/Downloads/Relao%20das%20obras%20aprovadas%20-%20Portaria%20n%2062%20de%201%20de%20agosto%20de%202017%20(1).pdf)>. Acesso em: 02 fev. 2018.

Tudo que é sólido desmancha no ar: o livro didático de Geografia e o espaço mentalmente projetado – tensões e relações

*Carina Copatti
Leonardo Pinto dos Santos*

*O escultor trabalha num estúdio imenso, rodeado de crianças. As crianças do bairro são seus amigos. Um belo dia a prefeitura encomendou-lhe um grande cavalo para uma praça da cidade. Um caminhão trouxe para o estúdio um bloco gigante de granito. O escultor começou a trabalhá-lo, em cima de uma escada, a golpes de martelo e cinzel. As crianças observavam. Então as crianças partiram, de férias, rumo às montanhas ou ao mar. Quando regressaram, o escultor mostrou-lhes o cavalo terminado. E uma das crianças, com os olhos muito abertos, perguntou:
– Mas... como você sabia que dentro daquela pedra havia um cavalo?
Galeano (2016, p. 195)*

O livro didático é um bloco gigante de granito que deve ser “esculpido” pelos professores para que as crianças, com os olhos bem abertos, perguntem: – Mas... como isso pode ser possível?

Uma das dificuldades que se inserem como essência do livro didático do componente curricular Geografia é a sua diversidade, esta pensada enquanto culturas e lugares que pouco se assemelham aos dos alunos e professores, mas que precisam ser pensadas em sua complexidade inerente.

O próprio guia do livro didático dos anos finais destaca este ponto:

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 (BRASIL, 2016, p. 12).

Os livros didáticos servem como ponte para compreensão destas dimensões que não a nossa e, portanto, devem ser pensados de forma a melhor entender o espaço geográfico que é objeto da ciência geográfica. Esse livro didático acaba por ser um mistério, como o bloco de granito era para a criança que

se vê surpreendida, em seu retorno, com o cavalo, sendo nosso papel utilizá-lo da melhor forma possível para que se compreenda este espaço geográfico que em seu cerne é uma abstração, com muitos tentáculos que se relacionam, o que torna ainda mais difícil sua apreensão.

O fato de tratar de temas “ausentes” ao dia a dia da maioria dos alunos, torna necessário que abordemos representações contidas nos livros didáticos a partir do conceito de Espaços Mentalmente Projetados (EMP) (COSTELLA, 2008; 2017); (SANTOS, 2015; 2017).

Este espaço que, distante ao aluno, por não ser o seu lugar, falando quase sempre do não eu, de estados, países e continentes que não o “meu”, é que se torna parte do objeto de estudo de nossa ciência e, portanto, necessita ser refletido e construído pelos atores envolvidos no processo de aprendizagem.

Mas, se pensarmos na estrutura dos conteúdos e na forma como são tratados nos livros didáticos de Geografia, será que eles auxiliam na compreensão deste espaço geográfico? Como nós professores, podemos utilizar o livro didático para a compreensão destes espaços?

Estas são questões que nos colocam em movimento enquanto professores preocupados com o processo de construção do conhecimento de nossos alunos, fazendo com que os conteúdos presentes nos livros possam ser desfeitos no ar que invade os ambientes escolares, sendo passíveis de serem examinados, pensados e refeitos em nossas sinapses.....sendo talvez tão surpreendentes como a criança que se deslumbra com o artesão que retira daquele bloco imenso de mármore um cavalo.....o professor poderia tirar “cavalos” dos livros didáticos?

Primeiro passo: o espaço mentalmente projetado

O espaço geográfico dentro do contexto da epistemologia da Geografia ganha diversas conotações, mas destas, concordamos com a ideia de que ele seja uma imbricação de trajetórias que acaba por configurá-lo enquanto multiplicidade ao invés de generalizações padronizadas, que pouco condizem com a realidade (MASSEY, 2013).

Aqui continuamos a compreensão bem difundida do espaço enquanto social, sendo produto do trabalho humano – não mero suporte para/da espécie humana e de suas atividades –, uma acumulação de tempos (SANTOS, 2012a) que coexistem e influem na organização espacial atual, sendo relacional em sua essência construtora, o que o leva a ser complexo de ser apreendido por suas nuances, que necessitam ser pensadas para além de sua concretude.

Dentro desta conotação de espaço é que se insere a concepção do EMP que surge no trabalho de Costella (2008). A autora explica que o:

Espaço Mentalmente Projetado é um termo utilizado pela teoria que compreende a forma ou a maneira como o aluno, sujeito da análise, pode enxergar um espaço que está em sua mente, no seu imagético, por meio de ações e coordenações de ações diante de conceitos que compreendem um espaço ausente concretamente, mas presente em sua capacidade de projetar (COSTELLA, 2008, p. 38).

Este é um conceito pensado para o ensino da Geografia enquanto disciplina escolar, emergindo de um movimento em que o professor, por exemplo, ao apresentar o clima do norte da Ásia ou a economia norueguesa pensa de que forma aquele seu aluno que nunca saiu de seu município no interior do Rio Grande do Sul pode compreender estes espaços, que, mesmo não vivenciados diariamente por este sujeito, continuam a existir e se transformar, impactando em parte das vezes no seu cotidiano.

Nossa acepção é que ele pode ser compreendido pelo sujeito que, mesmo não o experienciando concretamente, o concebe de forma conceitual, lhe dando sentido e valor. A capacidade humana possibilita este reflexionamento sobre aquilo que nos é ausente, tornando-se possível a articulação de diferentes pontos de vista e de distintas conexões que compõem este espaço distante de nossas percepções imediatas (SANTOS, 2017, p. 41).

Como estes espaços existem, então podem ser projetados mentalmente, por isso são denominados de Espaço Mentalmente Projetado. É possível um aluno aprender algo que ele não enxerga e que dificilmente conseguirá visitar? Se não fosse, o livro didático não teria função, já que ele congrega em si diversos EMP, que por vezes são apresentados de forma fragmentada, tendo o professor papel primordial na construção dessas pontes entre alunos e espaços ausentes.

A importância de se pensar o EMP se revela quando pensamos nas palavras do próprio Milton Santos, ao considerar que:

Quando o homem se defronta com um espaço que não ajudou a criar, cuja história desconhece, cuja memória lhe é estranha, esse lugar é a sede de uma vigorosa alienação. Mas o homem, um ser dotado de sensibilidade, busca reaprender o que nunca lhe foi ensinado, e vai pouco a pouco substituindo a sua ignorância do entorno pelo conhecimento, ainda que fragmentário (SANTOS, 2012b, p. 8).

Mesmo em uma compreensão que destoa do entendimento de espaço de Milton Santos (2012a), Massey (2013, p. 22) reafirma a importância de se pensar o EMP, quando considera que “o modo como imaginamos o espaço tem seus efeitos”. Desta forma, o EMP é aquele espaço que o aluno precisa aprender, mas que não conseguirá experienciar de forma direta (seja como morador ou turista), a fim de que ele não se torne sede de uma vigorosa alienação que, produzindo ignorância, reproduza preconceitos de cunho social bem como racial.

Apoiados em Piaget (2012) e Piaget; Inhelder (1993), acreditamos que este nosso aluno é capaz de projetar espaços que não estão presentes, e, para pensá-los de forma crítica, ele precisa compreender os acontecimentos que ali ocorrem e como os mesmos se relacionam com fenômenos em outros países e continentes. Somente desta forma a Geografia escolar ganha sentido quando pensamos em uma sociedade pautada em princípios de igualdade.

O pensar neste artigo é no encontro do livro didático enquanto potencializador para compreensão destes EMP, como ele vem sendo construído para isso e de que forma os professores podem utilizá-lo para que não se torne mero reproduzidor do *status quo*.

E o livro didático, como se insere?

O livro didático ainda desempenha um papel de destaque em muitos palcos escolares, seja por ser o único material de leitura em muitos lares brasileiros, como destaca Callai (2016), seja por ser uma espécie de “norte” na hora dos professores estruturarem o seu planejamento anual, uma vez que, muitos profissionais que atuam no componente curricular Geografia têm uma formação inicial que foge a essa ciência, ou mesmo, uma formação deficitária que não pode ser complementada por formações continuadas, devido ao abismo estrutural vivido por parte dos professores da educação básica.

A importância do livro didático se encontra nestes dois exemplos palpáveis que explicitam como ele pode/foi utilizado como meio de doutrinação. Destacamos as palavras de Appiah (2010), quando este salienta:

Uma história que merece ser recontada com frequência é que essa política resultou em que as crianças africanas do Império Francês liam livros didáticos que falavam dos gauleses como “*nos ancêtres*” [nossos ancestrais]. Naturalmente, só em sentido figurado uma criança senegalesa podia afirmar descer de Asterix (APPIAH, 2010, p. 28).

Said (2007), no mesmo tom que Appiah, ao tratar da invasão do Iraque por forças de coalisão comandadas pelos Estados Unidos, comenta que após a derrota do ditador Saddam Hussein, uma onda de indivíduos migrou para este país no intuito de “reconstruí-lo”, pautados nos parâmetros civilizatórios norte-americanos. Por trás das ações impostas estariam presentes empresários ávidos a lucrar dinheiro com a elaboração de livros didáticos... nada “melhor” que um livro de Geografia e de História feito de fora para dentro, não é mesmo?

Agora foi juntar-se a essas pessoas, no Iraque, um verdadeiro exército de empreiteiros privados e empresários ávidos a quem serão confiadas todas as coisas – da elaboração de livros didáticos e da Constituição nacional à remodelagem da vida política iraquiana e da indústria petrolífera do país (SAID, 2007, p. 17).

Brandão (2013, p. 10) já destacara que “existem povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância”. Dentro deste contexto, o livro didático se torna um material com distintas potencialidades para concretização desta missão.

Porém, o mesmo pode ser pensado na outra margem, utilizando o livro didático para refletir uma sociedade em sentidos étnicos, religiosos e econômicos menos desigual, menos sectarista e menos reducionista. Sozinho ele dificilmente poderá servir a proposições deste tipo, tendo o professor esse papel de revirá-lo e desorganizá-lo, como bem destaca Costella (2017). Por isso, é preciso considerar a interação do professor com o livro didático desde o momento em que o escolhe, recebe este material na escola e dele se utiliza para o planejamento das aulas (COPATTI, 2017).

Aebli (1958, p. 7) já ressaltava que *los programas escolares se las define como nociones a adquirir [...] Son las “materias” que el alumno debe “aprender”, [...] Pero ¿qué significa conocer un objeto [...] ¿Consiste en dar su definición? Evidentemente que no.* O que o livro didático talvez mais faça é trazer definições, sendo que precisamos ir além. Para isso, devemos usar os textos, mapas, gráficos, infográficos, fotografias, exercícios, sugestões, etc. como espécie de trampolim para reflexões mais concretas em relação ao espaço geográfico que habitamos e no qual coexistimos. Por ser este material uma política de Estado, que chega aos mais distintos municípios, e por dispender gastos públicos consideráveis, precisamos, enquanto professores, pensar em formas de o tornar melhor utilizável em nossas aulas. “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” (COPATTI, 2017, p. 168).

Os livros didáticos e o EMP

Como seriam outros lugares? O que haveria de se passar em outras moradas? Haveriam outros povos? De que forma vivem estas pessoas? São estes alguns questionamentos que certamente permearam o pensamento desde a antiguidade e que contribuíram, em grande medida, para que gradativamente fossem decifrados os enigmas de espaços distantes, ausentes em relação à escala próxima, mas tão próximos do pensamento de quem ousava “sonhar” com os espaços que poderiam compor o planeta além da realidade conhecida.

As observações, as descrições da superfície terrestre e, posteriormente, as primeiras leituras e reflexões sobre o espaço contribuíram para que fossem possíveis muitos avanços na sistematização do conhecimento. Em cada parte da superfície da Terra se pensou em formas de se chegar cada vez mais distante.

Mapas foram criados; áreas foram exploradas; povos foram “descobertos”; plantas e animais encontraram estes seres bípedes e pensantes; mares e oceanos foram navegados; fundos de corpos de água foram investigados; nuvens foram transpostas por zepelins e aviões; montanhas foram escaladas utilizando nada mais do que a força humana e suas técnicas; o mundo microscópico se tornou visível; o corpo humano e animal foi conhecido; das geleiras às dunas de desertos se tornaram moradas; cavernas e planícies igualmente; animais e plantas foram domesticados; águas salgadas se tornaram tomáveis; ventos viraram energia; o mundo de suor, sangue, carne e osso se tornou o mundo da fibra óptica e dos *bytes*; este mundo de possibilidades é o que chega às instituições educacionais; presente nos livros didáticos, ele precisa ser apreendido pelas novas gerações para que se consiga continuar o desenvolvimento humano.

Todos estes conhecimentos foram melhor organizados a partir do desenvolvimento das tecnologias, estas que passaram, também, a ser utilizadas no contexto escolar, nos materiais didáticos que chegam às salas de aula, ilustrando espaços ausentes anteriormente apenas imaginados. As primeiras fotografias e sua utilização para registros aéreos, os primeiros voos e, posteriormente, as imagens capturadas através de satélite possibilitaram que o espaço pudesse ser, de maneira mais abrangente, conhecido e estudado, ao mesmo tempo em que tornou a Terra “visível” e seus espaços ausentes, melhor compreendidos.

Apesar destes avanços que nos chegam, atualmente sabe-se que nem todos têm acesso a estes conhecimentos e, ainda, que a compreensão do conhecimento sobre o espaço acontece em momentos distintos da vida, visto que seguem as diferentes fases da aprendizagem humana. Pode-se dizer, então, que os conhecimentos sobre localização, orientação e compreensão do espaço se organizam em fases distintas, desde a infância, e permitem que gradativamente se faça a leitura do espaço desde a escala local, no espaço vivido cotidianamente, para outras escalas, até o espaço ausente, aquele que compreende a totalidade da superfície terrestre, e fragmentos dele, que não são próximos aos alunos, mas que se relacionam e constituem a totalidade do mundo.

Como, então, compreender este espaço? Que elementos são essenciais, na aprendizagem escolar, para que esse conhecimento se efetive e se possa chegar à compreensão do espaço vivido e do espaço ausente? São estes alguns desafios que perpassam o trabalho dos professores de Geografia em sua tarefa de ensinar espaços não conhecidos até mesmo por eles.

O desafio de ensinar sobre o espaço perpassa também os livros didáticos de Geografia, considerados materiais que podem contribuir com o trabalho dos professores. Como, a partir destes materiais, compreender o espaço

em suas diferentes escalas? Como transformar bloco de mármore em cavalo? Pergunta cruel...

Vamos pensar primordialmente na forma como os conteúdos são apresentados nos livros didáticos. Se pegarmos a maioria – se não a totalidade – dos livros destinados ao nono ano do ensino fundamental, teremos a abertura dos capítulos sobre a Ásia ou a Europa com uma miríade de fotografias e mapas; ao seguirmos as páginas, teremos em uma sequência quase que padrão o mapa do clima, depois da vegetação, depois das regiões industriais, permeados entre estes alguns outros mapas e outros materiais referentes à variedade linguística, religiosa, densidade demográfica, etc.

O mesmo ocorre nos livros didáticos destinados ao ensino médio, haja vista que geralmente a estrutura destes materiais parte dos aspectos físicos, de orientação, localização e problemas ambientais nos livros de primeiro ano. Temas relacionados a economia, política, população, conflitos mundiais, dentre outros, são abordados nos livros de segundo e terceiro ano, diferenciando-se apenas, geralmente, no que tange aos estudos do território brasileiro em um destes anos, e aos estudos do espaço mundial em outro ano. A separação físico-humano, a fragmentação dos conteúdos estão presentes em praticamente todas as coleções didáticas disponibilizadas atualmente aos estudantes do ensino médio.

Será que é possível compreender a Geografia no seu sentido epistêmico com uma apresentação fragmentada destas? Lembremos que na maioria dos cursos de graduação é seguida uma mesma lógica: temos as disciplinas de Geomorfologia; Climatologia; Sensoriamento Remoto; População do Brasil; Urbanização... Portanto, nós professores somos ensinados a partir de uma lógica que pouco contribui para, depois de formados, frente aos alunos, construir uma Geografia unificada que faça sentido para nós e para eles.

Mas, apesar disso, teríamos então que excluir os livros didáticos de nossas aulas? Acreditamos que não. Vemos nestes recursos um bloco de mármore que precisa ser esculpido, com o intuito de desequilibrar os jovens em seu pensar, para que possam por eles e entre eles, criar uma série de relações que farão dos espaços ausentes estudados algum sentido.

Se fôssemos pensar nas regiões do Oriente Médio em que há conflitos, por que a Caxemira é disputada, as razões que motivaram a invasão do Tibete, a existência de grupos extremistas como o ISIS, a Primavera Árabe, até questões da Geografia física – se houvesse essa possibilidade de separação entre humana e física – como, porque há ouro aqui e não ali, o que leva a ter basalto ou carvão em A e não em B... na forma como é apresentado na maioria dos livros que chegam às nossas escolas, estaríamos fadados a uma Geografia enciclopédica que não faria sentido e logo seria esquecida.

Para pensarmos em questões do EMP, precisamos dar significação aos lugares, mostrar que o que ocorre naqueles espaços apresenta algum sentido que está relacionado a uma realidade que delinea a superfície terrestre.

O EMP serve para pensar de que forma o carvão e o basalto encontrados aqui contribuem para modificar o modo de ocupação e as práticas econômicas deste local e de outros locais também, quando se utilizam destes recursos. Essa dinâmica é diferente das regiões em que há ouro e petróleo, pois possuem características diferentes, tanto físicas quanto sociais e econômicas. Isso requer pensar, ainda, que os conflitos armados são resultantes de interesse internacional, que envolve desde o controle do preço do petróleo à venda de armamentos... que as ditaduras possuem um sentido maior do que simples “malucos” que sobem ao poder como se tivessem algo de divino nisso.

É possível construir percepções desta alçada valendo-se dos livros didáticos? Claro que sim! No entanto, a forma como os utilizaremos é diferente daquela como eles nos são apresentados. Não poderemos mais montar um plano de aula em que o assunto principal são os principais rios da bacia hidrográfica do Uruguai, para depois desenhar uma aula que apresente o bioma Pampa, terminando o semestre com o clima desta região.

O sentido de se construir uma Geografia que tenha significado, mesmo que o aluno não se lembre do conteúdo que acabamos de trabalhar em um futuro próximo ou distante, é utilizar, por exemplo, as informações de clima inter-relacionadas com as áreas de déficit hídrico e com os tipos de atividade econômica destas regiões... é juntar os gráficos referentes ao número de habitantes à densidade demográfica e relacionar os problemas urbanísticos e de qualidade de vida com as razões de se ter uma área com uma densidade de 22.527 hab./km² e outra de 1.866 hab./km² e compreender as razões das causas destas diferenças.

Como Costella (2017) destaca:

Arrisco-me a dizer que os conteúdos em si servem nas escolas para serem esquecidos, jogados ao léu, desvairados ao vento, guardados em amarelos 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 veementemente a Rosa dos Ventos, se as mesmas têm noção da orientação vivida ou concebida (COSTELLA, 2017, p. 185).

Desta forma, o conteúdo que é o centro do livro didático não é o mais importante, pois nós mesmos, professores, pouco lembramos deles dos nossos tempos escolares, ou mesmo acadêmicos. A diferença em pensá-los em pontos do EMP, os relacionando, é que o aluno esquece hoje, mas quando se deparar

com uma questão de vestibular ou do ENEM, ou observar aquele mapa da previsão do tempo no telejornal da noite, ele, mesmo que não se lembre do que viu em sua época de escolar, conseguirá relacionar as informações presentes e poderá responder o que lhe é pedido.

Por exemplo, ele não precisa decorar em que região da Austrália é que se cultivam alimentos, nem mesmo qual parte do país é a mais densamente povoada. Ele necessitará somente olhar um mapa de clima e terá as respostas na ponta da língua, pois já estão construídas as estruturas do pensamento que lhe permitirão fazer as deduções necessárias, o que reafirma a posição que o mais importante não é o conteúdo ensinado, mas a forma como nós o trabalhamos.

Trazemos alguns questionamentos presentes em livros didáticos, como em Torrezani (2015, p. 37), em que a autora, em uma seção do livro chamada de “momento da Cartografia”, faz três questionamentos:

- a) De acordo com a anamorfose, qual país ou região emitiu maior quantidade de CO₂ na atmosfera no período retratado? b) Quais emitiram menos? c) Com base na anamorfose acima, qual grupo de países mais emitiu CO₂ na atmosfera no período de 2012? Países desenvolvidos ou subdesenvolvidos?

Ao analisarmos as questões de forma isolada, percebemos que elas pouco contribuem para a construção de um pensamento lógico-matemático da criança, fazendo com que o mesmo conteúdo seja logo esquecido por parte do aluno.

Sobre o pensamento lógico-matemático, Oliveira (1978) afirma:

A inteligência operatória formal permite ao indivíduo desprender-se do objeto ao pensar em todas as possíveis relações entre o sujeito e o objeto. É o pensamento lógico-matemático que permite ao indivíduo conceber a realidade como uma das n possibilidades de ocorrência; como um subconjunto da totalidade das coisas, que podem ser admitidas como hipóteses (OLIVEIRA, 1978, p. 53).

É este tipo de pensamento chamado de formal ou lógico-matemático (PIAGET, 1967) que pensamos enquanto professores desenvolver com os nossos alunos. É ele que permitirá compreender os espaços distantes ao “eu” (o EMP), viabilizando transitar sobre diferentes variáveis que possam ser possíveis.

Este é o pensamento do cientista que se encontra frente a uma incógnita e necessita desprender diferentes hipóteses para resolver o que o incomoda, a fim de encontrar uma resposta.

Ao voltar aos questionamentos de Torrezani (2015), vemos uma primeira dificuldade que é a interpretação da anamorfose. O aluno precisará ter es-

truturas já formadas para compreendê-la, o que nos leva à previsão de que parte dos alunos não conseguirá interpretar os dados ali demonstrados por não terem passado por etapas necessárias para o letramento cartográfico.

Partimos aqui do pressuposto de que, em um mundo pedagógico ideal, todos os nossos alunos foram letrados e conseguiriam, por consequência, retirar os dados que os questionamentos pedem. O segundo ponto seria refletir sobre como posso eu, no meu docenciar de cada dia, tornar uma mera enumeração de regiões algo significativo, em que se compreendam as causas que levam a China a emitir mais CO₂ do que o Japão, e as consequências disso para a população chinesa e mundial.

Ao se pensar no processo de industrialização chinesa e no papel que o carvão desempenha na vida cotidiana desta parte do planeta... no papel que a China tem enquanto exportadora e importadora na economia mundial... nas políticas sociais que esse país desenvolveu para que se possa produzir em larga escala a um custo baixo... Podemos construir junto aos alunos as hipóteses que compararam Japão e China em um leque de possibilidades que os possibilitarão compreender as diferenças culturais entre estes dois países do continente asiático, bem como os contextos que fazem com que um emita quantidades de gás carbônico muitas vezes superior ao outro.

Ao compreender as relações existentes em um compêndio de questões que poderiam passar despercebidas, estamos entendendo o EMP... estamos apreendendo a Geografia em sua essência de ser... estamos fazendo com que o conteúdo, mesmo que seja esquecido, possa vir à tona quando uma situação nos colocar em razões de desequilíbrio.

Ao termos essa compreensão da Geografia e de seu objeto – o espaço geográfico –, fazemos com que tudo que seja sólido desmanche no ar. Os números, fotografias e textos postos de forma estanque são desmantelados e reorganizados, para que, no trabalho do escultor, as crianças quando regressarem das montanhas e dos mares, passem a compreender estes espaços que não são cotidianos para si, mas que continuam a existir e influir mesmo que não estejamos lá de forma concreta.

Referências

- AEBLI, Hans. **Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget**. Buenos Aires: Editora Kapelusz, 1958.
- APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: Geografia – Ensino Fundamental Anos Finais/Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016.

CALLAI, Helena Copetti. O livro didático no contexto dos processos de avaliação. **Revista OKARA: Geografia em debate**, Joao Pessoa, v. 10, n. 2, p. 273-290, 2016. Disponível em: <<http://www.okara.ufpb.br/ojs/index.php/okara/article/view/31203/16316>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

COPATTI, Carina. Livro Didático e professor de Geografia: interações na prática de ensino. In: TONINI, Ivaine Maria; GOULART, Ligia Beatriz; SANTANA FILHO, Manoel Martins de; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; COSTELLA, Roselane Zordan (Org.). **O Livro Didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017, p. 155-176.

COSTELLA, Roselane Zordan. **O significado da construção do conhecimento geográfico gerado por vivências e por representações espaciais**. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

COSTELLA, Roselane Zordan. Nas entrelinhas do Livro Didático: a voz e a visibilidade do aluno. In: TONINI, Ivaine Maria; GOULART, Ligia Beatriz; SANTANA FILHO, Manoel Martins de; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; COSTELLA, Roselane Zordan (Orgs.). **O Livro Didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017, p. 177-190.

GALEANO, Eduardo. **Dias e noites de amor e de guerra**. Porto Alegre: L&PM, 2016.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

OLIVEIRA, Livia de. **Estudo metodológico e cognitivo do mapa**. Tese (Livre Docência) – Universidade Estadual Paulista Campus de Rio Claro, São Paulo, 1978.

PIAGET, Jean. **O raciocínio na criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1967.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **A representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SAID, Edward Wadie. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Leonardo Pinto dos. **A construção das relações do espaço ausente na geografia escolar**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, UFRGS, 2015.

SANTOS, Leonardo Pinto dos. A Geografia Escolar: o Espaço Mentalmente Projetado (EMP), a criança e o pensamento formal – uma breve introdução. In: OLIVEIRA, Tarcício Dorn de (Org.). **Educação, espaço construído e tecnologias: reflexões, desafios e perspectivas**. Curitiba: Editora CRV, 2017. 3.v. p. 37-51.

COPATTI, C.; SANTOS, L. P. dos • Tudo que é sólido desmancha no ar: o livro didático de Geografia e o espaço mentalmente projetado – tensões e relações

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012a.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012b.

TORREZANI, Neiva. **Vontade de saber geografia 9º ano**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2015.

EIXO II

CONEXÕES ENTRE O
ENSINAR E O APRENDER
COM O LIVRO DIDÁTICO
DE GEOGRAFIA

A Amazônia no livro didático do Ensino Médio: entre “vazios” e “espaços em verde”

*Gustavo Henrique Cepolini Ferreira
Pablo Sebastian Moreira Fernandez*

Percursos iniciais...

Este texto reflete e busca construir entendimentos sobre os modos (imagens, textos, mapas, atividades, referências) e formas (diagramação) de apresentação da Amazônia a partir do conceito de região em alguns livros didáticos do Ensino Médio aprovados no Edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018. Uma primeira problemática se constitui a partir de falas de professores de Geografia coletadas entre 2016-2017, cujo entendimento da região amazônica está atrelado enquanto “um território vasto”, um “grande contorno preenchido e colorido de verde”.

Tais falas constroem uma crítica em relação à simplificação do sentido de Amazônia, pois muitos livros privilegiam a paisagem natural, relegando a segundo plano o humano, o social, o cultural. Como um “olhar de estrangeiro que cataloga” suas singularidades e lugares, suas diferenças e desigualdades, suas dinâmicas socioespaciais e seu cotidiano, e não dá conta de revelar uma geopolítica do conhecimento, da coexistência de centralidades e periferias.

Assim, o livro didático pode revelar realidades distintas e diversificadas ao tratar do conteúdo das regiões brasileiras desde que tensionados a partir de dúvidas e questionamentos, visto que um texto pedagógico traz consigo possibilidades de significação a partir de múltiplos contextos de uso. Isto pode permitir o reconhecimento da região amazônica “em sua pluralidade” na busca por estabelecer o encontro desta com outras regiões (também diversas), em que os leitores e professores consigam “olhar em profundidade” para esse “espaço em branco” a ser preenchido.

Por isso, o livro didático se faz presente nas inúmeras realidades escolares brasileiras, protagonista de uma cultura educativa, política e econômica (aqui, visto o poder do mercado editorial em suas estruturas de produção, venda e distribuição), mas também como principal mediador pedagógico na transposição de conhecimentos científicos em escolares. Neste caminho, constata-se que, na maioria destas realidades, onde o acesso à informação, tecnologia

ou recursos (humanos, financeiros, culturais) é precário, o livro didático torna-se, além de um instrumento de apoio ao estudo das disciplinas escolares, um agente político massificador, formador de valores, organizador do currículo e socializador de conhecimentos, e, desse modo, influencia diretamente a vida da escola, as suas lógicas, seus métodos de aprendizagem, suas práticas escolares e cotidianos que ali se desenrolam e acontecem.

Por este caminho, reconhece-se um protagonismo do livro didático em diversas realidades escolares que pode ser perversa e excessivamente normatizador dada suas características próprias de instrumento, e, como expressa o pedagogo Jorge Larrosa (2004), para quem os textos pedagógicos constroem uma gramática que é própria da didática (diferente dos textos exclusivamente científicos), pois tem a intencionalidade do processo de transmissão-aquisição, e que são submetidas às regras didáticas e ideológicas do discurso pedagógico oficial e dominante. Porém, o livro didático pode revelar uma potência “além” da normatização e do aprisionamento, pois pode trazer consigo “possibilidades de significação que escapam sempre de qualquer controle, e todo texto pedagogizado arrasta consigo a possibilidade de pôr em questão e de modificar a gramática na qual ele está inserido” (LARROSA, 2004, p. 117).

O livro didático de Geografia apresenta singularidades concernentes à Geografia científica, tornando-se escrita pedagógica a traduzir (ou mediar) conceitos, conteúdos e temas, partindo geralmente do espaço (teórico) ao encontro das experiências socioespaciais, cotidianas, fundadas na realidade de professores e estudantes. Esta Geografia escolar a ser ensinada nos dias de hoje deverá versar sobre um mundo e uma sociedade desigual, repleta de contradições, conflitos, lutas sociais que reverberam em uma outra escala, na rua ou no cotidiano da escola. Além desta desigualdade, esta Geografia deve lidar com as diversidades sociais, étnicas, culturais, que imprimem múltiplos modos de existir, de produzir e dar sentido ao espaço geográfico. Diante deste comprometimento da Geografia e desta enquanto disciplina escolar, que refazemos as seguintes perguntas: “o quê e por que ensinar Geografia? A favor de quem e contra quem ensinar?” (COUTO, 2017, p. 192).

Nesta mesma senda, devemos nos questionar sobre: que realidades o livro didático de Geografia produz? De que forma o livro didático atua em realidades “não representadas” por ele? Estas duas questões guiam um entendimento sobre a abrangência e o alcance dos livros, seja na proposição de metodologias, conteúdos, na influência nos currículos locais e regionais, sendo que em alguns casos torna-se um meio de estudo, preparação e aquisição de conhecimentos pretensamente “científicos” pelo professor. Assim, ao mesmo tempo em que o livro deve ser contextualizado conceitualmente ou teórica-

mente em sala de aula, restam aos sujeitos que o utilizam inseri-los no contexto atual de produção, reprodução e difusão, atentando para a relação entre o Estado e o mercado editorial, que consiste num vínculo antigo e bastante complexo, uma vez que une vários sujeitos, valores, interesses e práticas sociais.

Questões de professores sobre a Amazônia no livro didático

A partir de indagações feitas em conversas e encontros realizados com professores de Geografia situados em “realidades amazônicas¹, pode-se dizer, de modo geral, que a Amazônia é apresentada de modo superficial, descrita a partir de relações dicotômicas e, no que se refere à natureza, de modo exagerado e superlativo. Assim, algumas expressões e falas sobre a região amazônica no livro didático indicarão que: “Os conteúdos nos livros didáticos tem informações que não estão de acordo com a realidade da região, em geral, são informações superlativas e que hoje priorizam os setores agrários, hidroelétricos, madeireiros e minerais”.

No que se refere à valorização da natureza, chama-nos a atenção uma fala considerando que “a Amazônia é representada de forma equivocada, baseada em uma relação binária, pois, de um lado se tem a natureza exuberante e as populações exóticas, e do outro é vista como um espaço de devastação ambiental”. Em outras falas, evidencia-se que a região nos livros didáticos “privilegia o natural em oposição ao humano”. Ainda, o que se vê é a região como expressão de uma visão espacial homogeneizadora, “uma Geografia Tradicional que oculta a enorme diversidade socioespacial da Amazônia por debaixo de uma manto verde”, desconsiderando a própria diversidade ambiental.

Essas falas dialogam com a pesquisa de Desidério (2009) sobre os recortes e enquadramentos do “Ambiental” em livros didáticos, em especial, quando analisa a Região Norte brasileira, constatando que esta se constitui a partir da sequência: vegetação, hidrografia, clima e relevo, dissociados do elemento humano. Assim, os temas recorrentes que configuram essa construção discursiva e conteudística são: “internacionalização da biodiversidade” e “a natureza como sinônimo de recurso econômico”; “a maior bacia hidrográfica do

¹ Estas conversas e encontros se deram com alguns professores de Universidade e da Rede Pública dos estados do Amapá, Pará, Rondônia e Roraima entre os anos de 2016 e 2017, quando estes foram questionados sobre “como se dá a apresentação da região Norte nos livros didáticos do Ensino Médio”. Neste trecho utilizaremos alguns recortes de falas e preservaremos o anonimato dos entrevistados. Sobre uma “Imaginação sobre a Amazônia” a partir de fotografias em livros didáticos, foi considerado o texto de Cardoso e Fernandez (2013), fundados nas pesquisas de Wenceslao M. Oliveira Junior sobre as potências educativas das imagens.

mundo” e “potencial hidroelétrico”, porém, não relacionada com a vida e o significado das águas para seus povos; enquanto a relação sociedade-natureza, “está reduzida a apresentação dos parques nacionais da região, [...] e, não há nenhuma menção ao tipo de relação com a sociedade”, concluindo que as “comunidades ou populações tradicionais se transformam em personagens idealizados pela ecologia da conservação” (DESIDÉRIO, 2009, p. 87-100).

Tal perspectiva “tradicional” é apontada como fundadora de um entendimento da Amazônia como uma região estanque, distante, delimitada e definida arbitrariamente pelos seus atributos naturais e sua importância como extensão territorial, desconsiderando seus sujeitos, identidades e a multiplicidade de tempos e cotidianos de seus lugares. Assim, a busca pelo entendimento da região amazônica como um “conteúdo” escolar do livro didático nos permite reconhecer certas estratégias políticas de inserir a Amazônia como “extenso vazio” dentro do território nacional brasileiro, justificando e relacionando tal ideia aos diversos contextos históricos e processos socioespaciais de configuração do Brasil.

Ainda sobre ausências apresentadas nos livros didáticos, uma professora nos indica uma questão que diz respeito aos aspectos culturais e humanos, quesito em que é muito latente uma Amazônia figurativa, principalmente quando versam sobre as populações tradicionais (ribeirinhos, indígenas, caboclos, seringueiros, castanheiros) prevalecendo sua invisibilidade. Assim, “mostra-se uma vida no campo e na floresta muito romântica, maravilhosa, escamoteando a realidade com suas tensões e conflitos, com suas dificuldades de sobrevivência (como no caso da inexistência de infraestruturas básicas) que são latentes e presentes na Amazônia”.

Sobre este quadro de desconhecimento da região Norte, um ponto em relação aos livros didáticos chamou a atenção, pois atua e participa em uma apropriação crítica e criativa do mesmo. Na maioria das falas foi apontado uma evolução técnica (visual, gráfica, editorial, qualidade da impressão etc.) dos livros, o que os tornam atrativos e portadores de possibilidades pedagógicas no estudo da Geografia nestes espaços. Os livros nesta condição se aproximam dos meios de comunicação em massa, das imagens televisivas, midiáticas ou provenientes da *internet*, da música e outras expressões culturais, visto que estes participam da construção de imaginações e imaginários amazônicos, ideários fundados na “democratização” e ampliação do acesso a conteúdos e informações por professores, estudantes e comunidade escolar. O que se nota é que os avanços técnicos e tecnológicos na produção de informações têm diversificado e complexificado esta regionalização ao trazer imagens “renovadas”: lugares antes isolados passam a fazer parte das redes informacionais como a *internet*, desfazendo o sentido de “distante, atrasado, intocado” através do acesso.

A Amazônia nos livros didáticos: algumas reflexões

A partir das proposições postas e dos cenários apresentados, busca-se estabelecer um diálogo, e, sobretudo, uma análise preliminar sobre “qual” Amazônia alguns livros didáticos de Geografia do Ensino Médio têm construído e revelado aos estudantes desta disciplina.

Diante disso, foram solicitados formalmente ao Ministério da Educação, através da Lei de Acesso à Informação, todos os pareceres, bem como as fichas desenvolvidas no âmbito da avaliação do PNLD – 2018, os quais, juntamente com o Guia de Livros Didáticos – Geografia, PNLD 2018 (BRASIL, 2017a), permitiram uma leitura sobre a região amazônica materializada nos livros de Geografia direcionados aos estudantes do Ensino Médio. Em consonância com essas estratégias metodológicas, foram realizadas, ainda, consultas em sete das catorze coleções aprovadas no âmbito do edital do PNLD 2018², o que equivale a 50% do montante das coleções avaliadas e aprovadas no referido edital.

Por isso, salienta-se que as coleções mencionadas na tabela a seguir atendem aos princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano como apregoada no edital, ou seja, não veiculam:

[...] estereótipos e preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religiosa, condição de deficiência, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos (BRASIL, 2016, p. 33).

A observância dos estereótipos e preconceitos regionais é fundamental nas análises propostas nesse capítulo, ou seja, versam justamente sobre a contextualização das imagens construídas sobre a região amazônica, a partir das diversidades e territorialidades, como proposto por Porto-Gonçalves (2012 e 2017) ao indicar a necessidade de reconhecermos as “Amazônias” e seus povos.

² Edital de Convocação 04/2015 – CGPLI.

Tabela 1: A Amazônia nos Pareceres, Fichas e LDs do PNL D – 2018³

Coleção	Autores	Editora	Parecer	Ficha	LDs
			N. menções – Amazônia		
1 Fronteiras da globalização	Tercio Barbosa Rigolin, Lucia Marina Alves de Almeida	Ática	0	1	-
2 Geografia Geral e do Brasil	João Carlos Moreira, José Eustáquio de Sene	Scipione	1	1	90
3 Ser Protagonista Geografia	Bianca Carvalho Vieira et al.	Edições SM	0	10	131
4 Território e Sociedade no mundo globalizado	Elian Alabi Lucci et al.	Saraiva	1	4	137
5 Geografia: leituras e interação	Arno Aloisio Goettems, Antonio Luis Joia	Leya	0	5	156
6 Geografia no cotidiano	Maria Adailza Martins de Albuquerque, José Francisco Bigotto, Márcio Abondanza Vitiello	Base Educacional	2	5	-
7 Geografia ação e transformação	Alice de Martini, Rogata Soares del Gaudio	Escala Educacional	0	3	80
8 Geografia – espaço e identidade	Levon Boligian, Andressa Turcatel Alves Boligian	Editora do Brasil	2	12	-
9 Viva Geografia	Igor Antonio Gomes Moreira	Positivo	0	5	-
10 Geografia em rede	Edilson Adão Candido da Silva, Laercio Furquim Júnior	FTD	0	4	84
11 Geografia das redes	Douglas Santos	Editora do Brasil	0	4	-
12 Geografia – contextos e redes	Ângela Correa da Silva et al.	Moderna	0	3	75
13 Conexões – estudos de Geografia Geral e do Brasil	Lygia Maria Terra, Raul Borges Guimarães, Regina C. C. de Araújo	Moderna	0	12	-
14 # Contato Geografia ⁴	Edison Adão, Laércio Furquim Júnior	Quinteto	-	0	-
TOTAL			6	69	753

Fonte: Brasil, 2017, 2017a. Org. Os autores.

³ As coleções destacadas foram analisadas em relação à sua abordagem sobre a Amazônia.

⁴ O MEC não encaminhou o parecer conforme solicitação via Lei de Acesso à Informação – Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão. Por isso, não foi possível mensurar os dados sobre essa coleção.

No tocante aos resultados diagnosticados na tabela, ressalta-se que nos pareceres constam seis menções à Amazônia, enquanto nas Fichas pode-se constatar 69 menções, e, quando analisadas as sete coleções, registraram-se 753 menções sobre a Amazônia brasileira e/ou internacional.

Ao verificar o guia de livros didáticos – Geografia (BRASIL, 2017a), notam-se 27 menções ao conceito região, outras 15 para regionalização e apenas uma para Amazônia. Nesse contexto, indaga-se: qual é o papel dessa Geografia Regional no Ensino Médio? Como essa Amazônia é regionalizada nos mapas, textos, imagens e demais elementos iconográficos presentes nos livros didáticos?

A partir desse escopo, deve-se reafirmar que os debates inerentes à região possuem alguns sentidos, entre eles: o método de regionalização, o recorte espacial marcado por determinados princípios ou características – geralmente econômicas, e os espaços construídos por processos sociais específicos, tais como político e cultural (HAESBAERT; PORTO-GONÇALVES, 2006). Assim, os autores compreendem a regionalização:

Como método, ação de “recortar” o espaço em unidades dotadas de coesão (funcional e/ou simbólicas) interna (para geógrafos, no sentido que a periodização para os historiadores); como processo social, dinâmica de construção de regiões-espaços dotados de organização socioeconômica e/ou político-cultural específica no contexto dos Estados-nações ou do mundo globalizado (HAESBAERT; PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 150).

A partir dessa definição, pode-se complementá-la com os elementos da nova DTT – Divisão Territorial do Trabalho, que desfaz e refaz a organização espacial, e em cada etapa as desigualdades socioespaciais são reforçadas, desfazendo assim antigas regiões que tiveram existência sob outros processos e condições (CORRÊA, 2001). E, no contexto amazônico, deve-se inserir histórico e sobreposições de distintas territorialidades, ou seja, apresentando elementos naturais, humanos e econômicos articulados. Dessa maneira:

A questão regional retoma hoje sua força, não apenas nas ciências sociais, em função de vários debates acadêmicos, como também pela proliferação de regionalismos, identidades regionais e de novas-velhas desigualdades tanto a nível global como intranacional (HAESBAERT, 1999, p. 15).

Essas delimitações no bojo das discussões teóricas da Geografia Regional remetem ao fazer geográfico na sala de aula em consonância com a formação inicial e continuada dos professores, e o livro didático se constitui como um elemento, por vezes, elementar dessa construção pedagógica. Em outros momentos, pode-se inclusive inferir que é um dos únicos materiais presentes

na escola, ou seja, destinado pelo poder público para contribuir no processo de ensino-aprendizagem.

A Geografia no Ensino Médio possui características complementares ao Ensino Fundamental, explorando níveis de complexidade teóricos e empíricos em prol de uma formação cidadã, voltada para o mundo do trabalho e para o prosseguimento dos estudos acadêmicos. Isso nos permite indicar, portanto, que:

[...] não se trata somente de mudar o livro didático, mas também o professor. Que ele use linguagem acessível ao aluno, leve-o à reflexão crítica, à pesquisa e à criatividade. Não há escola somente crítica ou reprodutora; a condição do professor desenvolver um ensino crítico se dá na medida em que ele reproduz, ao mesmo tempo, idéias e pessoas que ocupem papéis sociais. A medida com que o farão depende da dinâmica da mudança social e não de sua vontade subjetiva (TRAGTENBERG, 2002, p. 10).

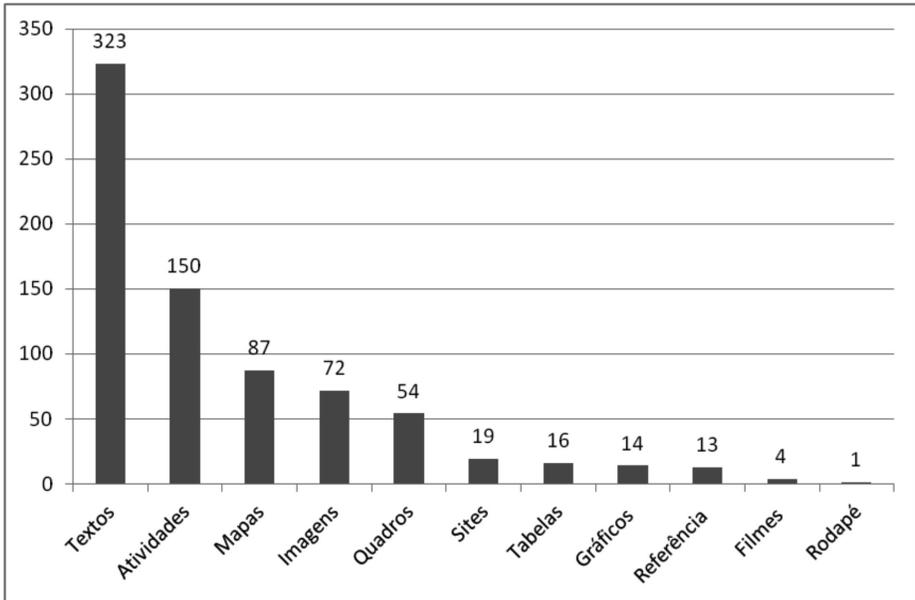
Essa afirmação deve ser compreendida a partir da díade professor – livro didático, ou seja, o primeiro como mediador do processo e o segundo como um elemento para o ensino de Geografia. Trata-se de uma leitura de mundo crítica a partir das relações escolares, rompendo os preconceitos regionais e construindo uma visão geográfica plural. Nesse contexto, e de modo geral, a Amazônia representada nos livros didáticos ainda possui fortes vínculos aos elementos naturais, expressando uma narrativa dicotômica entre uma natureza exuberante povoada de povos exóticos com a degradação ambiental. A tabela e o gráfico apresentados a seguir sistematizam a visão de Amazônia presente nas sete coleções do PNLD – 2018 analisadas.

Nota-se que a utilização de textos no decorrer dos capítulos e unidades temáticas inerentes à Amazônia totaliza 43% de todas as menções sobre essa região.

Tabela 2: Amazônia nas Coleções do PNLD – 2018

Coleção	N. MENÇÕES SOBRE A AMAZÔNIA												
	Textos	Atividades	Quadros	Imagens	Tabelas	Mapas	Gráficos	Sites	Rodapé	Filmes	Referências	Total	%
Geografia Geral e do Brasil	34	17	0	9	2	18	4	4	0	0	2	90	12
Ser Protagonista Geografia	54	41	12	8	0	7	0	6	0	0	3	131	17,4
Território e Sociedade no mundo globalizado	62	22	11	15	1	16	1	5	0	2	2	137	18,2
Geografia: leituras e interação	65	25	20	12	6	18	5	2	1	0	0	156	20,7
Geografia ação e transformação	40	14	3	5	3	12			0	0	5	80	10,6
Geografia em rede	27	13	6	19	4	12	1	2	0	0	0	84	11,1
Geografia – contextos e redes	41	18	2	4	0	4	3	0	0	2	1	75	10
TOTAL	323	150	54	72	16	87	14	19	1	4	13	753	100
%	43	20	7,2	9,6	2,1	11,5	1,8	2,5	0,1	0,5	1,7	100	-

Fonte: LDs – PNLD 2018. Org. Os autores.

Gráfico 1: N. de Menções – Amazônia nos LDs analisados

Fonte: LDs – PNLD 2018. Org. Os autores.

A leitura da tabela e do gráfico nos permite inferir que a Amazônia presente nas sete Coleções está representada por: Textos 43%, Atividades 20%, Mapas 11,5%, Imagens 9,6%, Quadros 7,2%, Sites 2,5%, entre outros. Por isso, a mediação pedagógica do professor é elementar na construção e desconstrução da Amazônia, bem como de outros debates regionais, a partir da heterogeneidade que move a formação do território brasileiro em consonância com os arranjos mundiais, e, sobremaneira, reconhecendo como os diferentes povos se apropriam dessas estruturas e as transformam. Tal cenário possibilita arguir que:

O trabalho docente, em especial entre as ciências humanas, impõe grandes desafios. Um deles encontra-se na necessidade de abordar diversos temas, conteúdos e conceitos fundamentais para o entendimento de fatos, fenômenos e características sociais, econômicas, políticas, culturais e ambientais que acumulam diferentes tempos históricos, imersos a um espaço geográfico em transformação cada vez mais dinâmico e acelerado (VITIELLO; CACETE, 2017, p. 9).

Essa ampla articulação oriunda da Geografia Regional Amazônica presente nos livros didáticos do Ensino Médio permite indicar que são temáticas ainda fortemente respaldadas pela perspectiva ambiental, clássico de uma “região natural”; aproximadamente 70% das menções à Amazônia referem-se

justamente à temática ambiental. Todavia, cabe indicar que as territorialidades dos povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, os povos das florestas estão cada vez mais presentes, assim como o papel do Estado e das políticas territoriais, cujos arranjos internacionais fazem com que essa região seja, em tese, integrada economicamente com os mesmos problemas estruturais do subdesenvolvimento. Eis alguns desafios do professor ao pensar essa região plural a partir dos inúmeros elementos geográficos que precisam ser revelados e constantemente repensados nesse fazer-saber geográfico em prol de uma formação cidadã, autônoma e crítica.

Algumas considerações

Quais são as possibilidades de tensionamento e sublevação dos livros didáticos diante de intuitos normativos e burocráticos dos aparatos pedagógicos? Desconstruir o que está posto, reinventar a partir de possibilidades encontradas em cada realidade e contexto, criar e propor reescritas do livro oficial ao encontro de narrativas, buscar apropriações, sublevações fundadas em criatividade, atos/ações que se transformam pelos sujeitos e pela vida que pulsa no cotidiano da escola.

Como agir diante de quadros que relegam à invisibilidade certos lugares, práticas, cotidianos, e por que não regiões? A região, conceito fundante de muitas transformações no campo da Geografia, tem sido ensinada de modo parcial e fragmentado, sem conexão com a totalidade do espaço, fato que cria um dado “apagamento” e aumenta o desconhecimento de regiões que não se localizam nos principais circuitos de produção de conhecimento (ou seriam de livros didáticos?) e/ou de tomadas de decisão econômicas ou políticas. Questionar a invisibilidade destes lugares no Livro Didático pode ser um caminho inicial na discussão e na compreensão de uma geopolítica do conhecimento no contemporâneo.

Diante da importância dos livros didáticos no cotidiano das escolas brasileiras, e significativamente em regiões e lugares periféricos (condição que não se resume à região Norte ou à Amazônia Legal), não restaria ao professor e aos estudantes buscarem compreender as motivações e os “porquês” de que determinados meios de produção de informação e conhecimento perpetuam e reproduzem preconceitos ou estereótipos, ou estabelecem apenas um sentido utilitário (vide a transformação de Natureza em recurso natural) ou de vazio (de civilização, de cultura, de formas alternativas de desenvolvimento) a seus lugares de vida.

Aqui, retoma-se o sentido do livro didático como produto cultural que se transforma de acordo com seus leitores e usuários, objeto que se amplia

nas possibilidades de significação que “escapam sempre de qualquer controle”, ou que permitem a criação de desvios. Seja no apoio à elaboração de um Atlas local ou regional pelos estudantes, ou na “reutilização” de uma fotografia descontextualizada, não a encarando como uma ilustração legendada, mas como imagem a ser desmontada, questionada, confrontada, permitindo a criação de “outras” narrativas. Seria este um caminho de encontro com a autonomia do professor? O que se pode afirmar é que o livro didático deve ser apropriado e transformado de acordo com os anseios, sonhos e desejos daqueles que o utilizam em suas práticas e estratégias de construção e circulação de conhecimento.

Referências

BRASIL. **Edital de Convocação 04/2015 – CGPLI PNLD-2018**. Publicado em 2016. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/7932-pnld-2018>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018: apresentação – guia de livros didáticos – ensino médio**. Brasília: MEC, SEB, FNDE, 2017.

BRASIL. **PNLD 2018: Geografia – guia de livros didáticos – Ensino Médio**. Brasília: MEC, SEB, FNDE, 2017a. 123p.

CARDOSO, Leila S.; FERNANDEZ, Pablo S. M. Imagens e Imaginações sobre a Amazônia: olhares sobre Fotografias e Lugares. In: **Anais ENPEG**, João Pessoa – PB. Formação, Pesquisa e Práticas Docentes: Reformas Curriculares em Questão, 2013.

CORRÊA, Roberto Lobato. **Trajetórias geográficas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

COUTO, Marcos A. C. Para uma crítica da Geografia que se ensina através dos Livros Didáticos. In: TONINI, I.; SANTANA FILHO, M. M.; COSTELLA, R. Z.; GOU-LART, L. B.; MARTINS, R. E. W. (Orgs.). **O Livro Didático de Geografia e os desafios da docência para a aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017.

DESIDÉRIO, Raphaela de Toledo. **O Ambiental nos Livros Didáticos de Geografia: Uma Leitura nos conteúdos de Geografia do Brasil**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Florianópolis: UFSC: 2009.

HAESBAERT, Rogério. Região, Diversidade Territorial e Regionalização. **GEOgrafia**, ano 1, n. 1. Niterói, Pós-Graduação em Geografia, p. 1-10, 1999.

HAESBAERT, Rogério; PORTO-GONÇALVES, Carlos W. **A nova des-ordem mundial**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PORTO-GONÇALVES, Carlos W. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo: Contexto, 2012.

FERREIRA, G. H. C.; FERNANDEZ, P. S. M. • A Amazônia no livro didático do Ensino Médio: entre “vazios” e “espaços em verde”

PORTO-GONÇALVES, Carlos W. **Amazônia**: encruzilhada civilizatória – tensões territoriais em curso. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2017.

TRAGTENBERG, Maurício. Apresentação. In: FARIAS, Ana L. G. de. **Ideologia no livro didático**. São Paulo: Cortez, 2002.

VITIELLO, Márcio A.; CACETE, Núria H. Reflexões sobre as ações do Estado e no Mercado na produção de livros didáticos de Geografia no Brasil. In: MORETTO, Milena (Org.). **O livro didático na Educação Básica**: múltiplos olhares. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

A experiência do PNLD: tópicos reflexivos sobre o livro didático de Geografia no Ensino Médio

*Armstrong Miranda Evangelista
Marcos Antonio de Castro Marques Teixeira*

Os temas recorrentes no livro didático e o aprendizado geográfico

Ao percorrer os textos de uma coleção didática de Geografia, podemos notar o relevamento de alguns temas também comuns em outras coleções da área, representando a nosso ver as marcas da tradição no currículo, visto que são conteúdos que comumente perpassam o enfoque geográfico na escola. Dentre estes destacaríamos aqueles concernentes aos aspectos naturais, à Geografia econômica e a Geopolítica. Habitualmente são tratados de maneira separada, trazem a marca do tratamento descritivo, sem explorar muito os aspectos explicativos, criando dificuldades para a compreensão sistemática por parte do aluno. Refletem problemas de articulação interna impondo limitações à aprendizagem.

Diante disso, reconhecemos que ordenar o conteúdo a ser ensinado é condição precípua, visto que a abordagem fragmentária pouco contribui para um aprendizado significativo, como demonstram os estudos de psicologia da aprendizagem (SALVADOR, 2000; MOREIRA, 1998). Os nexos e as hierarquizações facilitam a assimilação dos conceitos, restringindo a excessiva dispersão comprometedora do aprendizado. Afinal, na dita sociedade do conhecimento uma habilidade muito importante consiste em acessar saberes geográficos que possibilitem a compreensão organizada da geograficidade, tanto em relação a aspectos materiais quanto imateriais, manifestos no espaço geográfico. Os conhecimentos devem ter logicidade para quem ensina e para quem aprende.

A Geografia não pode significar para o aluno apenas uma justaposição de temas desconexos. Morin (2002) adverte sobre isso ao preconizar o que denomina “cabeça bem-feita” contrariamente à “cabeça cheia”, pois hoje o grande volume de informações disponível ao aluno, por diferentes meios, impressos ou digitais, sobrecarregam as mentes muito frequentemente com con-

teúdos banais e de pouca relevância, bastante atrelados ao entretenimento disseminado no *mass media*.

É o que se vê ainda em livros didáticos que descrevem o meio ambiente e quadros regionais de modo fracionado, com parca fluidez textual demonstrando a herança evidente de paradigmas pretéritos da Geografia, em contradição com outras partes que mostram uma linguagem mais clara e compreensível.

A opção dos livros didáticos de Geografia em colocar a precedência de quadros da natureza desconexos termina refletindo uma visão clássica dessa ciência, reduzida ainda ao método descritivo de estudo da paisagem da superfície terrestre – natural, diga-se. Ora, meras justaposições não atingem a tão almejada síntese geográfica. É preciso mais, recompor em outro patamar qualitativo, pois o todo não se configura aqui como a soma das partes. Observação, descrição e síntese, legados positivistas, fazem parte da abordagem científica, ainda mais geográfica, junto a outros princípios clássicos. Porém pode-se ir além, explorando outras capacidades do pensamento humano, bem mais complexas, situadas em um marco compreensivo que otimize a função memorística.

Na verdade, precisa-se incentivar o uso adequado dessas faculdades através de atividades diversificadas. Observação e descrição podem ser o ponto de partida no estudo do espaço geográfico, mas acompanhadas de outras, como a comparação, a análise, a explicação, a generalização etc. Pensemos na importância que tudo isso adquire hoje com a profusão das imagens inseridas no livro didático. Compreendê-las exige o aperfeiçoamento do olhar em um contexto de educação dos sentidos. Daí, urge valorizar também a educação estética na Geografia. Quão fértil é para o ensino! Precisamos estar atentos a isso, porque somos por demais cognitivos e obliteramos afetos.

É fundamental que se entenda que estudar Geografia envolve a natureza, mas ciente de suas relações intrínsecas e com a sociedade humana. O espaço não é simplesmente um vazio que preexiste, onde as coisas se assentam. Há um consenso na Geografia Humana do binômio sociedade-espaço, pois um dado continente possui conteúdo, isto é, as formas possuem conteúdo produzido pela sociedade através de suas múltiplas relações, tendo em vista a multidimensionalidade do agir humano (SANTOS, 1997).

O estudo espacial deve estar voltado para a identificação das variáveis básicas que permitam perceber a totalidade: localização, distância, semelhanças, diferenças, hierarquias, atividades e sistemas de relações, de maneira a articular formas, conteúdos, processos e funções, observando as articulações e contradições existentes entre essas dimensões da realidade.

Tem-se então uma questão de desencaixe do conteúdo do livro didático, fato que exige a integração horizontal, em um mesmo volume, e vertical, ago-

ra entre os volumes de uma determinada coleção, considerando-se retornos aos conhecimentos prévios e também às relações entre os assuntos tratados. São relações necessárias porque revelam mudanças epistemológicas e uma visão renovada da Geografia na qual os conteúdos dialogam entre si em uma perspectiva de complexidade.

Geografia econômica e política são importantes. Estão há muito tempo no temário geográfico, sendo essenciais para compreender a organização territorial. A distribuição e as relações dos objetos geográficos dependem de fatores econômicos e geopolíticos, o funcionamento do espaço está relacionado a esses fatores. As relações espaciais entre áreas diferentes são bastante presentes, e, também, estão ligadas aos mesmos, assim como a compreensão das desigualdades entre as diferentes sociedades e territórios. Todavia, problematizar a relação economia-espaço precisa superar o tom descritivo que suscita o aprendizado mecânico pela factualidade e abrir o enfoque para a contextualidade, atento à noção de totalidade espacial em um cenário de produção flexível e diversas relações. Por vezes o viés economicista enuvia a força da explicação geográfica dos processos socioespaciais, deixando de nomear termos geográficos próprios cunhados por novas teorizações. Às vezes é inobservada a importância que a questão espacial tem em vários territórios, como exemplifica o caso da Alemanha, tida como berço da Geografia Moderna. Convém reconhecer que as causas dos fenômenos não decorrem exclusivamente do econômico e do político.

As perspectivas dos conceitos

Existem ainda outros temas atuais e emergentes que precisam ser levados em conta porque refletem aspectos da condição geográfica atual, sobretudo no tocante ao funcionamento da sociedade. Temas que podem ser tratados pela vertente da Geografia cultural ou fenomenológica poderiam participar mais do currículo, refletindo as próprias características do mundo atual. Sobre o espaço produzem-se representações, criam-se símbolos, e isso é algo presente na vida social hoje em dia. Estes estão inclusive na paisagem, expressando o jogo de interesses na sociedade, o exercício da dominação através da tomada de decisões por parte de alguns grupos de pessoas. Percebe-se que certos territórios são dotados de um poder simbólico maior do que outros e que transcendem o dado físico relativo à sua extensão. São maiores em termos de representação mental adquirindo posição de centralidade, estabelecendo uma hierarquização (TONINI, 2002).

Desse modo, temas como gênero, geração e etnia precisam ser incorporados de maneira crítica, inseridos no texto principal, tendo em vista sua pre-

sença marginal, a fim de romper com a hegemonia de visões conservadoras. A noção de multiescalaridade também precisa ser evidenciada na análise dos fenômenos geográficos. Por exemplo, é comum que a escala geográfica do lugar pouco se articule a outros níveis espaciais, que a cartografia priorize escalas amplas em detrimento das representações locais. Portanto, é preciso atenção em evitar colagens marginais, informativas e suplementares no âmbito do texto dos capítulos, pois podem ser pouco explorados nas aulas.

Nota-se ainda em coleções de livros didáticos a falta de explicitação e justificção de temas relacionados a conceitos básicos da ciência geográfica, mesmo que subsumidos nos diversos capítulos, pois qualquer proposta curricular exige a devida fundamentação teórico-metodológica, lógica e reflexiva. A análise que efetuamos nos mostrou dificuldades de abordagem integrada dos conceitos ao longo da coleção didática; tendem a se apresentar com dispersão, pouca estruturação e desatualização, citados em partes determinadas ou em alguns parágrafos.

Junto a isso tem-se a abordagem dos conceitos, amplos e específicos, que não são tematizados com o rigor que se lhes exige. Na organização curricular, a categoria espaço geográfico, fundamental na Geografia, prepondera através de temas clássicos em relação a questões contemporâneas, sobretudo pela influência positivista, e ocorre mais vezes nos conteúdos sobre o espaço natural. Estando aí presente uma concepção de espaço absoluto, no sentido corológico, sendo secundárias visões atuais que trazem o entendimento relativo dessa categoria. Por sua vez, território e região aparecem de forma naturalizada, legitimados pela tradição. Lugar e paisagem não são abordados em sua complexidade.

O conceito de território ainda é bastante atrelado à ideia de soberania político-administrativa de um Estado. A escala dominante é a do país, com algumas vantagens ao apresentar algumas noções essenciais inerentes a esse conceito, como: a formação dos Estados Nacionais; a descontinuidade territorial de alguns estados; o processo de integração e desintegração espacial; a ocupação e a resistência nos territórios; as intervenções supranacionais nos territórios; e os territórios contestados. Porém, as renovações da discussão acerca desse conteúdo precisam ser incorporadas, uma vez que são admitidas territorialidades em diferentes escalas, não apenas a do Estado-Nação, bem como a possibilidade de vinculá-las à ideia de rede, porque há territórios descontínuos. Logo, o conceito de território não se restringe à visão da clássica Geografia política. Conceituações mais recentes merecem ser mencionadas ou problematizadas. Na concepção atual, o território pode ser fixo ou não, possui mobilidade, aceitando a periodicidade e a ciclicidade (HAESBAERT, 2006).

Denotamos que o conceito de região bastante comum no livro didático requer a inclusão de outros fatores. Segundo Haesbaert (2006) as regiões podem ser identificadas pelo critério reticular, além do zonal, e levar em conta também aspectos culturais nos recortes estabelecidos. É pertinente explorar o fato de que as regiões são influenciadas pelo que acontece em outras escalas espaciais; por vezes as descrições dos compartimentos regionais encerram-se em apontar alguns atributos dessas áreas, generalizando-os para todo o recorte, levando à simplificação e a estereotipia. Isso é válido para o caso do Brasil e para outras regiões do mundo, correndo-se o risco de naturalizar certos critérios de divisão espacial através de linhas de força em que contam menos os aspectos culturais. A pouca explicitação de regionalizações recentes com critérios geoeconômicos vai nessa direção, pela brevidade como são elaborados os textos.

No caso do conceito de fronteira constatamos ambiguidade quando esta se confunde com as linhas que delimitam países. A caracterização adequada possibilitaria distinguir o conceito de fronteira do de limite. A fronteira na conceituação atual está ligada à ideia de zona que ultrapassa a de limite geográfico de implantação linear nas representações cartográficas. O limite é determinado pelos governos, as fronteiras pelas pessoas. Enquanto o limite divide, a fronteira integra, é constituída de relações sociais e culturais.

A parte relativa ao estudo da natureza impõe dificuldades porque alguns conteúdos são mais áridos. Frequentemente esses conteúdos tornam-se menos acessíveis, o que lhes dá abstração no sentido de distanciamento da realidade. A maneira como o texto é elaborado e os exemplos são mostrados pode facilitar ou dificultar o ensino da Geografia. O tratamento da história geológica da terra é um exemplo. As eras geológicas são descritas de maneira factual, não despertando a curiosidade do leitor. Parece algo que deve ser decorado. Daí a importância de contextualizar e exemplificar, mostrando a lógica de sua construção, o que exigirá um texto mais embasado com o apoio dos recursos gráficos e imagéticos. A perspectiva sistêmica, por seu caráter integrador, passa a ser indispensável para a consistência do estudo sobre o meio ambiente.

De fato, a abordagem conceitual como eixo estruturante do currículo não ocorre explicitamente. Alguns conceitos-chave da Geografia não são abordados diretamente nem problematizados, partindo-se deles ou culminando neles. Isso carrega dificuldades para os professores, que terão que buscar fundamentação e autonomia para lidar com os conteúdos. Ainda mais tendo em vista a diversidade regional brasileira e as diferentes capacitações dos docentes, muitos dos quais são muito dependentes desse material. Portanto, tratar

os temas somente na horizontalidade criará dificuldades para os alunos, sem a devida organização das ideias. Os conteúdos podem se amontoar numa coleção sem formar sistemas de compreensão.

Progressos e ausências nos conteúdos: questões relevantes

São dignos de nota alguns avanços nos livros didáticos na atualidade. Um deles é a busca da interdisciplinaridade. Encontramos seguidas situações que demonstram isso no interior dos capítulos. Uma estratégia encontrada consiste em planejar a disposição dos textos em boxes relacionando o assunto com outras áreas do conhecimento. Constatamos isso nas relações entre Geografia e Arte, Geografia e Arquitetura, Geografia e História, Geografia e Filosofia, Geografia e Literatura, Geografia e Sociologia, Geografia, Biologia e Química, Geografia e Matemática, Geografia e Física. Os projetos propostos também vão nessa direção procurando envolver o conhecimento entre várias áreas do saber.

Em associação, notamos a utilização de recursos alternativos promovendo a diversificação metodológica e o estímulo ao aprendizado dos conteúdos. Assim, distintos gêneros textuais foram identificados, como poemas, letras de música, autos, texto literário, cartaz, carta, infográfico, notícia, glossário, texto jornalístico, charge, revista em quadrinhos, texto de *internet*, entrevista, texto científico (vulgarização e acadêmico). Tudo isso cria potencializações para a aula de Geografia, concedendo ao professor e ao aprendiz alternativas criativas e críticas para abordar o conteúdo e a formação cultural. Novos caminhos descortinam-se para incrementar o ensino, exploram-se outras dimensões formativas menos técnicas.

A contextualização histórica e geográfica é outra estratégia. De forma mais específica foram encontrados no âmbito dos capítulos vários parágrafos relacionando espaço e tempo, contribuindo para instigar a curiosidade e a criticidade do estudante. Além disso, os textos complementares e algumas atividades propostas também propiciam isso, quando se voltam para o exercício do pensamento crítico e a capacidade de indicar soluções. Em síntese, as questões espaço-temporais ocorreram de forma diacrônica e sincrônica, possibilitando o melhor entendimento das explicações.

Outro ponto que nos chamou a atenção diz respeito à situação dos afrodescendentes e dos indígenas (orientados por legislação específica). Os textos procuraram ressaltar a contribuição desses povos para a sociedade brasileira em vários momentos, evidenciando seu legado cultural. Mas ainda sublinham demais as dificuldades enfrentadas por esses povos, inclusive através das imagens, seja o negro na condição de escravo, seja o índio na natureza. Para além

desse fato, espera-se que esses grupos possam ser retratados mais fielmente, reconhecendo-se sua potencialidade, seu protagonismo e os processos de seu empoderamento, sendo isto feito de uma maneira natural, sem muitos artifícios e atavios, representando a complexidade do povo brasileiro, tendo em vista os movimentos que estão ocorrendo no espaço social desse país. Enfim, que o livro didático reforce seu conteúdo com a questão da diferença e da desigualdade social, levando ao estudante a mensagem de que é possível superar as adversidades que afetam diferentes grupos identitários, aproximando-se assim da realidade vivenciada pelo estudante dentro e fora da escola. Que aponte e comente os problemas sociais com realismo, de modo permeado, sem perder de vista a historicidade e a possibilidade de transformação do existente.

É importante mostrar que afrodescendentes e indígenas deram contribuições significativas para a cultura brasileira, mas isso deve preservá-los da exposição de cenas típicas associadas a esses grupos, pois pode-se induzir ou reforçar uma representação muito explorada no livro didático de Geografia, como as que dizem respeito ao trabalho braçal como escravo e a exploração desumana pela qual passaram. É preciso destacar o protagonismo desses grupos na sociedade, seja em termos de contribuição histórica, em diversos aspectos, seja em relação aos espaços por eles conquistados na atualidade.

Considerações finais

Procuramos no texto compartilhar com os leitores interessados no ensino de Geografia algumas questões que consideramos significativas durante a análise do livro didático de Geografia no âmbito do PNL D. Esperamos assim contribuir para o melhor entendimento de características desse recurso no ensino médio. A opção aqui foi lançar luz principalmente na dimensão dos conteúdos, reconhecendo avanços e apontando as limitações em diálogo com a teoria.

Tencionamos evidenciar a forma-conteúdo de estruturação do livro didático de Geografia através da identificação das recorrências temáticas, assinalando conteúdos estreitamente vinculados à tradição seletiva da Geografia escolar, mas que precisam de necessárias atualizações, seguindo os avanços da produção teórica que vem sendo desenvolvida no campo. Precisa-se ir além da concepção clássica e positivista que fragmenta excessivamente o espaço na Geografia, incorporando aportes recentes do pensamento dessa ciência, que lhe conferem maior complexidade, superando inserções superficiais como as que ainda se fazem presentes.

Pressupomos como preocupação básica na elaboração do livro didático uma visão integrada na abordagem dos conceitos, a clareza do desenho curri-

cular proposto e dos pressupostos epistemológicos que orientam a sua elaboração, em que haja ordenamento das partes que o constituem a fim de facilitar o trabalho docente e a compreensão pelo aluno do que é estudado. Que seja valorizado o pensar relacional, possibilitando construir noções espaciais sistêmicas e multiescalares.

Consideramos pertinente também apontar os avanços, reconhecendo os aspectos em que isso se dá no livro didático, o que nos faz situar as mudanças no movimento do processo histórico, com a expectativa positiva da continuidade das renovações. Acreditamos que os esforços feitos por diversos agentes em diferentes instâncias formativas e de pesquisa poderão atuar favoravelmente nesse sentido. Daí o sentido de pontuarmos os incrementos existentes.

Referências

- HAESBAERT, Rogério. **Territórios Alternativos**. São Paulo: Contexto, 2006.
- MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Ed. da UnB, 1998.
- MORIN, Edgard. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, repensar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- SALVADOR, Cesar Coll et al. **Psicologia do ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SANTOS, M. **A natureza do espaço: Técnica e tempo. Razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- TONINI, Ivaine Maria. **Identidades Capturadas: Gênero, geração e etnia na hierarquia dos livros didáticos de Geografia**. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

As abordagens sobre a temática ambiental no livro didático de Geografia do Ensino Médio

Maria Francineila Pinheiro dos Santos

Amanda Barbosa Guedes Silva

Bruno Vitor Correia Santos

Em se tratando do livro didático, inúmeras questões educacionais e importantes aspectos podem ser discutidos, uma vez que ele ainda permanece como um instrumento central do trabalho docente. Sendo assim, a intenção deste artigo é discutir as abordagens sobre a temática ambiental presente nos livros didáticos de Geografia do Ensino Médio, através da análise dos recortes textuais sobre o referido tema no livro selecionado.

O livro didático, proposto por Jan Amos Comenius com o objetivo de “ensinar tudo a todos” com economia de tempo, uma vez que nele estariam contidos os conteúdos necessários para o aprendizado das coisas úteis e de uso imediato, veio a se materializar, de acordo com Paniago (2013), no século XIX em função do desenvolvimento das forças produtivas. Este livro didático comeniano, simplificador do conhecimento historicamente acumulado, vem passando por inúmeras transformações, tendo em vista o processo de avaliação dos livros didáticos, e as consequentes melhorias no que se refere às metodologias de ensino e ao tratamento dado aos conteúdos.

Com mais de 80 anos de história, a trajetória do livro didático na realidade escolar brasileira é marcada por leis e decretos que começam a partir dos anos 1930, quando, inicialmente, a produção e a distribuição destes materiais são coordenadas pelo Estado com o objetivo de subsidiar a educação nas escolas públicas.

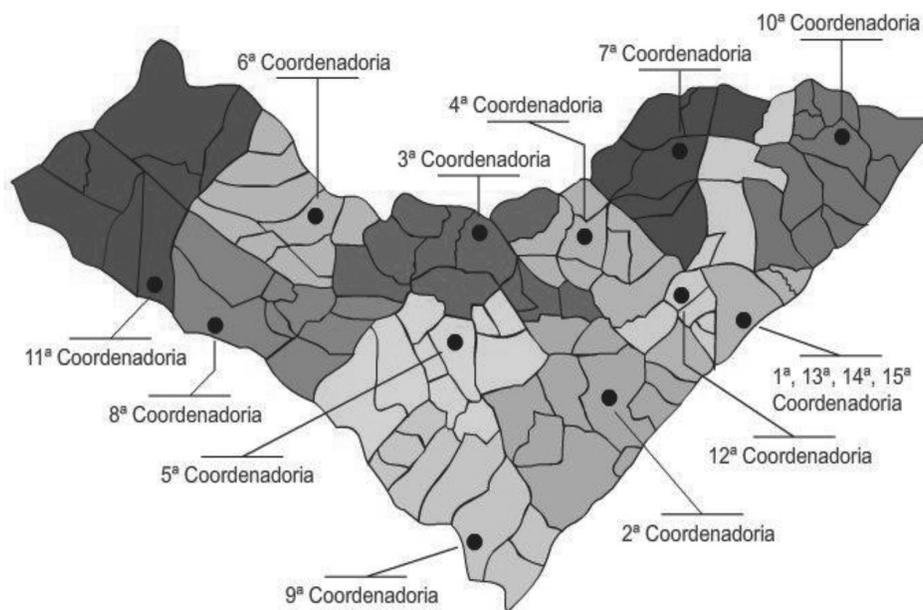
O debate sobre a temática ambiental nos livros didáticos foi instituída em todos os níveis de ensino a partir da Constituição de 1988, através dos eixos temáticos articulados aos conceitos e conteúdos de Geografia, definidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM.

A base teórico-metodológica que sustenta este artigo está pautada na pesquisa bibliográfica e documental, da literatura pertinente à temática em evidência, e dos dados coletados durante a pesquisa de campo nas instituições

de Ensino Médio do Centro Educacional de Pesquisa Aplicada – CEPA/Maceió/Alagoas.

A rede estadual de ensino de Alagoas é dividida em quinze Coordenadorias Regionais de Educação – CREs, enquanto a Grande Maceió é subdividida em quatro (1ª, 13ª, 14ª e 15ª CREs) e abrange 109 instituições (figura 1). Devido ao recorte empreendido neste estudo, somente a 15ª CRE, composta pelo Centro Educacional de Pesquisa Aplicada – CEPA foi considerada.

Figura 1: Espacialização das Coordenadorias Regionais de Educação



Fonte: Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – Alagoas (2017).
Disponível em: <<http://www.educacao.al.gov.br/coordenadorias-regionais-cres>>.

O Centro Educacional de Pesquisa Aplicada – CEPA representa um marco na educação pública do Estado de Alagoas, compreendendo um complexo educacional com oferta de vagas ampliadas e funcionamento em tempo integral. No ano de 2016, conforme pesquisa de campo, foram matriculados 6.501 estudantes, nas 10 unidades escolares do CEPA, dentre os quais 3.701 correspondem a estudantes do Ensino Médio, distribuídos em cinco escolas que ofertam esta modalidade de ensino.

O livro didático selecionado para análise faz parte da coleção *Geografia Geral e do Brasil: espaço geográfico e globalização*, de Eustáquio de Sene e João

Carlos Moreira, a qual foi adotada na Escola Estadual Moreira e Silva. Vale salientar que foi a coleção mais adotada no conjunto das escolas de ensino médio situadas no CEPA/Maceió/Alagoas.

A coleção *Geografia Geral e do Brasil: espaço geográfico e globalização* é composta por três volumes. Cada qual possui ênfase em uma determinada área do conhecimento geográfico. Para a análise da questão ambiental nos livros didáticos de Geografia, serão consideradas alguns recortes textuais da unidade 2 intitulada *Energia e Meio Ambiente*, volume 3, destinado aos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio.

A questão ambiental em debate

A forma como os seres humanos se relacionam com a natureza refere-se à maneira como estes se relacionam entre si em um determinado sistema social, passando por modos de produção que quase sempre se deram pela exploração do ser humano pelo ser humano e, conseqüentemente, da natureza pelo ser humano. Nesse contexto, as relações sociais ocorrem de maneira conflituosa, sobretudo no capitalismo, uma vez que as desigualdades em todas as esferas da sociedade são acentuadas, e impactos ambientais de diferentes proporções e situações são desencadeados, devido à voracidade na produção de mercadorias e no consumo.

Nos últimos séculos, as transformações causadas pelo desenvolvimento das forças produtivas dimensionaram um crescimento das capacidades humanas de maneira nunca antes imaginada. Segundo Dias (2008, p. 1): “Nos últimos 300 anos, o desenvolvimento tecnológico da humanidade foi inigualável. Em nenhum outro período histórico foram feitas tantas descobertas, em todos os campos da ciência, gerando uma incrível capacidade de produção e controle dos elementos naturais”. Desta forma, fica evidente a interferência e o controle do ser humano sobre a natureza, assim como a sua exploração desenfreada.

A crise ambiental, vinculada à exploração dos recursos naturais, foi amplamente discutida em vários eventos internacionais, tendo como referência inicial desde o alerta global à publicação do livro *Primavera Silenciosa*, em 1962, da americana Raquel Carson, com imensa repercussão no mundo inteiro.

O ano de 1972 é marcado pela realização da Primeira Conferência Mundial do Meio Ambiente, conhecida como Conferência de Estocolmo, convocada pela Organização das Nações Unidas – ONU, e teve o objetivo de denunciar a devastação da natureza que ocorria naquele momento. Em relação à supracitada conferência, Tozoni-Reis (2004, p. 4) assinala: “A educação dos indivíduos para o uso mais equilibrado dos recursos foi apontada como uma das estratégias para a solução dos problemas ambientais”. Como resultado,

foram elaborados dois documentos: a Declaração sobre o Meio Ambiente Humano e o Plano de Ação Mundial.

Outros eventos foram organizados, mas sob a convocatória da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, a qual assumiu as discussões sobre a Educação Ambiental. Um desses eventos foi a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, em Tbilisi, em 1977, fundamental para a primeira fase do Programa Internacional de Educação Ambiental, iniciado em 1975 na reunião de Belgrado, onde se estabeleceram suas metas e seus princípios norteadores.

A declaração da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental de Tbilisi define como função da educação ambiental criar consciência e compreensão dos problemas ambientais e estimular a formação de comportamentos positivos. Retomaram-se os objetivos da educação ambiental da Carta de Belgrado, reformulando-os como consciência, conhecimentos, comportamentos, aptidões e participação (TOZONI-REIS, 2004, p. 5).

Em meados dos anos 1980, o Congresso Internacional da UNESCO – Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente – PNUMA sobre Educação e Formação Ambiental realiza uma avaliação dos avanços da Educação Ambiental desde Tbilisi e reafirma seus princípios, assinalando a importância da pesquisa e da formação em Educação Ambiental. Ainda nesta década ocorre a produção do relatório *Nosso Futuro Comum* pela Comissão de Brundtland entregue à ONU, cujo objetivo era avaliar a situação ambiental do mundo e apontar estratégias para superar os problemas detectados, concluindo que a crise ambiental estava relacionada a outras crises.

Sendo assim, este relatório propõe uma solução definitiva e incontestável. O desenvolvimento sustentável é definido como uma alternativa para o desenvolvimento, o qual não compromete as futuras gerações de atenderem as próprias necessidades. Esta concepção foi reafirmada na Conferência sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, conhecida como Rio-92, realizada no Rio de Janeiro em 1992. A partir de então, foi aprovada a *Agenda 21*, que estabelece ações a serem adotadas por países centrais e periféricos para o compromisso com o desenvolvimento sustentável.

No ano de 2002, em Johannesburgo/África do Sul, a Cúpula Mundial sobre o Desenvolvimento Sustentável, conhecida como Rio+10, realizou um balanço dos dez anos da Agenda 21 e constatou a permanência da insustentabilidade do atual modelo econômico (TOZONI-REIS, 2004).

Em 2012 ocorreu no Brasil a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, conhecida como Rio+20, que teve a proposta de discutir a renovação do compromisso político com o desenvolvimento sustentável.

Este breve histórico demonstra a realização de grandes conferências voltadas para a temática ambiental, e ainda a preocupação com problemas ambientais dos mais variados. Urge o debate do desenvolvimento sustentável, mas até então tem se mostrado insuficiente para realizar medidas efetivas de preservação do meio ambiente.

Nestes termos, faz-se necessária a discussão sobre a Educação Ambiental – EA, na qual há diversas correntes que a concebem, a partir de determinados enfoques e a praticam de formas diferenciadas. Na atualidade, existem três macro-tendências como modelos políticos-pedagógicos para a EA. São elas: conservacionista, pragmática e crítica (LAYRARGUES; LIMA, 2011).

A vertente conservacionista é uma tendência histórica atualizada sob as expressões que vinculam a EA a questões como a biodiversidade e unidades de conservação, visto que a prática educativa é concebida a partir do despertar de uma nova sensibilidade do ser humano em relação à natureza. Contudo, esta vertente é distanciada das dinâmicas sociais e políticas e seus respectivos conflitos de interesse e poder (LAYRARGUES; LIMA, 2011). Nesta vertente, o ser humano é considerado apenas o responsável pela destruição da natureza.

A vertente pragmática se restringe às mudanças de hábitos cotidianos que têm se mostrado insuficientes para entender – e solucionar – a questão ambiental interligada a outras crises do capitalismo. Esta vertente abrange as correntes de educação para o desenvolvimento sustentável e representa uma forma de ajustamento ao contexto neoliberal do Estado, tendo como horizonte a resolução dos problemas ambientais dentro da ordem do sociometabolismo do capital, com base na responsabilização individual, fruto da lógica “cada um faz a sua parte”, voltada exclusivamente aos recursos naturais sem quaisquer considerações com a dimensão social (LAYRARGUES; LIMA, 2011).

Por outro lado, a vertente crítica da Educação Ambiental propõe uma crítica às demais vertentes pelo teor de reprodutoras das ideologias dominantes, impedindo a verdadeira percepção do real, isto é, impedindo a compreensão das causas dos problemas socioambientais. A partir da vertente crítica, compreende-se que não é possível dissociar os problemas ambientais dos conflitos sociais, isto é, as causas constituintes dos problemas ambientais são originadas nas relações sociais, nos modelos de sociedade e de desenvolvimento vigentes (LAYRARGUES; LIMA, 2011).

Dentre as concepções de EA apresentadas anteriormente, a vertente crítica é a que mais apresenta o entendimento de uma Educação Ambiental problematizadora, politizada, integrada aos interesses das classes sociais mais afetadas pelos problemas socioambientais.

A temática ambiental no livro didático de Geografia

Para análise da temática que se pretende, foi considerada somente a unidade 2 denominada *Energia e Meio Ambiente*, do volume 3 da coleção *Geografia Geral e do Brasil: espaço geográfico e globalização*, que contempla a menção direta à questão ambiental. Vale salientar que a referida unidade compreende dois capítulos, a saber: o capítulo 3 denominado de *A produção mundial de energia*, e o capítulo 4 intitulado de *A produção de energia no Brasil*.

Dando início às nossas análises, ressalta-se que a unidade *Energia e Meio Ambiente* apresenta em sua página de abertura a discussão sobre impactos ambientais, salientando:

A produção de energia hidrelétrica com a construção de grandes represas tem por objetivo armazenar água para garantir o fortalecimento de energia nos períodos mais secos, mas provoca grandes impactos ambientais e sociais, os quais estudaremos nesta unidade (SENE; MOREIRA, 2016, p. 55).

O recorte acima denota preocupação com os impactos ambientais decorrentes da construção de grandes hidrelétricas, possibilitando o entendimento de que as discussões postas adiante na supracitada unidade farão parte da vertente crítica, por isso discutiremos demais trechos ao longo dos dois capítulos no intuito de comprovar ou não essa hipótese.

Na página de abertura do capítulo 3, destaca-se: “A produção e o consumo mundial de energia estão diretamente vinculados as três dimensões do desenvolvimento sustentável: meio ambiente, sociedade e economia” (SENE; MOREIRA; 2016, p. 56). E mais adiante expõe questionamentos para serem debatidos ao longo do capítulo, dos quais destacamos: “Qual é a importância estratégica das fontes de energia para a economia, a sociedade e o meio ambiente?” (SENE; MOREIRA, 2016, p. 56). Nota-se, portanto a menção explícita à temática ambiental, a preocupação com as implicações decorrentes da produção e do consumo de energia para o meio ambiente, e a relação sociedade e natureza nesse processo.

Dando continuidade as análises, saliento um trecho do capítulo 3:

Será necessário um período de transição para nos adaptarmos à utilização de novos tipos de energia. Essa transição envolverá reformas e reestruturacões, principalmente no sistema de transportes (seja ele rodoviário, ferroviário, hidroviário ou aéreo) e na produção industrial, por meio da adaptação de máquinas e motores a outro tipo de energia; assim como a readequação das usinas termelétricas (hoje acionadas predominantemente pela combustão de petróleo, gás ou carvão) a uma nova fonte de energia primária. Isso já vem ocorrendo em vários países para diminuir a dependência externa e evitar os impactos ambientais decorrentes (SENE; MOREIRA, 2016, p. 58).

O recorte acima explicita a importância de debates sobre os tipos de energia utilizados na atualidade e instiga reflexões voltadas para mudanças de atitudes que evitem os impactos ambientais.

Na sequência, o livro didático aponta sugestões para minimizar os impactos ambientais, econômicos e sociais:

Deve-se combater o desperdício de energia, aumentar a eficiência dos equipamentos (residenciais, industriais, de serviços, etc.), promover a reciclagem de materiais, valorizar produtos e serviços que consumam menos energia para serem disponibilizados, reorganizar a localização e o transporte de mercadorias e de pessoas, e controlar as emissões de poluentes. [...] A utilização crescente de fontes renováveis de energia é a melhor alternativa na busca da sustentabilidade ambiental, econômica e social (SENE; MOREIRA, 2016, p. 59).

As indicações expostas acima visando à sustentabilidade ambiental, econômica e social apontam elementos para debates construtivos no âmbito da Geografia Escolar, possibilitando a construção do conhecimento por parte dos alunos de modo significativo.

Dando prosseguimento à análise, destaco recorte sobre o carvão mineral enquanto fonte de energia, o qual tem propiciado inúmeros impactos ambientais:

O uso do carvão mineral acarreta sérias agressões ambientais, pois sua estrutura molecular contém enorme quantidade de carbono e enxofre que, após a queima, são lançados na atmosfera na forma de gás carbônico (CO_2), que agrava o efeito estufa, e de dióxido de enxofre (SO_2) o grande responsável pela chuva ácida (SENE; MOREIRA, 2016, p. 63).

No recorte acima, os autores fazem uma alerta acerca dos problemas ambientais decorrentes da utilização do carvão mineral, apontando temas relevantes para a discussão em sala de aula, a exemplo do efeito estufa.

No que se refere às usinas produtoras de energia que ocasionam impactos ambientais, o supracitado capítulo evidencia a hidrelétrica e a termelétrica. Sobre essa última ressalta: “A obtenção de energia elétrica pela termelétrica é feita com maiores custos e com maior impacto ambiental, mas a construção de uma usina desse tipo requer investimentos menores que a de uma hidrelétrica” (SENE; MOREIRA, 2016, p. 66).

Na sequência, o capítulo 3 destaca que as hidrelétricas são “[...] uma forma não poluente, barata e renovável de obtenção de energia, embora o alargamento de grandes áreas por causa da construção das barragens e do represamento da água cause impacto ambiental” (SENE; MOREIRA, 2016, p.65). Vale salientar que esses impactos estão diretamente relacionados a desmatamento, extinção de espécies de animais e retirada de famílias que vivem nessas

áreas, dentre outros, os quais denotam não somente problemas ambientais, mas também sociais e econômicos. Nesse contexto, o livro didático em foco aponta a seguinte sugestão: “[...] a construção de uma barragem deve ser precedida de minucioso estudo de impacto ambiental e arqueológico, para que se avalie a viabilidade técnica, social, ambiental e econômica do represamento” (SENE; MOREIRA, 2016, p. 65).

Em relação à produção de energia através da biomassa e às implicações decorrentes desse processo, o livro ressalta: “O aumento no consumo de óleo de palma no Sudeste Asiático, provocou desmatamento na região, e a alta no preço de alguns cereais – principalmente o milho” (SENE; MOREIRA, 2016, p.73), suscitando questões importantes para o debate no ambiente escolar relacionadas ao aumento no valor de alguns alimentos, e conseqüentemente o crescimento da fome no mundo.

O capítulo *A produção mundial de energia* destaca ainda a utilização dos biocombustíveis e as implicações decorrentes destes no meio ambiente.

Caso a produção de biocombustíveis seja planejada para contemplar o desenvolvimento sustentável, poderá ser algo muito positivo. Para isso, deve-se pensar nos benefícios que resultam da redução na emissão de gás carbônico, mas, também, na preservação dos biomas e na geração de empregos e renda, na sua sustentabilidade ambiental e socioeconômica (SENE; MOREIRA, 2016, p. 73).

Tendo com base o trecho acima, os autores apontam o desenvolvimento sustentável enquanto caminho a ser trilhado, na tentativa de não somente informar, mas também instigar os alunos a refletirem sobre a sustentabilidade ambiental e socioeconômica.

E para finalizar o capítulo 3 desta unidade, iremos apontar alguns recortes textuais, a saber:

Os sistemas de transportes, a produção industrial e a termoeletricidade utilizam predominantemente combustíveis fósseis, cuja queima é altamente poluente, com indesejáveis conseqüências sobre a saúde, além de acentuar o efeito estufa e causar outros sérios problemas ambientais, como as chuvas ácidas e a intensificação das ilhas de calor. A hidroeletricidade, a fissão nuclear e as formas de produção energética que utilizam diversos tipos de biomassa também têm, em maior ou menor grau, impactos ambientais (SENE; MOREIRA, 2016, p. 74).

A citação acima aponta os impactos ambientais decorrentes de vários tipos de energia dispostos na atualidade, os quais denotam a importância do tema e fomenta a discussão sobre ele. Ademais, os referidos autores destacam no fragmento abaixo outras possibilidades de fontes de energia menos poluentes, sem deixar de lado as suas limitações.

Somente algumas fontes alternativas, como a energia solar, a eólica, a geotérmica e a da variação das marés quase não causam impactos ambientais, mas seu aproveitamento, embora crescente em vários países, é restrito a locais que apresentam condições ideais e, até o momento, a escala de utilização é pequena, por causa do alto custo de instalação das unidades captadoras e transformadoras (SENE; MOREIRA, 2016, p. 74).

As possibilidades expostas na citação acima instigam os alunos a vislumbrarem alternativas de fontes de energia, nas quais eles podem e devem refletir na busca de modos de vida que ocasionem menos problemas ambientais.

E, por fim, destaco trecho em que os autores finalizam o referido capítulo:

Segundo estimativas entre 2015 e 2020, os países em desenvolvimento, sobretudo os emergentes, estarão, em termos absolutos, consumindo mais energia que os desenvolvidos, o que torna ainda mais urgente a necessidade de um planejamento energético que considere os impactos ambientais. Se a matriz energética atual e o padrão mundial de consumo forem mantidos, a emissão de gases provocada pela queima de combustíveis fósseis tenderá a aumentar, agravando ainda mais os problemas ambientais no planeta. A solução envolve a substituição de fontes não renováveis e altamente poluentes por outras renováveis e menos agressivas ao meio ambiente (SENE; MOREIRA, 2016, p. 74-75).

A maneira como os assuntos foram abordados denota relevância, na medida em que não somente apresenta os impactos ambientais, mas também aponta possibilidades para minimizar os problemas existentes, suscitando os alunos a refletir sobre estes, construir suas opiniões e realizarem sua leitura de mundo.

Dando continuidade às nossas análises, iremos abordar alguns trechos situados no início da segunda parte da Unidade 2, a qual compreende o capítulo 4 denominado *A produção de energia no Brasil*. Sendo assim, destaca-se:

O crescimento populacional, o desenvolvimento de novas tecnologias e a elevação do padrão de consumo criaram a necessidade do aumento da produção de energia. Contudo, agravam-se os impactos ambientais: poluição, chuva ácida, destruição da camada de ozônio, aquecimento global e as agressões à fauna e flora são apenas alguns deles. No Brasil, isso se agravou na segunda metade do século XX, quando nos transformamos em um país urbano-industrial (SENE; MOREIRA, 2016, p. 79).

O recorte textual acima evidencia alguns problemas ambientais presentes no território brasileiro, os quais estão relacionados ao modelo de desenvolvimento econômico adotado, salientando a relação sociedade-natureza, objeto de estudo da Geografia.

No fragmento abaixo, os referidos autores apresentam sugestões para o enfrentamento de alguns problemas ambientais:

Para enfrentar os problemas decorrentes do aumento do consumo é preciso abordar o setor energético sob a ótica do desenvolvimento sustentável: buscar fontes alternativas de energia, economicamente viáveis, eficientes e seguras para a sociedade e o meio ambiente, ao mesmo tempo que se combatem os desperdícios, isto é, buscar fontes de energia que sejam viáveis nas esferas ambiental, econômica e social (SENE; MOREIRA, 2016, p. 79).

As análises dos recortes textuais, apontados até então, indicam a presença da vertente crítica, na medida em que interligam as questões ambientais e sociais, denotando elementos potencializadores para uma análise crítica da realidade.

Nesta perspectiva, os autores apresentam impactos ambientais decorrentes das usinas hidrelétricas situadas no Brasil, a saber:

Usinas com o potencial de Itaipu, Tucuruí e Sobradinho exigem a construção de enormes represas, que causam danos sociais e ambientais irreversíveis: extinção de espécies endêmicas (que só existem nessa área), inundação de sítios arqueológicos, alteração da dinâmica de erosão e sedimentação, deslocamento de população que vive em cidades, reservas indígenas e comunidades quilombolas, entre outros danos (SENE; MOREIRA, 2016, p. 91).

A análise dos impactos ambientais e sociais expostos acima, denota discussão centrada no entendimento da relação sociedade e natureza, permitindo aos estudantes identificar e compreender essas relações de forma dinâmica e concreta, possibilitando o desenvolvimento de sua capacidade crítica.

No último recorte textual exposto no capítulo *A produção de energia no Brasil*, destaca-se:

O crescimento da demanda por biocombustíveis no mercado mundial e a expansão na área cultivada com cana e outras culturas no país geraram preocupação com a possível diminuição do cultivo de alimentos, que poderia causar aumento nos preços, e o desmatamento de áreas de vegetação nativa. O Brasil, porém, apresenta um enorme estoque de áreas desmatadas e improdutivas, principalmente pastagens abandonadas, que podem ser utilizadas para a produção de energia sem comprometer o abastecimento alimentar ou o meio ambiente (SENE; MOREIRA, 2016, p. 93).

No fragmento acima, destaca-se a discussão acerca das áreas desmatadas e/ou improdutivas no Brasil, as quais podem ser utilizadas dentro dos critérios estabelecidos pela legislação ambiental voltada para a proteção do meio ambiente. Ademais, salienta outra questão central, o desmatamento de áreas de vegetação nativa, a qual faz parte do Programa para a Proteção das Florestas Tropicais do Brasil – PPG7, organizado pelo Ministério do Meio Ambiente e da Amazônia Legal – MMA, o qual traz como alternativa a implantação do Projeto Corredores Ecológicos, visando à preservação das áreas de vegetação nativa.

Os conteúdos da unidade *Energia e Meio Ambiente* são abordados através de textos e ilustrações, pautados na orientação crítica e na construção de conhecimentos voltados para o entendimento da sustentabilidade econômica, social e ambiental, viabilizando discussões pertinentes sobre o papel do cidadão nesse processo.

A partir da leitura da unidade 2 da coleção *Geografia Geral e do Brasil: espaço geográfico e globalização*, algumas considerações serão explicitadas no intuito de pontuar as análises realizadas acerca do livro didático de Geografia do Ensino Médio e evidenciar qual vertente da Educação Ambiental da temática em foco é apresentada.

Considerações finais

A análise da unidade *Energia e Meio Ambiente* possibilitou verificar que a vertente crítica prevalece no estudo acerca da temática ambiental adotada no livro didático em foco, sendo possível identificar a criticidade e a pertinência dos textos, tendo em vista os seguintes aspectos: a questão ambiental no livro didático se encontra articulada aos demais conteúdos e conceitos da Geografia, conforme é definido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM; os fragmentos consideram a relação sociedade e natureza, apontando o ser humano como integrante do meio ambiente e, portanto, agente ativo nas transformações que podem ser positivas e/ou negativas, dependendo da sua atuação frente à preservação e/ou destruição das riquezas naturais e sociais do planeta terra.

Levando em consideração a análise dos recortes textuais apresentados ao longo desse artigo, verificam-se a pertinência dos conteúdos postos, na tentativa de debater acerca da ocorrência dos impactos ambientais, assim como o modo no qual o livro relaciona os problemas ambientais, sociais e econômicos, apontando não somente os desafios, mas também as possibilidades e/ou caminhos para minimizá-los por meio de ações coletivas, através do compartilhamento da responsabilidade entre o Estado e a sociedade em geral.

Durante toda a unidade 2, observa-se a presença de conteúdos e elementos potencializadores de reflexão, discussão e construção de conhecimentos de maneira ampla e pontual acerca dos impactos ambientais decorrentes da utilização de distintas fontes de energia e do modo como estas são produzidas e consumidas no território brasileiro e mundial.

A maneira como os conteúdos estão dispostos no referido livro, a linguagem e os diversos recursos disponíveis denotam potencialidades propícias para a discussão da temática ambiental, por meio de textos principais e com-

plementares, quadros, gráficos, imagens, esquemas e mapas, os quais facilitam a compreensão por parte do alunado.

Os recortes textuais analisados ao longo da supracitada unidade apresentam a temática ambiental relacionada com as questões sociais e econômicas por meio de distintas formas de ocupação, produção e consumo dos bens naturais ao longo da história, condizente com a Geografia Crítica apresentada nos PCNEM (2002) que tem o espaço geográfico como objeto de estudo e o considera produto da ação dos seres humanos em suas diferentes formas de organização, suas relações entre si e a inter-relação da sociedade com a natureza.

Por fim, cabe destacar que a unidade 2 *Energia e Meio Ambiente* da coleção *Geografia Geral e do Brasil: espaço geográfico e globalização* dispõe de material significativo, viabilizando a discussão da temática ambiental em diferentes situações, espaços e tempos, os quais suscitam os alunos do Ensino Médio realizarem uma leitura crítica e interpretativa do meio ambiente na disciplina de Geografia.

Referências

- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.
- DIAS, Reinaldo. **Gestão Ambiental: Responsabilidade social e sustentabilidade**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo F. da Costa. “Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil”. In: **VI Encontro Pesquisa em Educação Ambiental: a pesquisa em educação ambiental e a pós-graduação**, v. 1, Ribeirão Preto: USP, 2011, p. 1-15.
- PANIAGO, Maria. Lucia. **Livro didático: a simplificação e a vulgarização do conhecimento**. São Paulo: Instituto Luckács, 2013.
- SENE, Eustáquio; MOREIRA, João Carlos. **Geografia Geral e do Brasil: espaço geográfico e globalização**. São Paulo: Scipione, 2016.
- TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campo. **Educação Ambiental: natureza, razão e história**. Campinas: Autores Associados, 2004.

Livro didático e o ensino de Geopolítica para além do discurso midiático

*Francisco Fernandes Ladeira
Vicente de Paula Leão*

“Chega mais perto e contempla as palavras. Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra e te pergunta, sem interesse pela resposta, pobre ou terrível, que lhe deres: Trouxeste a chave?”
Carlos Drummond de Andrade

Mídia e geopolítica

A mídia tem desempenhado importantes papéis na atual conjuntura das relações internacionais. Como ator geopolítico, ela pode influenciar algumas das principais decisões que são executadas em âmbito global. Por outro lado, os meios de comunicação de massa também geram a visibilidade necessária para divulgar as ações dos principais protagonistas e antagonistas que atuam no cenário geopolítico. Bulik (1996) aponta que, concomitantemente à “Nova Ordem Mundial”, também está em marcha uma “Nova Ordem Informativa e Comunicacional”. Por sua vez, Steinberger (2005) apresenta a tese de que a nova ordem geopolítica internacional é uma “Ordem Internacional Midiática”. De acordo com a autora, as diferentes formas de imperialismo cultural (que não implicam necessariamente domínio territorial físico e direto) e de *soft power* (capacidade de conseguir resultados por meio da atração exercida pelas ideias em vez da coerção) indicam que o sistema de referência em ascensão é o sistema “pós-moderno midiático”, em que a indústria cultural e os meios de comunicação de massa detêm o poder de tentar configurar mentalidades a médio/longo prazo e, portanto, amalgamar o apoio social necessário à consolidação de qualquer liderança global.

No entanto, cerca de 80% do conteúdo dos noticiários internacionais que circulam pelo planeta são distribuídos por apenas quatro agências – Associated Press (AP), United Press International (UPI), Agence France Press (AFP) e Reuters – sediadas, sem exceção, em nações desenvolvidas (THUSSU, 2006). Consequentemente, os discursos geopolíticos da mídia são pautados por visões favoráveis às políticas externas das principais potências globais e, em con-

trapartida, apresentam representações negativas a respeito de nações ou organizações não estatais consideradas hostis pela cultura ocidental.

Prática semelhante também é adotada pela grande mídia brasileira, que praticamente reverbera os conteúdos e discursos geopolíticos distribuídos pelas agências de notícias internacionais, seja através do âmbito opinativo (editoriais, articulistas e comentaristas) na maneira como recorta os fatos, ou “mediante traduções publicadas em periódicos estrangeiros bem conceituados nos países hegemônicos” (STEINBERGER, 2005, p. 191).

Para facilitar a compreensão do público (em geral não familiarizado com as temáticas geopolíticas) e tornar inteligível a configuração das relações internacionais, os principais veículos de comunicação globais fornecem “atalhos cognitivos”, a partir de estereótipos, tipificações, maniqueísmos, personificações, lugares-comuns e generalizações “com o objetivo de oferecer aos leitores/telespectadores alguma sensação de ordem em relação a um mundo, de fato, complexo em demasia” (ARBEX JUNIOR, 2001, p. 212). Assim, como pontua Milton Santos (2009), o que é transmitido à maioria da audiência é, de fato, uma informação manipulada que, em lugar de esclarecer, confunde.

Apesar de não haver um determinismo manipulador das massas através da mídia, conforme apontam autores como Martin-Barbero (2008) e Charau-deau (2012), é importante ressaltar que, no tocante às questões internacionais, os grandes veículos de comunicação ainda podem exercer uma considerável influência em grande parte do público, pois “estabelecem as condições de nossa experiência do mundo além das esferas de interação nas quais vivemos” (FISHMAN, 1980, p. 143 apud WOLF, 2009, p. 143).

Portanto, devido ao distanciamento espacial dos receptores, o imaginário popular sobre questões geopolíticas tende a ser construído a partir de ideias vinculadas pela mídia.

Tipificações e estereótipos como o “muçulmano terrorista e fanático religioso”, o “ditador cubano” e o “caudilho sul-americano”, exaustivamente repetidos pelos meios de comunicação, podem ser aceitos sem maiores questionamentos. Já as personalizações e proposições maniqueístas presentes nos noticiários geopolíticos podem induzir o público a acreditar que os antagonismos entre Ocidente e civilização islâmica consistem em mero conflito pessoal entre George W. Bush e Osama Bin Laden ou podem ser reduzidos a um confronto “bem versus mal”.

Por sua vez, McLuhan (1971) concebe o noticiário como uma espécie de livro didático que nos coloca diariamente em contato com notícias de todas as culturas do mundo, interligando assim os fenômenos espaciais que ocorrem nos âmbitos local, regional e global.

Todavia, a mídia esgota um determinado acontecimento em sua imediatidade, não levando em conta suas conexões e historicidade (GENRO, 2000).

Além do mais, compreender a linguagem midiática é uma questão importante para a Geografia Escolar, pois conceitos estruturadores do pensamento geográfico – como território, paisagem e espaço – estão constantemente presentes no vocabulário utilizado pelos principais noticiários internacionais.

Sendo assim, diante da complexidade do atual cenário das relações internacionais, das divergências entre as correntes de interpretação geopolítica e do alinhamento ideológico da mídia brasileira às principais potências mundiais, é importante que os livros didáticos, que estão entre os principais suportes pedagógicos utilizados pelos professores em sala de aula, incorporem os textos midiáticos em suas páginas e analisem criticamente os discursos geopolíticos presentes em jornais, revistas e emissoras de televisão.

Nesse sentido, conforme apontam Figueiredo et al. (1999), é imprescindível que a escola assuma a tarefa de promover uma segunda alfabetização, ou seja, ensinar a ler a mensagem midiática e compreender a sua linguagem. Autores como Leão e Carvalho Leão (2008), Souza e Queiroz (2012), Guimarães (2016) e Pontuschka (2001) afirmam que a utilização de diferentes linguagens midiáticas na Geografia (documentários, filmes, programas de televisão, textos de jornais, revistas e *internet*) consiste em importante ferramenta pedagógica, podendo auxiliar na compreensão e na crítica da produção do espaço.

Contudo, é preciso que o uso do material midiático em livros didáticos supere a posição de mera ilustração didática, e a reflexão de professor e alunos tenha como ponto de partida o conhecimento geográfico.

Discursos geopolíticos em livros didáticos

A mídia ainda está pouco presente nos livros didáticos de Geografia. Embora enfatizem a necessidade de uma maior aproximação entre textos midiáticos e o livro didático, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) limitam o uso pedagógico da mídia ao ensino de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997).

Após pesquisas em sites de buscas (Google Acadêmico) e em plataformas científicas (Banco de Teses e Dissertações da Capes, Scielo e *Web Of Science*), não encontramos trabalhos acadêmicos que apresentem sugestões e estratégias sobre como o livro didático de Geografia pode abordar os discursos geopolíticos da mídia. Estudos realizados por Silva (2006) e Vaz (2016) apontam que, de maneira geral, os livros didáticos basicamente reproduzem os conteúdos presentes na mídia sem realizar a devida análise crítica e, por vezes, sem verificar a fonte.

Ao analisar os discursos geopolíticos presentes em livros didáticos de Geografia destinados a alunos do Ensino Médio, Silva (2006) percebeu alguns equívocos, tais como definições imprecisas de conceitos-chave da ciência geográfica, falta de distinção entre os termos “Geografia Política” e “Geopolítica”, limitação dos estudos geopolíticos apenas à dimensão estatal, explicações e contextualizações históricas insatisfatórias e repetições de velhos truismos e generalizações sobre determinados países, regiões, povos e continentes.

Não obstante, Vaz (2016), ao realizar um estudo sobre como questões geopolíticas são abordados em livros didáticos de Geografia para o Ensino Médio, constatou que nenhuma das obras analisadas trouxe reflexões sobre a importância dos discursos geopolíticos veiculados pelos meios de comunicação de massa no convencimento e na legitimação das diferentes ações dos Estados-Nacionais ou tampouco apresentou textos, imagens e tabelas retirados da mídia que pudessem dialogar com os conteúdos curriculares que abordam a geopolítica mundial.

Possibilidades de interdiscursos entre geografia e mídia

Grande parte dos noticiários aborda questões relacionadas à Geografia como globalização, conflitos geopolíticos, aquecimento global, problemas urbanos, fontes de energia, crescimento demográfico e desenvolvimento sustentável, entre outros temas. Em suma, a mídia pode representar um poderoso concorrente discursivo da ciência geográfica.

A Geografia, na mídia, torna-se espetáculo. [...] Essa Geografia, amplamente disseminada pela mídia por meio de imagens, textos e peças publicitárias, serve a um mercado com propósitos definidos e atinge toda a humanidade, uma humanidade que vive em uma época na qual se tem pressa para pensar, ler, ver e consumir. [...] A disseminação dos saberes geográficos pode ser vista nas diferentes mídias. Nunca houve tantas publicações envolvendo a descrição de paisagens e lugares que se intitulam “publicações geográficas”. As imagens cartográficas proliferam-se nos mais diferentes meios: jornais, revistas, televisão, etc. Na televisão, verifica-se a existência de programas destinados a explorar características específicas do espaço geográfico, fazendo um levantamento de tudo o que consideram como sendo “a Geografia do lugar abordado”, que pode ser a China, a savana africana, o deserto australiano, o Pólo Norte, ou a vida selvagem da Amazônia. Existem, também, canais, através da TV por assinatura, que se dedicam especialmente a essa temática (GUIMARÃES, 2007, p. 59-61).

Nos estudos geopolíticos, em especial, não há como o professor negligenciar a importância da mídia, pois os meios de comunicação de massa são referências privilegiadas para as construções dos imaginários sociais dos alu-

nos sobre chefes de Estado, países, continentes e organizações que atuam em escala global.

A mídia transmite informações procedentes de todos os países do mundo (ciclones, tremores de terra, mas também guerras civis e conflitos de todas as ordens). Se não se quer que essa onda de notícias provoque a indiferença da opinião, é preciso que esta possa integrá-las a uma representação do globo suficientemente precisa e diferenciada. O mundo é ininteligível para quem não tem um mínimo de conhecimentos geográficos (LACOSTE, 1988, p. 254).

Diante dessa realidade, as instituições de ensino não devem tentar dissipar por completo a presença da mídia na vida do cidadão comum, tampouco demonizar os meios de comunicação de massa, mas concebê-los como fenômenos inerentes às sociedades contemporâneas, que podem ser lidos criticamente e transformados em fontes de aprendizado para discentes e docentes.

O contato dos alunos com o material produzido pelos noticiários internacionais e presentes nos livros didáticos traz uma excelente oportunidade para que eles percebam paisagens alhures, conheçam como vivem os habitantes de outros países e possam ter parâmetros de comparação para refletir sobre suas próprias condições de vida. Enquanto disciplina escolar, a Geografia oferece vastas possibilidades didáticas de utilização e decodificação do material produzido pela mídia, pois os noticiários utilizam várias categorias de análise inerentes à ciência geográfica como espaço, território, lugar, não lugar, territorialidade e escalas. Pontuschka (2001) afirma que a introdução de diferentes linguagens midiáticas na Geografia Escolar, caso o seu uso como mera ilustração seja superado, auxilia na compreensão e na crítica da produção do espaço.

Desde que dialogue com o conhecimento geográfico, qualquer texto midiático pode ser incorporado ao livro didático, pois, conforme afirma Leão (2003), não é a mensagem contida na mídia que dá sentido ao ensino da Geografia, mas o contrário. Nesse sentido, também é importante que as instituições escolares estejam preparadas para incorporar a linguagem dos grandes meios de comunicação, servindo-se dela sem serem por ela dominadas.

Martínez Sánchez (1999) defende que a escola propicie uma formação adequada para que os cidadãos sejam capazes de analisar e fazer suas próprias reelaborações sobre as informações que os meios de comunicação oferecem. Para isso, são imperiosos três objetivos básicos: formar para os meios, formar com os meios e formar a partir dos meios.

Formar para os meios consiste em realizar uma incorporação dos meios no ensino formal e colocar à disposição dos estudantes as condições ideais e os instrumentos necessários para que possam fazer uma leitura completa e pessoal dos conteúdos vinculados pela mídia.

Já formar com os meios significa, principalmente, que a introdução de um determinado meio seja feita em função de uma elaboração maior e mais ampla, que lhe confira sentido e significado. Sendo assim, a utilização do material midiático deve ser uma resposta a um problema didático detectado pelo educador. Por fim, formar a partir dos meios representa entrar nas peculiaridades técnicas, compreender as entrelinhas e desvelar os objetivos ideológicos e comerciais dos meios de comunicação de massa. Ainda segundo Martínez Sánchez, o fato de se acrescentar um meio de comunicação à prática docente não outorga a ele um caráter didático. O professor deve refletir sobre sua realidade educativa concreta e quais são suas reais necessidades em relação a esse meio, o que busca nele e que lugar ocupará dentro de sua dinâmica pedagógica.

É importante que os materiais de jornais e revistas sejam introduzidos nos livros didáticos não somente como *textos para leitura*, mas, sobretudo, entendê-los como *textos para estudo*.

Isso significa que o aluno deve ser estimulado a ler, expor a sua leitura e não somente buscar a interpretação “correta” do texto, como se existisse uma única leitura e o significado estivesse restrito e condicionado ao próprio texto. Sendo assim, a leitura deve proporcionar ao aluno condições para que ele possa produzir o seu próprio texto, que ele seja efetivamente um produtor de sentidos, pois o ato de ler não pode ser considerado como uma atividade meramente decodificadora, mas também uma atividade criadora. Nessa perspectiva, o “bom leitor” não é aquele capaz de percorrer as marcas deixadas pelo autor para chegar à formulação de suas ideias e intenções, mas aquele que sabe que há outras leituras possíveis (CORACINI, 1996; ORLANDI, 2001; GUIMARÃES, 2006).

Seguindo essa linha de raciocínio, Souza (2006, p. 93) afirma:

O leitor crítico vai muito além da decifração de palavras ou frases, não se contenta com o sentido primeiro que lhe chega a partir dos sentidos. Ele deve ser capaz de indagar, reconhecer possíveis sentidos, investigar a intencionalidade do autor da mensagem, mas também fazer cruzamentos com seu próprio acervo de vida. O leitor crítico é co-autor da mensagem, pois produz sentidos dentro das possibilidades que as mensagens, com suas formas e conteúdos, oferecem.

Steinberger (2005) adverte que uma análise do discurso jornalístico que aborde suas fontes e condições de produção é importante para demonstrar os efeitos potenciais que a manipulação política de lugares e valores geográficos pode gerar na consciência de imaginários geopolíticos de massa.

O jornalismo tem-se firmado como um dos mais poderosos campos em que os discursos sobre o mundo são produzidos e difundidos. A produção jorna-

lística tem grande visibilidade pública, o que dá a esse campo condição singular, em relação aos outros campos, de impor e disseminar seu ponto de vista, seus referenciais, suas concepções de mundo. Analisar, portanto, esse campo, seu papel, seu funcionamento, suas práticas discursivas, explicações e visões de mundo constituem-se em tarefa importante na atualidade. Essa tarefa apresenta-se imprescindível para o ensino de Geografia, cujo objetivo é ensinar e possibilitar aos jovens e às crianças conhecer e interpretar o mundo (GUIMARÃES, 2006, p. 84).

É preciso saber ler a mídia que se incorporou aos conteúdos dos livros didáticos, desvendar seus possíveis mecanismos manipuladores e os jogos de interesses econômicos que estão por trás do seu funcionamento, pois notícias são mercadorias como quaisquer outros bens de consumo. Palavras podem ser poderosos instrumentos de sensibilização e persuasão. Morin (1999) afirma que na análise de um discurso não podemos isolar uma palavra, uma informação; é preciso ligá-la a outras, mobilizarmos o nosso saber e nossa cultura para chegarmos a um conhecimento apropriado e oportuno da mesma. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que, conseqüentemente, necessita do contexto no qual se enuncia.

O termo “regime”, por exemplo, ao se referir a um determinado governo ou sistema político, traz uma carga semântica muito forte, que remete às ideias de autoritarismo, desrespeito aos direitos humanos ou ausência de liberdades individuais. Não por acaso, esta palavra é constantemente utilizada pela mídia para rotular países considerados inimigos das grandes potências ocidentais como Venezuela, Síria e Irã.

Adjetivos como “democrata”, “terrorista”, “caudilho” ou “extremista” são capciosamente utilizados, não para descrever a “realidade”, mas como “estratégias discursivas” para induzir o público a compactuar com um determinado viés ideológico. Já o uso de metáforas – isto é, transferências de palavras entre domínios cognitivos diferentes, alterando assim os sentidos originais aos quais foram destinadas – é um recurso bastante utilizado para desumanizar determinados povos.

Nos noticiários internacionais da imprensa brasileira, frequentemente ocorrem migrações de termos dos campos da Antropologia e da Biologia – como “selvagens”, “bárbaros”, “líderes tribais”, “clãs” e “bandos” – para o campo da geopolítica, como referências aos seguidores do Islã.

Tais práticas linguísticas, além de promoverem uma conotação animalizada aos muçulmanos, levam implicitamente à concepção de que a civilização islâmica estaria em um estágio pré-civilizacional. Do mesmo modo, as escolhas de um determinado verbo ou de uma conjunção não são feitas por simples escolhas gramaticais, mas ideológicas.

Além do mais, a mídia não somente condiciona, mas também é, sobretudo, condicionada por outras instâncias da sociedade. Utilizando um conceito elaborado por Bourdieu (2004), a mídia, como todo campo, possui tanto suas próprias regras internas quanto obedece a leis sociais externas. Questões tecnológicas, culturais, econômicas e políticas interferem e perpassam os diferentes tipos de produções midiáticas. Diante dessa realidade, o sujeito que possui o mínimo conhecimento sobre o maquinário midiático, seleção de pautas (*agenda-setting*) e o contexto de construção da notícia (*newsmaking*) dificilmente será um alvo vulnerável para o pensamento dominante, pois “conhecer os códigos linguísticos utilizados pelo emissor amplia as possibilidades de leitura do codificador” (LEÃO; CARVALHO LEÃO, 2008, p. 98). Em outros termos, dominar os mecanismos que regem a linguagem dos meios de comunicação de massa significa não incorrer no risco de ser por eles dominados.

É fundamental entender o processo de construção da notícia, pois a mídia possui uma linguagem própria, e a informação passa por várias mediações, desde a fonte até o receptor.

Não obstante, a realidade é demasiadamente complexa para ser compreendida e explicada por apenas um campo do conhecimento. Para Hissa (2006), não existe uma “Geografia pura”, que possa desenvolver uma leitura plena dos processos espaciais independente de outras disciplinas.

Nesse sentido, consideramos que a promoção da interdiscursividade entre as diferentes ciências permite compreender a historicidade dos acontecimentos e as possibilidades linguísticas de um determinado texto. Embora possua uma base teórica riquíssima, pois suas categorias de análise também estão constantemente presentes nos noticiários, a Geografia não pode tomar para si a pretensão de esgotar todas as possibilidades de interpretação e análise do vasto material produzido pelos meios de comunicação de massa.

Desse modo, apesar de as categorias de análise da ciência geográfica serem elementos essenciais para decodificar os diferentes tipos de discursos presentes na mídia, a utilização do material midiático em sala de aula requer abordagens plurais, complexas e transdisciplinares, que extrapolem os limites da Geografia Escolar, recorrendo constantemente a conhecimentos inerentes a História, Semiologia, Linguística, Psicologia, Teoria da Comunicação, Antropologia, Sociologia, Ciência Política e Filosofia, para que comuniquem entre si, sem operar, no entanto, a redução de seus pressupostos fundamentais.

Considerações finais

A mídia procura construir a ideologia de imparcialidade, porém o repertório lexical por ela utilizada, a concessão de mais espaço a uma notícia em

detrimento de outras, a maneira como é desenvolvida a cobertura de um acontecimento, a escolha do título de uma matéria e os critérios para o posicionamento de uma foto são exemplos de posturas que deixam transparecer posicionamentos ideológicos e eliminam a ideia de uma possível neutralidade da informação.

Os grandes grupos de comunicação geralmente servem aos interesses de governos ou das empresas que os financiam. Ao contrário do preconizado pela “Teoria do Espelho”, as coberturas jornalísticas não são reflexos fidedignos da realidade, capturados objetivamente, sem nenhum tipo de interferência do olhar do observador. Os noticiários são construções sociais sobre a realidade que ganham materialidade através de determinadas práticas discursivas. Valores subjetivos e a maneira de conceber o mundo do produtor de uma notícia certamente vão influenciar, de alguma maneira, a construção de seu texto.

Diante dessas questões, os textos da mídia devem estar presentes nos livros didáticos não como meros textos complementares, mas como objetos de estudos a serem sistematizados em seus conteúdos discursivos.

O material midiático presente nos livros didáticos não pode ser incorporado no ensino básico como se estivesse pronto e acabado, tampouco o professor deve transferir para esse texto a tarefa de ensinar. Agindo dessa maneira, pode levar o aluno a acreditar que o conteúdo vinculado pelos meios de comunicação, por si só, possui legitimidade como portador do conhecimento. Por outro lado, as instituições escolares podem tornar-se instâncias privilegiadas para a formação de cidadãos críticos em relação à mídia. Nesse sentido, é imprescindível que os alunos desenvolvam capacidades intelectuais básicas para processar e refletir sobre o que se lê e assiste nos principais veículos de comunicação.

Utilizar os conceitos-chave da ciência geográfica é condição necessária, porém não suficiente, para a decodificação satisfatória dos conteúdos disponibilizados pelos noticiários internacionais. É preciso uma análise interdisciplinar que também recorra, entre outros campos do conhecimento, à História, para se conhecerem as causas dos diferentes focos de tensão; à Economia, para compreendermos as diversas estratégias adotadas para a circulação do capital em âmbito planetário; à Teoria da Comunicação, para se avaliar a complexa relação entre emissor e receptor; à Psicologia, para aferir os impactos subjetivos causados pelas imagens midiáticas e, não menos importante, aos conhecimentos linguísticos que nos permitem decifrar as armadilhas sintáticas, semânticas e pragmáticas presentes em uma forma discursiva.

Ao utilizarem o livro didático em sala de aula e, assim, incorporarem textos midiáticos à formação dos alunos, é importante que os professores “edu-

quem para a mídia”. Isso significa estudar a mídia e suas mensagens da mesma forma que se estudam as disciplinas propedêuticas, ou seja, ensinar o domínio da linguagem midiática da mesma forma que se ensina o domínio da linguagem escrita para assim utilizá-la da forma mais abrangente possível. Tal prática contribuirá decisivamente para forjar nos estudantes a passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica que permita reconhecer, além das intenções explícitas, as possíveis intenções implícitas que são vinculadas nos diferentes tipos de mídia.

A incorporação de diferentes tipos de mídias em sala de aula é importante não apenas para aproximar o conteúdo didático da realidade dos educandos, mas, sobretudo, os incentiva a observar aspectos geográficos presentes nos conteúdos distribuídos pelos meios de comunicação de massa. Nesse sentido, o pensamento crítico é importante para capacitar os alunos na superação das simplificações e respostas prontas presentes no discurso midiático.

Também é importante ressaltar que não basta que os livros didáticos apresentem os diferentes discursos geopolíticos da mídia em suas páginas. É preciso que os futuros professores sejam formados para entender o discurso midiático e sua relação com o ensino de Geografia e tenham contato com diferentes possibilidades e estratégias pedagógicas sobre como trabalhar conteúdos geopolíticos apoiados em materiais midiáticos na educação básica. É importante que os cursos de licenciatura criem tempos e espaços curriculares que promovam uma formação para compreender as diversas linguagens midiáticas e a necessidade de os professores de diferentes disciplinas auxiliarem os alunos a entenderem como as temáticas trabalhadas em sala de aula estão representadas na mídia e, conseqüentemente, nos livros didáticos que incorporam seus discursos.

Referências

ARBEX JUNIOR, José. **Showrnalismo: a notícia como espetáculo**. São Paulo: Casa Amarela, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004.

BULIK, Linda. Globalização da informação: imperialismo ou parceria. O paradigma da informação na era da globalização. **Anais do Simpósio Brasil-Sul de Informação**, Londrina: UEL, 1996, p. 47-63.

- CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2012.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**. Campinas: Pontes, 1996.
- FIGUEIREDO, Vera Lúcia Follain et al. **Mídia e Educação**. Volume IV. Rio de Janeiro: Gryphus, 1999.
- FISHMAN, M. Manufacturing the News. Austin: University Of Texas Press, 1980. In: WOLF, Mauro. **Teorias das comunicações de massa**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- GENRO, Tarso. Letargia da Insegurança. **Folha de São Paulo**, Caderno Mais!, 6 de fevereiro de 2000. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0602200009.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2017.
- GUIMARÃES, Iara Vieira. Ensino de Geografia, mídia e produção de sentidos. **Terra Livre**, Presidente Prudente, Ano 23, v. 1, n. 28 p. 44-66, jan./jun., 2007.
- GUIMARÃES, Iara Vieira (Org.). **Espaço, tempo e cultura midiática na escola: propostas para o ensino de Geografia**. Curitiba: CRV, 2016.
- GUIMARÃES, Iara Vieira. **Sobre os sentidos de ensinar e compreender o mundo – discurso jornalístico e ensino de Geografia**. Tese (Doutorado em Educação), São Paulo, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2006.
- HISSA, Cássio Eduardo Viana. **A mobilidade das fronteiras: inserções da geografia na crise da modernidade**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- LACOSTE, Yves. **A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas: Papyrus, 1988.
- LEÃO, Vicente de Paula; CARVALHO LEÃO, Inêz Aparecida de. **Ensino de Geografia e Mídia: linguagens e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Argvmentum, 2008.
- LEÃO, Vicente de Paula. **O uso da mídia no ensino da geografia na educação básica**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, 2003.
- MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.
- MARTÍNEZ SÁNCHEZ, Francisco. Os meios de comunicação e a sociedade. In: **Mediatamente: televisão, cultura e educação**. Brasília: SEED/MEC, 1999.
- MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1971.
- MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado (Orgs.). **Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura**. Porto Alegre: Sulina, 1999, p. 19-42.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 2001.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A geografia: Pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **Novos Caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 2001, p. 111-142.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 18. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SILVA, Jeane Medeiros. **A constituição de sentidos políticos em livros didáticos de geografia na ótica da análise do discurso**. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia, 2006.

SOUZA, Cláudia Rocha Fonseca; QUEIROZ, Antônia Márcia Duarte. A utilização dos meios de comunicação no ensino de Geografia. **Revista Eletrônica Georaguaiá**, Barra do Garças, v. 2, n. 1, p. 62-85, jan./jul., 2012. Disponível em: <<http://revistas.cua.ufmt.br/georaguaiá/index.php/geo/article/view/15>>. Acesso em: 23 dez. 2017.

SOUZA, Luciano Simões de. **A educação pela comunicação como estratégia de inclusão social: o caso da Escola Interativa**. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2006.

STEINBERGER, Margareth Born. **Discursos geopolíticos da mídia – jornalismo e imaginário internacional na América Latina**. São Paulo: FAPESP/EDUC/Cortez, 2005.

THUSSU, Daya Kishan. **International communication: continuity and chance**. London: A Holder Arnold Publication, 2006.

VAZ, João Rodrigo Magalhães. A escola como espaço de encontro dos discursos geopolíticos. **Anais do XVIII Encontro Nacional de Geógrafos**. São Luís: AGB, 2016. Disponível em: <http://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1468281155_ARQUIVO_Eng2016.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2017.

WOLF, Mauro. **Teorias das comunicações de massa**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

O olhar de um professor da Educação Básica no processo avaliativo dos livros didáticos

Cláudia Melatti

Os professores da Educação Básica têm, nos livros didáticos, o suporte, a ferramenta, o eixo norteador do seu trabalho em sala de aula. Entre as possibilidades de materiais disponíveis, o livro é um recurso didático que se faz presente nas escolas públicas brasileiras. Se é tão presente, por que alguns profissionais são tão resistentes ao seu uso? As justificativas são várias, como conteúdos desatualizados, erros grosseiros, pasteurizados, enfadonhos, mal redigidos, pobres em atividades. Entretanto, o livro é uma importante ferramenta e, em muitas situações, o único material disponível para a prática docente. Pensar em um material didático que possibilite melhor utilização passa pela primazia de atingir a sua qualidade, por meio de conteúdos mais atraentes, menos padronizados, mais significativos e com menos erros. Mesmo com os avanços no processo avaliativo estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC), ainda é comum encontrar distorções nos livros didáticos. O presente texto propõe trazer reflexões a respeito dos erros ainda existentes e suas consequências em sala de aula. Pretende, também, considerar a atuação do professor-avaliador na busca pela qualidade do material didático e, dessa maneira, a sua potencialização.

Para atingir tal propósito, buscou-se, primeiramente, realizar um breve histórico sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) no que se refere ao processo avaliativo dos livros didáticos de Geografia. Em um segundo momento, são apresentadas algumas considerações relacionadas às dificuldades que os erros contidos nos livros representam no cotidiano em sala de aula. Na sequência, discute-se a importância do papel do professor da Educação Básica como avaliador de livros didáticos. Por fim, espera-se, como professora-avaliadora, propor reflexões que permitam aprofundar as discussões relacionadas à qualidade dos livros didáticos, como também potencializar o seu uso, já que estes fazem parte historicamente do cotidiano escolar.

A avaliação dos livros didáticos e o papel do PNLD

A avaliação dos livros didáticos não é recente. Ela vem sendo efetivada, no Brasil, desde os anos 1930, com a criação do então Ministério da Educação e Saúde Pública, hoje Ministério da Educação. Anteriormente, o processo era realizado por meio de outros programas, porém com a mesma finalidade do atual. No período de 1938-1965, a avaliação era feita pela Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD); já entre os anos de 1966 a 1969, por meio da Comissão Nacional de Avaliação (CONAC); e entre os anos de 1970 a 1980, pela Comissão de Análise e Seleção de Livro-Texto (CASLT) (MACIEL, 2015, p. 37). São 80 anos de um programa voltado para a busca da qualidade da Educação Básica brasileira (PORTAL MEC, 2017).

Em 1985, é criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por meio do Decreto n. 91.542 (BRASIL, 1985). Um dos propósitos do programa foi “adquirir e distribuir, universal e gratuitamente, livros didáticos para todos os alunos matriculados nas escolas públicas de 1º grau” (MACIEL, 2015, p. 62). A partir desse mesmo ano, “o programa se tornou mais democrático, passando a ser indicado pelos professores. Suas especificações técnicas de produção foram aperfeiçoadas e a responsabilidade financeira foi transferida integralmente para o Governo Federal” (PORTAL MEC, 2017). Ficaram também estabelecidos, por meio de documento governamental, os três grandes desafios da Educação, os quais “passaram a ser meta do governo: a universalização do ensino de 1º Grau; o combate ao analfabetismo; e o oferecimento de uma educação de qualidade” (MACIEL, 2015, p. 62).

Na busca por atingir o terceiro desafio, a educação de qualidade, os livros didáticos passaram a ser distribuídos universalmente pelo governo. Assim, a década de 1990 obteve um enorme avanço na aquisição desse material, tornando o Brasil um dos maiores compradores de livros didáticos do mundo (MACIEL, 2015, p. 63). Contudo, o investimento do governo nos livros didáticos veio acompanhado pela Portaria 1.130, de 6 de agosto de 1993 (BRASIL, 1993), em que se estabeleceu um processo de avaliação pedagógica em que a compra dos livros didáticos ficou condicionada ao processo avaliativo. As primeiras avaliações por meio do PNLD ocorreram em 1993 e 1996 (MACIEL, 2015, p. 74).

Em 2010, o PNLD deixa de ser uma política de governo para se tornar uma política de Estado. Sua consolidação veio por meio do Decreto 7.084 (BRASIL, 2010), cuja revogação foi efetivada pelo atual Decreto 9.099, de julho de 2017 (BRASIL, 2017).

O Decreto n. 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros (PORTAL MEC, 2017).

Desse modo, o PNLD solidifica-se como uma política de Estado capaz de democratizar o acesso dos estudantes brasileiros à aquisição dos livros didáticos. Complementam Di Giorgi et al. (2014, p. 1027) que o “PNLD pode constituir-se num elemento para a ampliação do *capital cultural* dos alunos, em especial, das camadas mais desfavorecidas da sociedade que, de modo geral, não têm acesso a livros, além de relevante recurso didático no trabalho pedagógico dos professores”. Diante da importância que os livros têm para a sociedade, é fundamental que estes passem por um criterioso processo avaliativo, a fim de evitar que chegue até as escolas um material que traga prejuízo aos alunos na sua construção do conhecimento.

Avaliar requer responsabilidade, e o Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático (PNLD) tem procurado, por meios das avaliações, cumprir o seu papel. Manter as avaliações elaboradas pelo MEC é imprescindível para a busca da qualidade de ensino nas escolas públicas. De acordo com Azambuja (2017), este programa se tornou um parâmetro para qualificação e atualização dos materiais didáticos.

Entretanto, apesar dos avanços promovido pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático, ainda é comum encontrar erros relacionados aos mais diversos temas da ciência geográfica. Maciel (2015, p. 46) atesta que “as avaliações realizadas a partir de 1999, em muitos aspectos, também não provocaram modificações substanciais no conteúdo dos livros didáticos de Geografia no que se refere às correções das informações de teor específico”. É possível o livro ainda chegar com erros nas mãos de alunos e professores? O que esses erros representam? Que consequências eles trazem para a sala de aula e para a vida dos alunos?

O erro, um problema ainda existente nos livros didáticos

Livros impressos distribuídos pelo governo chegam até os alunos ainda apresentando erros, geralmente relacionados ao conteúdo. São encontrados diversos tipos de problemas, desde informações desatualizadas, mapas incompletos, conceitos equivocados até erros de nomenclatura. Tais erros, muitas vezes, podem induzir o aluno a ter uma compreensão equivocada de determi-

nado conteúdo, o que pode trazer consequências para a sua formação, seja intelectual ou cultural.

Deparar-se com um erro no livro em sala de aula gera desconforto tanto no aluno quanto no professor. Inicialmente, o erro pode gerar uma contradição. Pode ser verificado que, muitas vezes, os volumes de uma mesma coleção não padronizam alguns critérios de nomenclatura. A título de exemplo: no primeiro volume de uma coleção – 6º ano Ensino Fundamental –, os autores esclarecem que não será considerado o Oceano Glacial Antártico. Ao dar sequência nos estudos, consta no último volume – 9º ano –, a presença do Oceano Glacial Antártico. Há, nesse caso, uma negação e, na sequência, uma afirmação de determinada informação geográfica. É imprescindível que as nomenclaturas geográficas nos livros didáticos sejam padronizadas e que os autores atentem a pequenos erros como esse que, a princípio, parece sutil, mas que irá resultar em lacunas na formação acadêmica do aluno.

Muitas vezes a tensão é gerada ao constatar que determinado conceito ou informação não está presente em um mapa. Por exemplo: ao explorar, em sala de aula, o mapa contido no livro, nota-se a ausência da Ásia Setentrional na divisão regional do continente asiático. De acordo com a formação profissional do professor e/ou também com a dinâmica da aula, pode ser que, ao explicar sobre o conteúdo proposto, o professor perceba, no ato da explicação, o problema. Dessa maneira, ele pode interferir e corrigir com os alunos, evidenciando que há falhas no livro. Há situações em que o próprio aluno percebe o erro. O problema é que tanto o aluno quanto o professor vão perdendo a credibilidade no livro à medida que são encontrados erros com maior frequência. Outra situação é o professor já ter visto o problema; assim, ele pode optar em não utilizar o mapa. Pode ocorrer de o professor deixar de usar o livro a partir do momento em que enxerga as falhas nele contidas. A pior hipótese é o professor não ter conhecimento do assunto tratado e seguir a informação contida no livro. Esse caso é mais grave, pois ele ensina de maneira errada, e as consequências vão repercutir no futuro.

Fazer o aluno compreender que o livro pode apresentar erros não é uma tarefa fácil para o professor; além do mais, ele necessita ter uma boa formação acadêmica para que os erros apresentados nos livros sejam explicitados em sala de aula. Para o aluno, o livro não pode apresentar erros. De acordo com Sabota e Silva (2017, p. 80), “o leitor habitou-se a tomar o que o livro traz como verdade única, quase sempre inquestionável”. Para Gabrelon e Silva (2017, p. 113), muitas vezes o aluno identifica o livro como difusor de verdades absolutas. Quando o professor aponta as imperfeições ali contidas, é mais comum o aluno acreditar no livro do que no professor. Segundo Costella (2017,

p. 183), o livro, o professor e o aluno apresentam uma relação tensa, e esta pode ser dissipada no momento em que há conexão entre conteúdos e alunos. Assim, quanto mais harmônica estiver a relação professor-aluno-conteúdo, menos conflito.

Com todas as resistências, o papel do professor é de fundamental importância na formação do aluno. A autonomia do professor no emprego do material em sala de aula, tende a constituir um importante meio para o desenvolvimento da aprendizagem, o que possibilitará ao aluno maior incremento de suas capacidades, seja para a leitura, seja para a compreensão e a participação ativa nos estudos relacionados à Geografia (COPATTI, 2017, p. 174). Acrescenta Santana Filho (2017, p. 255) que, em alguns momentos, o professor utiliza o livro de forma anestesiada, como maneira de abdicar das decisões. Em outros momentos, reconhece que o livro não é suficiente e que, algumas vezes, pode ser inadequado em seu trabalho em sala de aula. O professor poderá também se recusar a manuseá-lo em sala de aula. O fato de o livro apresentar um conjunto de erros pode ser um dos motivos para rejeitar seu uso em sala de aula.

Pode-se pensar que a permanência de erros nos livros didáticos ocorre por subestimar a escola e os seus sujeitos, sejam eles professores, alunos e equipe pedagógica. Para Sene (2014, p. 29), o livro didático é uma referência da cultura escolar e procura atender as necessidades surgidas na relação ensino-aprendizagem da Educação Básica. Sua produção é pouco valorizada no meio acadêmico, sendo considerada uma obra menor que não vem recebendo o devido reconhecimento.

Complementam Tonini e Goulart (2017, p. 259) que as discussões a respeito do livro didático nas disciplinas de graduação das universidades são raras. Quando ocorrem, são mais para analisar uma temática no livro, propondo uma conexão com o ensino. Assim, para as autoras, o livro é visto apenas como um suporte para veicular informações, e não algo que está produzindo conhecimento.

Reconhecer o livro didático como fonte de conhecimento é acreditar que eles sejam isentos de erros, principalmente no que tange aos conceitos geográficos. A qualidade da educação nas escolas brasileiras está intimamente relacionada com o que é produzido nos livros didáticos. “Não se está colocando sobre o livro didático a responsabilidade pela melhoria de todos os aspectos da educação, mas é preciso exigir-lhes o que é fundamental – a correção de seus conteúdos” (MACIEL, 2015, p. 243). Assim, um livro de qualidade passa pela revisão de seus conteúdos, a fim de contribuir para a produção do saber. É importante observar que:

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 (COPATTI, 2017, p. 170).

Por fim, é fundamental perceber que os livros apresentam um destaque no encaminhamento da produção do conhecimento nas salas de aula. É importante ressaltar que o livro didático “é uma das principais fontes de consulta para professores e alunos da Educação Básica” (SERPA, 1987, apud SABOTA; SILVA, 2017, p. 79). Cabe ao professor ter autonomia para utilizar outros meios de pesquisas para o planejamento de suas aulas como também fazer uso de outras ferramentas para desenvolver os conteúdos com seus alunos.

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 de produção, avaliação, escolha e uso dos Livros Didáticos (GONÇALVES; MELATTI, 2017, p. 39).

O professor da Educação Básica pode colaborar com as universidades e com os outros profissionais de ensino no processo avaliativo. Possibilitar que também seja um avaliador de livros didáticos é reconhecer que ele faz parte do processo, e sua atuação como professor-avaliador poderá contribuir para a qualidade dos livros que chegam até a escola.

O professor da educação básica e sua experiência como avaliador

Oportunizar ao professor da Educação Básica ser integrante da equipe de avaliadores dos livros didáticos possibilita que materiais cheguem mais afinados com a sua realidade. São eles 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). Por ter experiência e familiaridade com os livros, é possível que o professor consiga identificar com mais facilidade as falhas e os erros contidos em seus conteúdos. Na maioria das vezes, o professor se angustia quando se depara com um material que se distancia de sua prática docente ou que apresente muitos problemas. Por outro lado, mesmo com os problemas que o livro possa apresentar, é ele a sua principal ferramenta de trabalho. “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” (SANTANA FILHO, 2017, p. 254).

De maneira geral, o professor da Educação Básica desconhece como é realizada a avaliação de um livro didático. Ele sabe e espera que os livros estejam nas escolas no início do ano letivo. As condições de trabalho na maioria das escolas públicas brasileiras são tão precárias que estar de posse dos livros didáticos é um alento, independentemente de sua qualidade. Fazer parte de um processo avaliativo em que é possível minimizar as distorções é ter em mãos a possibilidade de mudança. Propicia que aqueles velhos e repetidos erros, muitas vezes explanados nas conversas entre os professores em pequenos momentos que lhes são dados – muitas vezes em curtos intervalos entre uma aula e outra e na tão primordial hora-atividade –, não estarão mais ali, estampados no conteúdo dos livros de Geografia. Assim, seu papel no processo avaliativo é assegurado. “Os professores que avaliaram as Coleções as utilizam em seus cotidianos, compreendem a importância da dinamicidade dos conteúdos e são capazes de mediar às concepções apuradas da academia com as necessidades da aprendizagem da Geografia Escolar” (BRASIL, 2016).

Como forma de reconhecer a atuação dos professores da Educação Básica, a equipe avaliadora do PNLD 2017 mesclou profissionais das universidades públicas e professores da Educação Básica em 50%. Uma vez que esses avaliadores da equipe pertenciam a diferentes regiões brasileiras, “essa diversidade, no contexto avaliativo possibilita o reconhecimento das diversas peculiaridades que se manifestam no cotidiano dos diferentes grupos” (SABOTA; SILVA, 2017, p. 90). Ademais, propiciou ao professor interagir com outros profissionais de diversos cantos do país, além de permitir o reconhecimento desses profissionais muitas vezes esquecidos e desvalorizados pela sociedade.

A presença de professores de diferentes regiões do Brasil qualifica o olhar dos avaliadores; esta preocupação se deve em função de que as Coleções que compõem este Guia serão estudadas por todos os brasileiros das escolas públicas da educação básica. Os alunos que utilizarão os textos que compõem as Coleções devem se sentir de certa forma contemplados na maneira como os conteúdos estão disponibilizados para que sejam entendidos, independente do lugar onde estejam sendo trabalhados. Se existe a diversidade de olhares na avaliação, certamente a leitura e a interpretação dos elementos que compõem o livro serão mais afinados (BRASIL, 2016).

O professor, ao retornar para o convívio escolar, carrega consigo uma bagagem extraordinária; ele oxigena as ideias ao se relacionar com outros profissionais atuantes de outras esferas do conhecimento. O seu olhar para com o livro torna-se mais apurado. Ele é capaz de, com uma pequena leitura e observação, verificar os erros contidos e, assim, ter a destreza de mudar o enfoque e

tomar decisões que permitam que o aluno não tenha confronto e não tenha prejuízo em relação ao conteúdo. O professor que participa como avaliador dos livros didáticos detém a compreensão de todas as etapas do processo avaliativo, desde a abertura do edital até o momento em que o livro chega à escola. Dessa maneira, ele consegue perceber as dificuldades e o empenho com que é realizada cada fase do processo avaliativo e, ao ter o livro em suas mãos, acredita, valoriza e potencializa o seu uso.

Livro didático, potencializar para qualificar

Não há como negar o potencial que o livro tem quando se faz bom uso dele em sala de aula. É um recurso muito interessante que, além de envolver o conteúdo curricular, chama a atenção por apresentar uma infinidade de estratégias que atraem o aluno, como imagens, tabelas, gráficos, letras de música, charges, mapas e uma variedade de atividades que trazem significado (DI GIORGI, 2014). É fato que o livro é um dos principais instrumentos de trabalho do professor e, às vezes, passa despercebido que, na maioria das escolas brasileiras, para o aluno, o livro é também seu único material disponível de estudo. Dessa maneira, “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” (COSTELLA, 2017, p. 183). O livro é a amálgama entre professor e aluno; ele conflui as ideias e tem o papel de aproximar o aluno do professor. Por isso, quanto mais eficiente ele for ao priorizar a qualidade de seus conteúdos, aproximando-os da realidade social, maior será o elo. “O Livro Didático, utilizado e compreendido como um instrumento que possibilita a construção do conhecimento, também influencia no processo de conscientização do aluno” (COSTELLA, 2017, p. 183).

É possível fazer bom uso do livro didático, de maneira que sejam explorados seus recursos, por meio de mapas, ilustrações, tabelas, textos e atividades ali contidas. Para Tonini e Goulart (2017, p. 259, 261), o livro é alvo de muitas críticas; porém ele foi distribuído gratuitamente para as escolas públicas. O material está disponível para alunos e professores e tem um papel relevante nas salas de aula. É necessário aprofundar o olhar para esse produto carregado de conhecimento e potencializar o seu uso, a fim de promover a sua qualificação.

Como forma de potencializar o uso dos livros didáticos, faz-se necessário um *feedback* após a escolha da coleção pelos professores. Quais foram os pontos fortes e fracos? Que temática trouxe mais dificuldades? Está sendo utilizado em sala de aula? Ouvir as escolas, a partir de uma avaliação de retorno

do material, é uma maneira de dar voz a professores e alunos, propiciando críticas e sugestões ao material escolhido. Cabe aos Núcleos Regionais de Ensino e às universidades, em parceria com o MEC, propor mais momentos de formação dos professores com o uso do livro didático, já que eles estão efetivamente presentes nas escolas. Assim, “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” (COSTELLA 2017, p. 179).

Considerações finais

O livro didático é, sem dúvida, um suporte importante no trabalho do professor das escolas de Educação Básica do país. Em muitos casos, é o único recurso disponível para o exercício da docência. Dessa maneira, é preciso ter um olhar mais cuidadoso de todos os envolvidos em seu processo. A consolidação do PNLD como uma política de Estado possibilita um caminho permanente de qualificação dos livros didáticos e, conseqüentemente, da educação brasileira.

É de extrema importância a manutenção das avaliações elaboradas pelo PNLD a fim de aprimorar a qualidade do ensino, principalmente nas escolas públicas, onde o livro didático é o eixo norteador das práticas em sala de aula. Faz-se necessário um olhar mais aprofundado para esse artefato, de maneira que ele apresente menos distorções, principalmente no que se refere a erros encontrados em seu conteúdo, oferecendo mais significado para os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Nas mãos do avaliador está a possibilidade de mudança, ao permitir chegar até a escola um material mais alinhado com a realidade.

Conseguirá o professor desenvolver seu trabalho sem a presença do livro didático? Em muitos casos, não. Assim, é primordial que os professores da Educação Básica sejam ouvidos, treinados e qualificados para o uso dessa ferramenta tão presente nas escolas brasileiras e que, dessa maneira, possa potencializar seu uso, explorando todos os seus recursos.

Referências

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu. O livro didático e o ensino de Geografia: qual livro? In: TONINI, Ivaine Maria et al. **O livro didático de geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 61-76.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 91.542, de 19 de agosto de 1985. Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 ago. 1985. Seção 1, p. 12178. Disponível

em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Portaria n. 1.130, 06 ago. 1993. **Diário Oficial da União**, Brasília, ago. 1993. Seção 1, p. 12178.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 7.084, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 jan. 2010. p. 3. (Edição Extra). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/D7084.htmimpresao.htm>. Acesso em: 29 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: Geografia – Ensino Fundamental anos finais**. Brasília: 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: 20 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 jul. 2017, p. 7. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9099.htm#art29>. Acesso em: 29 jan. 2018.

COPATTI, Carina. Livro Didático e professor de Geografia: interações na prática de ensino. In: TONINI, Ivaine Maria et al. **O livro didático de geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017, p. 155-175.

COSTELLA, Roselane Zordan. Nas entrelinhas do Livro Didático: a voz e a visibilidade do aluno. In: TONINI, Ivaine Maria et al. **O livro didático de geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017, p. 177-190.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini et al. Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 1027-1056, dez. 2014.

GABRELON, Anderson; SILVA, Jorge Luiz Barcellos da. Livro Didático: suas funções e o ensino de Geografia. In: TONINI, Ivaine Maria et al. **O livro didático de geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 113-135.

GONÇALVES, Amanda Regina; MELATTI, Cláudia. Instrumentos para análise e escolha do Livro Didático de Geografia pelo professor: aspectos da formação cidadã. In: TONINI, Ivaine Maria et al. **O livro didático de geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017, p. 39-59.

MACIEL, Gisele Neves. **Livros didáticos de Geografia (PNLD 1999-2014): editoras, avaliações e erros nos conteúdos sobre Santa Catarina**. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

PORTAL DO MEC. **FNDE lança filme e concurso em homenagem aos 80 anos do livro didático**. 14 nov. 2017. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/aceso-a-infor>

macao/institucional/area-de-imprensa/noticias/item/11169-fnde-lan%C3%A7a-filme-e-concurso-em-homenagem-aos-80-anos-do-livro-did%C3%A1tico>. Acesso em: 05 fev. 2018.

SABOTA, Heitor Silva; SILVA, Luan do Carmo da. Formação cidadã e linguagem cartográfica no PNLD de Geografia dos anos finais. In: TONINI, Ivaine Maria et al. **O livro didático de geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017, p. 79-101.

SANTANA FILHO, Manoel Martins de. Sobre o Livro Didático de Geografia e os dilemas na prática docente. In: TONINI, Ivaine Maria et al. **O livro didático de geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017, p. 239-258.

SENE, José Eustáquio de. O livro didático como produto da geografia escolar: obra menor? **Revista Brasileira de Educação Geográfica**, Campinas, v. 4, n. 7, p. 27-43, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/143/120>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

TONINI, Ivaine Maria; GOULART, Ligia Beatriz. Desafios para potencializar o Livro Didático de Geografia. In: TONINI, Ivaine Maria et al. **O livro didático de geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. Porto Alegre: Sulina, 2017, p. 259-271.

Prezado leitor... (des)encontros entre a sala de aula e o manual do professor no livro didático

Ana Angelita da Rocha

Por quais motivos ele continua como um instrumento de comunicação curricular?

Em 2008, procurei questionar os discursos sobre saberes nos textos dirigidos ao professor de Geografia e, em especial, nos manuais do professor. Neste artigo, argumento a respeito de como um texto de caráter normativo pode ser apropriado para investigar que discursos a respeito do professor e dos saberes, por exemplo, são validados nas lutas hegemônicas. É uma abordagem que evidencia a complexidade de ação dos “poderes assimétricos” mobilizados nos “múltiplos sentidos e significados em disputa” (LOPES, 2007).

Considerando os limites deste artigo, meu interesse é expor esses processos de comunicação com o professor, validando saberes e processos pedagógicos, e, por esta razão, continuo a definir o Manual do Professor como prática curricular. De tal modo, organizo as ideias neste artigo em duas partes. Na primeira seção, “Prezado leitor, este texto não é inocente”, questiono o senso comum, a partir da percepção de que ninguém leria as últimas páginas. Nesta parte, preocupo-me com as múltiplas vozes presentes no texto do Manual do Professor e, para isso, dialogo com interlocutores do campo educacional e da análise do discurso. Na segunda sessão, “Prezado leitor... docência e silêncios”, conto com documentos produzidos no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático, para explorar fundamentalmente uma das intencionalidades do texto. A minha suspeita é a de que nos editais, reitera-se a ideia de que o ofício docente seria um ofício sem saber, ao ritualizar no manual a verticalidade entre saberes.

No atual e conturbado cenário político, convém uma análise dos antagonismos presentes nas comunicações ao professor, nas táticas e agendas que definem as ações docentes na sala de aula. Nossa hipótese é de que o Manual do Professor produz sínteses que significam um tipo de aula que nem sempre é convergente com uma pauta emancipatória no ensino de Geografia.

“Prezado leitor”, este texto não é inocente

Sem excluir o Estado, suas agências políticas e sua dimensão econômica no jogo constituinte das políticas de currículo, defendo ser produtiva a análise de outras dimensões textuais e discursivas, nas constituições dessas políticas (LOPES, 2007, p. 38).

Vamos iniciar esta conversa a respeito do Manual do Professor com a afirmativa da pesquisadora Alice Casimiro Lopes, uma vez que seguimos o rastro desta sugestão para investigar um texto que para muitos é inócuo e inofensivo, e para tantos outros, um texto ignorado: o Manual do Professor. Desde 2008, o Manual do Professor vem sendo um critério de avaliação da coleção didática. Sua apresentação é um volume obrigatório. Tal informação já nos oferece indícios de que as últimas páginas não são desprezadas de um projeto maior de comunicação com o professor.

A literatura sobre o Programa Nacional do Livro Didático, que regulamenta as ações de qualificação, compra e distribuição do livro didático, tem oferecido um vasto referencial a respeito da cultura escolar e das problemáticas entre público e privado na história desta vigorosa política educacional. Com efeito, esses autores, entre eles Lopes (2007), têm trazido contribuições fecundas para pensar as implicações das ações do Estado e das relações de poder no campo do currículo. Nessas análises, não caberia mais operar com a concepção do Estado como o único enunciador nos discursos produtores de políticas de currículo, o que, em tese, fragiliza uma interpretação de textos políticos a partir da correlação imediata entre Estado e discurso hegemônico (ainda empregada em algumas análises de política educacional).

A análise, proposta pelo sociólogo britânico Stephen Ball (1992), envolve uma variedade de contextos onde são produzidas “escritas” e “leituras” dos textos políticos, agora percebidos como produtos dinâmicos e contingentes de processos políticos mais amplos. O sedutor desta proposta para fortalecer a abordagem do Manual do Professor como objeto de pesquisa no campo do currículo é a ideia da circularidade de significados e de interpretações, seja na escrita ou na leitura dos documentos. Como afirma Ball (1992):

Assim, toda uma variedade e entrecruzamento de significados e interpretações são postos em circulação. Claramente estes significados textuais influenciam e limitam “os implementadores”, mas também as suas próprias preocupações e limitações contextuais geram outros significados e interpretações (BALL, 1992, p. 21).

Ao anunciar a ideia de circularidade de sentidos nos textos de política, Ball (1992) está atento às relações de poder nelas incorporadas. Por isso, o

autor se opõe aos modelos de análise que tendem a “congelar” textos (*frozen-texts*) de política, o que, na sua leitura, corresponderia a excluir a reflexão ou restringir o entendimento político presente na noção de circularidade dos significados, sujeitos à disputa, em diferentes contextos de produção e de consumo de textos de política educacional. De fato, a argumentação do autor para defender a dinâmica do processo de produção e a circulação dos sentidos, fundamenta-se na preocupação com as relações de poder. Ball (1992) se interessa pela dimensão textual do documento porque acredita que a circularidade de sentidos nos contextos de escrita e de leitura dos documentos é uma parte integrante¹ do processo político.

Ainda assim, a contribuição de Ball é a favor da análise de textos políticos como discursos, o que permite pensar nos mecanismos contingenciais que entram em jogo nas disputas pela força do que se fala e de como é dito. No entanto, como lembra Lopes (2006, p. 38), a apreensão desta circularidade não deve ser feita negligenciando a objetivação das relações materiais.

Nesta direção, busco potencializar a análise dos textos de política, focando na disputa de sentidos a serem estabilizados em um texto, particularmente, naqueles dirigidos ao professor, como é o caso do Manual do Professor. Para tratar da dimensão textual, considerando a especificidade do manual dirigido ao professor, acho oportuno o diálogo com a teoria do discurso.

Ao longo do livro “Discurso e mudança social” (2001), Fairclough propõe o modelo tridimensional do discurso com o objetivo de “reunir a análise linguística e a teoria social”². Nesse movimento reflexivo, o autor amplia o sentido de discurso, em uma perspectiva tridimensional, definindo-o simultaneamente como **texto, prática discursiva**³ e **prática social** (FAIRCLOUGH, 2001, p. 22, 90, 91, 94, 101). De acordo com o autor:

¹ Ball se ocupa com as escalas de produção e difusão do texto. Porém, a partir do entendimento de discurso de Laclau e Mouffe (2006), a proposta de Ball é prejudicada porque ele vê o texto como resultado último das relações de poder. Para Laclau e Mouffe (2006), toda inteligibilidade do social é terreno primário do político.

² Fairclough expõe essa dificuldade de restringir a definição de discurso uma vez que “há tantas definições conflitantes e sobrepostas, formuladas de várias perspectivas teóricas e disciplinares” (2001, p. 21). De acordo com Milton Pinto (2002) e Magalhães (2005), o emprego de discurso em Fairclough responde à articulação dos conceitos da tradição linguística às teorias sociais “que defendem a não liberdade dos interlocutores, mesmo para a conversa cotidiana” (PINTO, Milton. Comunicação e discurso. Editora Hacker, Coleção Comunicação, São Paulo, 2002, p. 22).

³ Fairclough (2001) destaca estes três movimentos constituintes da prática discursiva: produção, distribuição e consumo dos textos. A produção do texto é entendida por ele pela voz (ou melhor, pelas vozes) que enuncia o texto. Ou seja, Fairclough (2001) problematiza a questão da autoria em sua compreensão de produtor de texto. “É produtivo desconstruir o(a) produtor(a) em um conjunto de posições que podem ser ocupadas pela mesma pessoa ou por pessoas diferentes.

A dimensão do **texto** cuida da análise da lingüística de textos. A dimensão da **prática discursiva**, como interação, na concepção texto e interação de discurso, especifica a natureza dos processos de produção e interpretação textual – por exemplo, que tipos de discurso (incluindo discurso no sentido sócio-teórico) são derivados como se combinam. A dimensão de **prática social** cuida de questões de interesse na análise social, tais como as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo e como elas moldam a natureza da prática discursiva e os efeitos constitutivos/construtivos referidos anteriormente (2001, p. 22, grifo meu).

Portanto, a trajetória do Manual do Professor envolve a contradição, a reivindicação e o desejo de diferentes práticas discursivas. Há, logo, uma sobreposição de definições do professor, o que se reflete nas práticas discursivas. Ao endereçar o vocativo, *Prezado Professor*, há, ao mesmo tempo, um silenciamento da voz docente sobre a eleição dos processos pedagógicos.

Na perspectiva da análise do discurso de Fairclough (2001), a ambivalência é imanente à multiplicidade de sentidos e indicaria um certo planejamento de elementos para abarcar diferentes interlocutores, evidenciando, assim, estratégias discursivas de uma certa “fixação” planejada de sentidos que marcam as lutas hegemônicas. Dessa forma, não seria precipitado afirmar que a arquitetura deste planejamento sinalizaria uma intencionalidade no estabelecimento de relações buscadas com os leitores (ou consumidores) do texto.

A título de ilustração de um determinado “planejamento”⁴ exercido pelos produtores de textos, tomamos a superfície textual do Edital do (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) PNLD, documento elaborado pelo MEC e dirigido ao mercado editorial. Nele, é possível perceber uma relação intencional entre o aparato governamental e os sujeitos responsáveis pela produção do material didático, ou seja, uma estreita relação do Estado com o mercado editorial e os autores de livros didáticos. No entanto, e de acordo com a análise do discurso, é possível perceber também que a produção da escrita deste texto oficial não afirma, apenas, discursos para serem consumidos exclusivamente por estes atores, isto é, entre mercado editorial e autores de livros didáticos. Outros leitores são visados, tal qual o sujeito professor,

Goffman (1981, apud, FAIRCLOUGH, 2001, p. 144) sugere uma distinção entre animador (a pessoa que realiza os sons ou marcas no papel); o autor (aquele que reúne as palavras e é responsável pelo texto) e principal (aquele cuja posição é representada pelas palavras)” (p. 107).

⁴Na sua formulação da análise do discurso, Fairclough identifica diferentes categorias para explorar o texto. Na dissertação de mestrado, seleccionei algumas, tais como lexicalização, nominalização, força dos enunciados, representação do discurso, voz, leitor, controle interacional (em particular, modalidade e convenção de polidez) que permitem potencializar a propriedade da intertextualidade como categoria central para compreender a mudança de voz e a disputa de poder no texto.

bem como o campo da pesquisa em educação, conforme se observa nos fragmentos abaixo:

Ao longo de quase uma década, o processo de avaliação dos livros didáticos vem sendo aprimorado. Esse aprimoramento é decorrente da experiência acumulada em avaliações anteriores, da melhoria da qualidade dos livros apresentados em cada edição do Programa e, também, produto do debate e da pesquisa que vêm ocorrendo, principalmente no meio acadêmico, a partir de 1995. Assim como se busca um aprimoramento constante do processo, espera-se, em contrapartida, livros didáticos cada vez mais próximos das demandas sociais e coerentes com **as práticas educativas autônomas dos professores** (EDITAL/PNLD/2008, p. 29, grifo meu).

O manual do professor deve orientar os docentes para um uso adequado da obra didática, constituindo-se, ainda, **em instrumento de complementação didático-pedagógica e atualização**. Nesse sentido, o manual deve estar acompanhado de instruções teórico-metodológicas, de modo a propiciar ao docente uma efetiva reflexão sobre sua prática. Deve, ainda, **colaborar para que o processo de ensino e aprendizagem acompanhe avanços recentes**, tanto no campo de conhecimento do componente curricular da obra quanto na articulação com outros componentes curriculares, com a pedagogia e com a didática em geral (EDITAL/PNLD/2018, p. 35, grifo meu).

Apoiada nas contribuições de Fairclough (2001) e, ao mesmo tempo, reconhecendo os seus limites, na pesquisa de dissertação problematizei a interação⁵ escrita/leitor-professor considerando o entendimento do Manual do Professor como espaço de enunciação. Para tanto, destacamos o que Fairclough (2001) chama de “marcadores explícitos de hierarquia de poder”, que vêm a ser as marcas no texto que denotam as assimetrias de poder na atuação dos participantes do discurso.

Os dois fragmentos acima atestam a intencionalidade do programa de auxiliar o professor no seu fazer pedagógico. Na primeira, elegi os marcadores que registram a eficiência do programa. No segundo fragmento, destaco a finalidade da formação continuada na centralidade da atualização do professor. A leitura dos editais me permite afirmar que há uma consolidação desta função do Manual do Professor, o que o justifica como critério de avaliação. Ao mesmo tempo, posso inferir que o discurso de “qualidade do programa” e do seu “aprimoramento” está igualmente vinculado à função formativa da Coleção Didática, no geral, e do Manual do Professor, em particular.

⁵ Conforme a discussão que estamos desenvolvendo, destacamos a pertinência de algumas categorias, tal como o vocabulário (significado de palavras), a nominalização. No que diz respeito à propriedade analítica de controle interacional (que segundo Fairclough é uma propriedade que explora a dinâmica dos participantes do evento discursivo), sublinhamos duas categorias: modalidade e convenção de polidez.

Na pesquisa realizada em 2008 (ROCHA, 2008), priorizei a análise de duas categorias analíticas da propriedade de controle interacional: a modalidade⁶ (uma dimensão da gramática) e a polidez⁷ (diz respeito à força das vozes em um discurso), que são objetos para abordagem do controle interacional⁸. É com o interesse pelo controle discursivo que Fairclough (2001) o entendeu como propriedade analítica do discurso e, por isso, valorizo-a para a compreensão de tipos de interação com o leitor-professor que são adotados pelo produtor de texto na escrita do Manual do Professor.

Assim, uma via para investigar como os produtores de texto se articulam com seu leitor é nos aspectos relativos às estratégias para projetar o leitor, ou seja, quando evidenciam sentidos do sujeito professor. Esta exploração dos fragmentos acima responde à interpretação das relações escrita/leitor-professor que sustentam ainda duas questões da ordem da produção do conhecimento escolar: uma a respeito das relações entre saberes (problematizando a estratificação do saber) e a outra a respeito da relação entre professor e saberes. Estas questões também permitem a argumentação a favor do Manual do Professor como lugar de encontro entre as políticas de currículo e as de formação docente, uma hipótese defendida naquela pesquisa de mestrado.

As leituras dos editais me permitem pensar que há cada vez mais indícios de que a coleção didática tende a focar na interlocução com o docente, favorecendo mais interações prescritivas do que as de autonomia docente. As reco-

⁶ Para análise da interação entre diferentes participantes de um evento discursivo, Fairclough faz releituras de tendências da linguística sistêmica e propõe o entendimento de modalidade como ponto de interseção do discurso entre significação da realidade e representação das relações sociais (2001, p. 207). O autor apresenta a discussão de modalidade diferenciando modalidade subjetiva e objetiva. Na primeira, o falante exprime claramente seu compromisso com o dito (exemplos seriam empregos de verbo em primeira pessoa). Na modalidade objetiva, o falante emprega seu dito sem um comprometimento explícito: o falante não se expõe: “É comum que a modalidade se realize em múltiplos aspectos de um enunciado ou frase simples. Em, ‘penso que ela estava um pouco bêbada, não estava?’, a baixa afinidade [o falante pouco se compromete com o dito] é anunciada no marcador de modalidade subjetiva (‘penso), na indeterminação (‘um pouco’) e na adição de uma pergunta final à asserção (‘não estava?’)” (2001, p. 201).

⁷ Segundo este autor, a observação na superfície textual da categoria analítica **polidez** é também de grande pertinência para a representação das relações sociais no discurso que, no enfoque tratado sobre o controle interacional, permite avaliar a interação de vozes atuando na distribuição de sentidos, sendo, para este autor, uma manifestação de intertextualidade. Ainda de acordo com Fairclough (2001), ao investigar a superfície textual a partir das convenções de polidez, seria possível considerar as posições de sujeito em um dado discurso, o que, portanto, sublinha a questão “das relações sociais e de poder particulares” (2001, p. 204).

⁸ Para Fairclough, “o controle interacional é sempre exercido, até certo ponto, de maneira colaborativa pelos participantes, mas pode haver assimetria entre os participantes quanto ao grau de controle. A investigação do controle interacional é, portanto, um meio de explicar a realização e a negociação concretas das relações sociais na prática social” (2001, p. 192).

mendações, todavia, ainda valorizam uma dimensão hierárquica dos saberes. Tais aspectos fragilizam uma interação mais democrática com o professor, colocando-o como invisível (sujeito passivo) no processo de produção de saberes. Ainda que o professor não leia ou ignore este material, os editais demonstram, contudo, uma relação em que a prescrição é protagonista, em detrimento de abordagens mais alternativas com o seu leitor.

A conclusão desta seção traz uma visão pessimista do atual Manual do Professor, quando este se torna um texto que desconsidera o professor como autor do saber que ensina. Esta, todavia, não seria uma questão exclusiva da política do livro didático. É uma questão que atravessa a história da política educacional no Brasil. Por isso, investigar os silêncios nas políticas públicas da educação precisa ser encarado como ação estratégica da análise curricular.

“Prezado leitor” ... a docência e os silêncios

Uma das contribuições da investigação desenvolvida no mestrado foi considerar o Manual do Professor como texto de caráter específico – logo, diferente do livro do aluno –, uma vez sendo ele objeto de uma intencional e imediata relação com o professor, por ser destinado exclusivamente ao professor e que, por isso, reatualiza discursos tanto a respeito do trabalho docente quanto do saber docente, por exemplo. Logo, partindo das constatações provenientes do estudo exploratório dos documentos produzidos pelo PNL D voltados para a disciplina de Geografia e do levantamento bibliográfico sobre o livro didático, pude justificar o Manual do Professor como objeto de investigação.

Com efeito, depois de sublinhar no presente artigo possíveis contribuições da perspectiva da análise do discurso para fins metodológicos, pretendo focar novamente a fertilidade do diálogo com o campo do currículo. O interesse em desenvolver a ideia de que o Manual do Professor é uma prática curricular seria uma estratégia para questionar necessariamente as relações entre conhecimento e poder. Para esta argumentação, permaneço dialogando com autoras que se ocupam dessa matéria ao reforçar a noção de currículo como “espaço tempo de fronteira cultural” (MACEDO, 2006) e que, portanto, estão comprometidas com o debate sobre os processos de significação e suas implicações para a reflexão de políticas de currículo (MACEDO, 2006, 2014, LOPES 2006, 2007, GABRIEL, 2008).

Meu interesse é observar se, na proposta de uma bibliografia, há silêncios. Em outras palavras, a sugestão bibliográfica, no geral, se limita à atualização do conteúdo, colocando o pedagógico como coadjuvante do processo de ensino e aprendizagem. Outro silêncio se reporta ao fazer docente, visto que, na maioria dos manuais analisados não há sequer depoimento de outros docen-

tes a respeito da atividade proposta. Ou seja, há recomendações ao professor, mas sem as vozes do professor.

No texto que se propõe à interlocução e ao diálogo, não identifico a voz do professor que faça suas recomendações aos outros professores ou ao autor do livro didático. Simplesmente, porque não há interlocução. Em resumo, não há recursos textuais que deem visibilidade ao fazer pedagógico. Por exemplo, um relato de experiência de docentes que já aplicam determinada metodologia criaria uma comunicação imediata entre o projeto editorial e o leitor/professor.

Por esta suspeita dos silêncios, interesse-me em resgatar a discussão acerca da **especificidade** e da **assimetria** entre os saberes e, em particular, os saberes escolares e acadêmicos. Em sintonia com o quadro teórico privilegiado da teoria curricular, como nos escritos de Michael Young, parto do **pressuposto** de que a produção de discursos sobre os saberes e as relações com os saberes ocorre em meio às negociações permanentes com o intuito seja de afirmar a especificidade e a horizontalidade para habilitar hierarquias de poder entre esses saberes. Com tais suspeitas, cabe analisar a caracterização do Manual do Professor prevista no Edital do PNL D 2018:

Na avaliação das obras do componente curricular Geografia, será observado, ainda, se o manual do professor: **a. apresenta orientações para o docente exercer suas funções em sala de aula ou fora dela (estudos do meio e trabalho de campo, dentre outras atividades), bem como bibliografia diversificada e sugestões de leitura, propostas de atividades individuais e em grupo, e sugestões de diferentes formas de avaliação;** b. contempla a relação entre as subáreas da Geografia, bem como a interdisciplinaridade para proporcionar a compreensão integrada dos fenômenos naturais e sociais com outras áreas de conhecimento; c. demonstra, coerentemente, o encaminhamento das questões didático-pedagógicas vinculadas aos processos cognitivos e ao aprendizado científico de conhecimentos e conteúdos de caráter geográfico; **d. contém mecanismos e proposições que auxiliem o professor nos processos de avaliação da aprendizagem, contemplando atividades referentes ao conteúdo e relativas aos trabalhos práticos (EDITAL/PNL D/2018, p. 46, grifo meu).**

Interessante explorar que há um item específico para a análise da interdisciplinaridade e da dinâmica entre as áreas do conhecimento geográfico, mas não se menciona o conhecimento escolar, as particularidades do saber ensinado e aprendido, da Geografia do professor, da cultura escolar e da Geografia cotidiana. De certo, posso inferir uma hierarquia entre os saberes, ou seja, uma verticalidade do domínio científico.

A leitura do trecho do edital permite-nos observar o caráter prescritivo do manual, com o foco na atualização dos conteúdos e nos procedimentos

pedagógicos e avaliativos. É difícil depreender do texto a voz ou o saber docente protagonizando o veículo que comunica a perspectiva editorial ao professor. O silêncio está em subalternizar a voz docente. A docência, aliás, é passiva neste texto, a quem endereça as ações, jamais os sujeitos das ações.

Com este entendimento de relação entre saberes, cabe interrogar a intensidade e as dimensões do poder na escrita do Manual do Professor, focando diferentes marcas textuais que anunciam as conexões entre os sentidos de saber que o professor mobiliza e sentidos dos saberes disciplinares na escrita do manual. Diante das considerações aqui apresentadas – tendo como base a pesquisa empírica desenvolvida no mestrado, ou seja, a análise de Manuais do Professor e do Edital FNDE/PNLD 2018 – convém explorar os sentidos sobre o **trabalho do professor e o saber docente**.

Uma vez apoiados na necessidade de permanecer na discussão a respeito dos saberes, aposto ser possível discutir que os sentidos atribuídos à diferenciação deles é o que poderia trazer à tona elementos para afirmar a proposta deste exercício: o Manual do Professor como prática curricular. Em outras palavras, ao investigar os silêncios das vozes docentes no texto do Manual do Professor, percebo, ao menos, quatro questões que os professores poderiam indagar às coleções que adotam, a saber:

1) Esta Coleção Didática considera os meus saberes ao me recomendar propostas pedagógicas?

2) Como esta coleção permite que eu dialogue ou divirja de seu projeto?

3) Ao me recomendar uma bibliografia, páginas eletrônicas ou filmografia, a coleção reconhece a especificidade do meu ofício, ou apenas me induz a atualizar informações?

4) O projeto editorial me reconhece como professor-pesquisador ou me reduz à passividade, a mero reproduzidor de conteúdo?

Tendo como base essa reflexão a respeito do sentido do trabalho do professor e do sentido da relação do aluno com o saber – ambos inscritos no texto do Manual do Professor – quis problematizar alguns exemplos, focando na ambivalência dos enunciados. Isto porque, no jogo de negociar sentidos sobre saber, saber docente e trabalho docente, os enunciados que revestem o prestígio do saber acadêmico, na sugestão da bibliografia, por exemplo, são acompanhados de outros que exprimem e assinalam o papel do professor para “decidir”, “escolher” na contingência, como abordar os saberes a serem aprendidos, na situação de correção das atividades propostas pelo livro. As vozes que atravessam o texto apresentam a questão do saber mobilizado pelo professor, mesmo não explicitando a categoria **saber docente**. Em muitas vezes, elas a silenciam.

O Manual do Professor, assim abordado, permite questionar a “objetividade” do conhecimento e observar fundamentalmente uma prática discursiva em que os participantes atuam assimetricamente. Se o Manual do Professor for investigado pelo próprio docente, seria possível inferir sobre as atuações dos sujeitos no que concerne ao processo de produção, seleção e distribuição dos saberes, ações tão caras à promoção dos recursos pedagógicos, em especial, do livro didático. Em tempos e espaços de apagamento do ofício docente, é salutar inquirir como os materiais que adotamos definem a nossa identidade profissional.

Considerações finais

Neste artigo, em poucas páginas, tive o objetivo de discutir algumas interpretações a respeito do Manual do Professor do livro didático. Nesse sentido, procurei pensá-lo como material empírico para problematizar o debate a respeito dos saberes escolares, o que implica, necessariamente, considerar uma questão fundamental do debate em relação à política de currículo: a definição de nossa identidade profissional. De acordo com as intenções deste breve artigo, coube revisitar esta ideia para questionar o aprimoramento das páginas finais do livro didático, considerando os editais de convocação das editoras ao PNL D.

Suspeito de que coube ao Manual do Professor a finalidade de prescrever os métodos e os conteúdos para o professor, sendo assim mais uma ferramenta de comunicação de políticas educacionais. Nessa direção, continuo a perceber, sobretudo, a complexidade dos produtores, avaliadores e consumidores de livro didático (e também de políticas de currículo), que veem no texto do Manual do Professor um produto que comunica projetos ao professor. Isto porque no texto do Manual do Professor há seleção de saberes e definições de avaliação que anunciam (intencionalmente) o que seja “qualidade” ou “inovação” educacional, por exemplo. Então, qualquer interpretação das últimas páginas do Manual do Professor vislumbra as múltiplas significações (em conflito) do trabalho docente.

A defesa do Manual do Professor como prática curricular pode continuar sendo entendida como possibilidade de aprofundar os debates a respeito da epistemologia social escolar, nos quais seria potencializada a reflexão do lugar político do professor nas políticas de currículo. Por isso, desde 2008, tendo a apresentar que, apesar de marginal nas políticas curriculares, o Manual do Professor vem sendo aprimorado no processo de avaliação da coleção didática, com a função de “atualizar” o docente. Logo, o manual não se limita às respostas dos exercícios, mas vincula agendas políticas, nem sempre consonantes com o cotidiano escolar.

Referências

- AFONSO, A. J. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: fev. 2013.
- BALL, Stephen J. The policy processes and the processes of policy. In: BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing school: case studies in policy sociology**. London, New York: Routledge, 1992.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Portal da Base Comum Curricular Nacional**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: set. 2015. 2017.
- BRASIL, MEC/FNDE. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2018**. Brasília, 2016. Disponível em: <fnde.gov.br>. Acesso em: fev. 2018.
- BRASIL, MEC/FNDE. **Guia de Análise do Livro Didático – Geografia**. Edição 2008. Brasília, 2007.
- BRASIL, MEC/FNDE. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no guia de livros didáticos para os anos finais do Ensino Fundamental – PNLD/2008**. Brasília, 2006.
- BRASIL, MEC/FNDE. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no guia de livros didáticos para os anos finais do Ensino Fundamental – PNLD/2008**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/7932-pnld-2018>>.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UNB, 2001.
- GABRIEL, C. T. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. In: CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. **Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- LOPES, A. C. Cultura e diferença nas políticas de currículo: a discussão sobre hegemonia. In: **Trajетórias e processos de ensinar e aprender: XIV ENDIPE**, Porto Alegre, 2008 (CD-Rom).
- LOPES, A. C. **Currículo e epistemologia**. Coleção Educação em Química. Ijuí: Editora Ijuí, 2007.
- LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006.
- MACEDO, E. Que queremos dizer com educação para a cidadania? In: LOPES, et al. **Política Educativas – dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal**. Rio de Janeiro: FAPERJ –DP&A, 2008, p. 89-114.
- MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez., 2006.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum (PUCSP)**, São Paulo, v. 12, p. 1530-1555, 2014.

MAGALHÃES, I. Introdução: análise da teoria do discurso crítica. **Delta**, n. esp. 21, 2005, p. 1-9.

PINTO, M. **Comunicação e discurso**: introdução à análise de discursos. São Paulo: Editora Hacker, 2002.

ROCHA, A. A. C. N. **No entrecruzamento de políticas de currículo e de formação docente**: uma análise do manual do professor do livro didático de geografia. (Dissertação em Educação), PPGE, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

YOUNG, M.; MÜLLER, J. Verdade e Veracidade na sociologia do conhecimento educacional. In: **Educação em Revista/UFMG**, Belo Horizonte, v. 45, p. 159-196, jun., 2007.

Sobre os autores e as autoras

Aldo Gonçalves de Oliveira. Graduado em Geografia (UEPB), mestre em Geografia (UFPB) e Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor Adjunto I, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande – CFP/UF CG, Cajazeiras – PB. Atuou como professor de Geografia na Educação Básica nos Ensinos Fundamental e Médio da rede pública estadual do Estado da Paraíba. Foi avaliador no PNLD 2017, Geografia. Desenvolve pesquisas sobre os saberes geográficos em livros didáticos do Ensino Médio. E-mail: aldojua@yahoo.com.br

Amanda Barbosa Guedes Silva. Pós-Graduanda em Educação e Meio Ambiente pelo Instituto Federal de Alagoas – IFAL. Licencianda em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Foi bolsista do Programa de Iniciação a Docência – PIBID/CAPES. Professora da Educação Básica no município de Maceió/AL. E-mail: amanda_guedes@hotmail.com

Amanda Regina Gonçalves. Doutora em Geografia, Mestre em Educação e Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (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: gonalves.amanda@gmail.com

Ana Claudia Carvalho Giordani. Graduada e Mestre em Geografia (UFSM) cursou a especialização: O ensino da Geografia e da História: saberes e fazeres na contemporaneidade, UFRGS. Doutora em Geografia na UFRGS, na linha de pesquisa Ensino de Geografia (2016). Professora do Departamento de Geografia na Universidade Federal Fluminense (UFF) e no Programa de Pós-Graduação em Geografia (UFF) . Tem experiência na área de Geografia Escolar. E-mail: aninhagiordani@gmail.com

Ana Rocha dos Santos. Licenciada, Bacharel, Mestre e doutora (UFS). Professora da UFS – Campus Prof. Alberto Carvalho e do Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGEO-UFS). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa “Relação sociedade-natureza e produção do espaço geográfico”. Tem experiência

na área de Geografia, com ênfase em Geografia Política e Ensino de Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: descentralização, política pública, gestão do território, política educacional, formação de professores, prática docente, metodologia de ensino. E-mail: ana.rochaufs@gmail.com

Ana Angelina da Rocha. Graduada em Geografia (UERJ). Mestre e doutora (UFRJ). Professora Adjunta III de Prática de Ensino de Geografia, lotada no Departamento de Didática, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente coordena o Grupo de Estudos Espaço, Currículo e Avaliação (GEECA), integrante do Núcleo de Estudos do Currículo (LANEC) e do Núcleo de Estudos Regionalização e Globalização (NUREG/UFF). E-mail: ana_angelita@ufrj.br

Andrea Coelho Lastória. Licenciada e Bacharel em Geografia pela Universidade Estadual Paulista – UNESP de Rio Claro e em Pedagogia pela Faculdade Plínio Augusto do Amaral (SP). Mestre e Doutora em Educação, na área de Metodologia de Ensino, pela Universidade Federal de São Carlos – UFS-Car. Pós-Doutorado em Didática de Geografia e História na Universidade de Oviedo – Espanha. É Professora Doutora da Universidade de São Paulo – USP, efetiva na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFCLRP / USP. Coordena o grupo de pesquisa “Estudo da Localidade de Ribeirão Preto – ELO”. Membro diretor do Fórum Ibero-americano de Educação, Geografia e Sociedade – GEOFORO. E-mail: lastoria@ffclrp.usp.br

Armstrong Miranda Evangelista. Graduado e Mestre em Geografia (UFP). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente é professor efetivo Associado I da Universidade Federal do Piauí. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de geografia, geografia escolar, educação e currículo, currículo de Geografia. Participou do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Geografia – NUPEG, desde a sua fundação até os dias atuais, tendo sido, inclusive, o seu primeiro coordenador. Coordena o grupo de pesquisa GEOEDUC no CNPQ. E-mail: armstrongevangel@hotmail.com

Bruno Vitor Correia Santos. Pós Graduação em Educação e Meio Ambiente pelo Instituto Federal de Alagoas – IFAL Licenciando em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Professor da Educação Básica no município de Maceió – AL. E-mail: bruno.santos.ufal@gmail.com

Carina Copatti. Graduada em Geografia e Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Especialista em Metodologia do Ensino de Geografia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi). Doutoranda em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (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 “Interdisciplinaridade, Docência Universitária e Políticas Educacionais” (UPF). Pesquisa as seguintes temáticas: ensino de Geografia, formação de professores, livro didático, educação escolar indígena, educação estética. E-mail: c.copatti@hotmail.com

Claudia Melatti. Graduada e Mestre em Geografia (UEL). Professora na rede pública de Londrina – PR, no Colégio Estadual Nilo Peçanha. Atuou como avaliadora no PNLD – anos finais do Ensino Fundamental (2017) e Ensino Médio (2018). E-mail: melatticlaudia@gmail.com

Débora Schardosin Ferreira. Graduada, Mestre em Geografia e Doutoranda na linha de pesquisa Ensino de Geografia do Programa de Pós-graduação em Geografia/UFRGS. Possui Especialização em “O Ensino da Geografia e da História: saberes e fazeres na contemporaneidade”. Professora de Geografia na Rede Municipal de Porto Alegre – RS. Situa as pesquisas no ensino de Geografia e a relação dos jovens com o seu lugar, cinema e recentes tecnologias. Experiência na educação a distância como tutora e na organização de cursos de formação para professores. E-mail: debora.sdf@gmail.com

Élida Pasini Tonetto. Graduada em Geografia (FACOS – RS). Especialista em Ensino de Geografia e História, Mestre e Doutora em Geografia (UFRGS). Doutoranda no Programa de Didática das Ciências Sociais na Universidade de Valência (UV). Professora Adjunta da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), Marabá – PA. Integrante do Artesanias Geográficas e Educacionais (AGE). Tem experiência como professora da Educação Básica, pesquisa sobre as práticas comunicacionais na cibercultura e suas implicações no ensinar/aprender. E-mail: elida.tonetto@unifesspa.edu.br

Francisco Fernandes Ladeira. Graduado e Mestre em Geografia (UFJF). Especialista em “Ciências Humanas: Brasil, Estado e Sociedade” (UFJF). Articulista do *site* “Observatório da Imprensa”. Atuou durante dez anos como professor de Geografia no Ensino Básico (regular e especial), nas redes estadual, federal e privada. Pesquisador sobre as relações entre discurso midiático e ensino de Geografia na educação básica. E-mail: ffernandesladeira@yahoo.com.br

Gabriel Siqueira Corrêa. Graduado (UERJ/FFP), Mestre em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Doutorando (UFF). Pesquisador do Núcleo de Pesquisas em Geografia. Professor da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP), campus São Gonçalo. Relações Raciais e Movimentos Sociais (NEGRAM). E-mail: gabrielgeo@hotmail.com.br

Guibson Da Silva Lima Júnior. Graduado e Mestre em Geografia (UFPB). Doutorando em Geografia (UFPB). Professor da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba e da Secretaria de Educação e Cultura do Município de João Pessoa – PB. É supervisor do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Geografia/UFPB. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em ensino de Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: problemas ambientais urbanos, Estudos do Meio e riscos socioambientais. E-mail: guibsonjuniorrrk@hotmail.com

Gustavo Henrique Cepolini Ferreira. Bacharel e Licenciado em Geografia pela PUC – Campinas, Mestre e Doutorando em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP). Pesquisador do Laboratório de Geografia Agrária – FFLCH-DG/USP. Atualmente é Professor do Departamento de Geociências na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) e Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Regionais e Agrários (Nepra – Unimontes). E-mail: gustavocepolini@usp.br.

Ivaine Maria Tonini. Graduada em Geografia. Mestre (PUCRS) e Doutora em Educação (UFRGS). Professora do Departamento de Ensino e Currículo/FACED e no Programa de Pós-Graduação em Geografia/Linha de Ensino da UFRGS. Pesquisadora na 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

Jader Janer Moreira Lopes. Graduado e Mestre em Geografia (UFJF), Doutor em Educação (UFF) e Pós-doutor (Internationaler Promotionsstudiengang Erziehungswissenschaft/ Psychologie – INEDD, da Universität Siegen, Alemanha). Atualmente é professor do programa de Pós-Graduação em Educação (UFF) e (UFF), onde orienta mestrado e doutorado. Pesquisador da FAPERJ, do CNPq e da CAPES. Atuou como membro do Grupo Gestor da Creche UFF. Coordenador do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância (GRUPEGI). Tem experiência na área de Geografia e Educação, Crianças e Infâncias, Desenvolvimento Humano e psicologia Histórico-cultural. Atua principalmente nos seguintes temas: Geografia – ensino/aprendizagem, Geo-

grafia da Infância e das Crianças, Educação Infantil, Desenvolvimento humano e Psicologia Histórico-Cultural. E-mail: jjaner@pq.cnpq.br

Jorge Luiz Barcellos da Silva. Licenciado em Geografia (UFRGS), Mestrado em Geografia Humana (USP) e Doutor em Ciências Sociais (PUC-SP). Professor da área de Ensino de Geografia e de Formação de Professores da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – UNIFESP. E-mail: jorge.barcellos@unifesp.br

Leonardo Pinto dos Santos. Graduado em Geografia (UFSM). Técnico em Geoprocessamento pelo Colégio Politécnico (UFSM). Mestre em Geografia – linha de pesquisa Ensino – UFRGS. Doutorando em Geografia – (UFSM). Atua como professor da rede estadual do Rio Grande do Sul. Bolsista PIBID no subprojeto Geografia UFSM (2011-2013). Avaliador no PNL D 2017, Geografia anos finais e no PNL D 2018 Geografia Ensino Médio. Pesquisa as seguintes temáticas: ensino de Geografia, Espaço Mentalmente Projetado, auto-narrativas e formação docente. E-mail: leonardoufsm@hotmail.com

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 PNL D 2016 – anos iniciais, área de Geografia. Coordenadora adjunta no PNL D 2017 e 2018, Geografia. Tem experiência na área de Formação de Professores e Ensino de Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: Geografia, ensino, aprendizagem e formação de professores. Professora Pesquisadora no Projeto Trajetórias Criativas: uma proposta metodológica para atendimento a Jovens de 15-17 anos no Ensino Fundamental (CAP-UFRGS). E-mail: goulartlb@hotmail.com

Lucineide Mendes Pires. Graduada em Geografia (UEG); Mestre, Doutora e Pós-doutora em Geografia (UFG). Professora do Curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Câmpus Morrinhos; professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás (UFG) – Instituto de Estudos Socioambientais (IESA). Professora de Didática, Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Geografia. Desenvolve pesquisas nos seguintes temas: ensino e formação de professores de Geografia; currículo, políticas educacionais e curriculares; jovens; cultura geográfica; lugar e cidade. E-mail: lumenpi@gmail.com

Marcos Antonio de Castro Marques Teixeira. Graduado em Geografia (UFPI), Mestre em Engenharia de Produção (UFRN) e Doutor em Geografia (UNESP). Atualmente é professor de ensino técnico e tecnológico do Institu-

to Federal do Piauí e professor de ensino técnico e tecnológico do Colégio Técnico de Teresina, da Universidade Federal do Piauí. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia, atuando principalmente nas seguintes áreas: clima, geografia agrária e educação. E-mail: marcosteixeira@ifpi.br

Maria Francineila Pinheiro dos Santos. Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), e Professora do Programa de Pós Graduação em Geografia (UFAL). Licenciada em Geografia (UFC), Mestre em Geografia (UFRN) e Doutora em Ensino de Geografia (UFRGS). Pós Doutorado em Ensino de Geografia na Universidade de Valência/Espanha. Pesquisadora na área de Ensino de Geografia e Educação Geográfica. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação Geográfica – GPEG e Coordenadora do Laboratório de Educação Geográfica do Estado de Alagoas – LEGAL. E-mail: francineilap@gmail.com

Mariana Martins de Meireles. Graduada em Geografia (UNEB), Mestre e Doutora em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP/UFRB). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa (Auto) biografia, Formação e História Oral (GRAFHO). Membro do Observatório em Educação do Vale do Jiquiriçá (OBSERVALE). Sócia da BIOgraph; AGB e ANPEd. E-mail: marianabahiana@hotmail.com

Nestor Andre Kaercher. Graduado e Mestre em Geografia (UFRGS), Doutor em Geografia Humana (USP). Professor do Departamento de Ensino e Currículo/FACED e no Programa de Pós-Graduação em Geografia/Linha de Ensino da UFRGS. Têm experiência na área de Geografia, atuando principalmente nos temas: ensino de Geografia, formação de professores, prática docente e Geografia Crítica. Seus textos podem ser encontrados em <http://geografiadonestor.weebly.com>. E-mail: nestorandrek@gmail.com

Pablo Sebastian Moreira Fernandez. Bacharel e Licenciado em Geografia pela UEL, Mestre em Educação pela UNICAMP e Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. Professor do Departamento de Práticas Educacionais e Currículo (CE/UFRN) e do Programa de Pós-graduação em Geografia (GEOPROF/UFRN). Pesquisador do Grupo Geografia e Ensino: Diálogos Universidade-Escola (UFRN). E-mail: pablosmfernandez@gmail.com.

Renato Emerson dos Santos. Graduado em Geografia (UFRJ), Mestre em Planejamento Urbano regional (UFRJ) e Doutor em Geografia Humana (UFF). Professor do Departamento de Geografia da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), campus de São Gonçalo,

onde coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Relações Raciais e Movimentos Sociais (NEGRAM). Foi presidente da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), no biênio 2012-2014. E-mail: renatoemerson@hotmail.com

Roberto Marques. Graduado em Geografia (UFRJ), Mestre em Educação (UFF) e Doutor em Educação (UFF). Professor do Departamento de Didática da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordenador de Geografia do Curso de Especialização Saberes e Práticas da Educação Básica (CESPEB/UFRJ) e Coordenador de Geografia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da UFRJ. E-mail: robertogeofe@ufrj.br

Romerito Valeriano da Silva. Licenciado em Geografia (UNEC); Mestre em Meio Ambiente e Sustentabilidade (UNEC). Doutor em Geografia – TIE (PUC-MG). Professor no CEFET – MG. E-mail: romerito@cefetmg.br

Rosa Elisabete Miltz Wypczynski Martins. Licenciada em Geografia/UNIJUI; Mestre em Educação/UPF; Doutora em Geografia/UFRGS; Professora do Departamento de Geografia da FAED/UDESC; Coordenadora do LEPEGEO – Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia; Professora do curso de Pós-Graduação em Educação da FAED/UDESC. Coordenadora do Grupo de Pesquisa CNPQ – Ensino de Geografia e Diferentes Linguagens. E-mail: rosamiltzgeo@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). Coordenadora Pedagógica do PNL D – Ensino Fundamental (2017) e Ensino Médio (2018). Pesquisadora na área de Geografia, com ênfase nos seguintes temas: alfabetização cartográfica, avaliações externas, livro didático, aprendizagens e currículos. Membro do Núcleo de Estudos em Educação e Geografia/UFRGS. E-mail: ro.paulo@terra.com.br

Vicente de Paula Leão. Graduado em Geografia (UNICOR). Mestre e Doutor (UFMG). Professor Associado I da Universidade Federal de São João del-Rei (Graduação e Mestrado). Coordenador do PIBID e orientador de Estágio do curso de licenciatura em Geografia e Coordenador do LIFE – Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores – da UFSJ. Participou, como avaliador, dos PNL Ds de 2016, 2017 e 2018. E-mail: leao@ufsj.edu.br

A composição imagética de uma mão que costura um mapa, na tentativa de alinhar o tecido espacial numa abotoadura, reflete o trabalho artesanal a partir do qual a avaliação em questão foi concebida, organizada e realizada. Nos textos que constituem a obra, no esmero das discussões propostas e na multidimensionalidade de abordagens subjazem as diferentes espacialidades daqueles que realizaram a avaliação. A imagem da capa brinca com a predominância da linguagem cartográfica nas obras didáticas avaliadas no PNLD – 2018/Ensino Médio e com o desafio de alinhar, na contemporaneidade, as diferentes demandas, perspectivas e olhares espaciais dos avaliadores em discussões que contribuam para a construção de sentidos sobre o livro didático de Geografia e sua importância para a aprendizagem espacial. É preciso dobrar os mapas, aproximar lugares distantes, costurar as bordas toscas, e arrematar o ponto às linhas a partir das quais pensamos, constituímos nossas ideias e ensinamos geografia.

Aldo Gonçalves de Oliveira

Mestre em Geografia

Professor da Área de Ensino de Geografia do Centro de
Formação de Professores/UFCG em Cajazeiras/PB

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



ISBN 978-85-7843-908-8

